

SELMA MARTINES PERES

**PRÁTICAS DE LEITURA DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
narrativas de professoras - Catalão-GO**

SÃO CARLOS

2006

SELMA MARTINES PERES

**PRÁTICAS DE LEITURA DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
narrativas de professoras - Catalão-GO**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de doutora em educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Anete Abramowicz

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
SÃO CARLOS, 2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P437pL

Peres, Selma Martines.

Práticas de leitura de professoras de educação infantil:
narrativas de professoras – Catalão-GO / Selma Martines
Peres. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

150 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2006.

1. Compreensão na leitura. 2. Práticas de leitura. 3.
Narrativas de professoras. 4. Devir. 5. Leitora I. Título.

CDD: 372.41 (20^a)

Tese intitulada “PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de professoras - Catalão-GO”, de autoria da doutoranda Selma Martines Peres, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Anete Abramowicz – UFSCar – Orientadora.

Profª Drª Maria Teresa Santos Cunha - UDESC

Profª Drª Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo –UNESP

Profª Dr. Ademar da Silva - UFSCar

Profª Drª Lucia Maria Assunção Barbosa - UFSCar

Aos meus pais, Jayme e Izabel

AGRADECIMENTOS

A todos que participaram, de algum modo, dessa jornada. De maneira muito especial a Anete, pela orientação e apoio na realização desse trabalho.

Aos professores Teresa e Ademar pelas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras Maria Rosa e Lucia Maria que, gentilmente, aceitaram participar da banca de defesa.

Às professoras Neuza, Marina, Lúcia, Carolina e Nívia, narradoras e co-autoras deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Metodologia de Ensino - UFSCar, especialmente: Emília Freitas, Regina Tancredi, Aline Reali, Graça Mizukami e mais uma vez, Anete Abramowicz.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Metodologia de Ensino e da Biblioteca da UFSCar e da Creche de Catalão.

Aos colegas de turma que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho, ouvindo e apresentando sugestões valiosas.

À Fabiana Carrijo que cuidadosamente dedicou-se à revisão desse trabalho.

Aos amigos e amigas que não participaram diretamente da elaboração dessa tese, mas que ajudaram a diminuir a solidão que a trajetória de pesquisa traz consigo, em especial, Ana Paula, D. Ione e Lee.

À Ana, pelo partilhado e muito a partilhar.

Aos sobrinhos, João Felipe, João Lucas e a pequena Maria Isabel pelo afetuoso carinho.

À Nadia, João Luiz, Ézio e André pela torcida de sempre.

RESUMO

Esta é uma investigação acerca das práticas de leituras de professoras de Educação Infantil (Creche) do Município de Catalão - GO. O objetivo desta pesquisa é cartografar as histórias de leituras vivenciadas por professoras de Educação Infantil procurando conhecer as maneiras como elas se constituíram e se constituem enquanto leitoras, sem com isso buscar o significado da leitura, mas como ela funciona e com o que ela funciona, quais as suas conexões e intensidades. Desta forma, a questão central deste trabalho é: como as professoras de educação infantil se constituíram e vêm se constituindo enquanto leitoras? A metodologia adotada pauta-se no trabalho com narrativas de cinco professoras de uma creche. Para que as professoras pudessem contar suas experiências de leitura foi proposto que narrassem: os primeiros encontros com a leitura; a recordação da alfabetização; a leitura na infância e na juventude; a leitura na escola; os espaços de leitura, os momentos de leitura; enfim, as práticas de leitura. Compõem as bases teóricas deste estudo autores como: Deleuze e Guatarri, Chartier, Agamben, Larrosa, Butler, Louro, dentre outros. O mapa narrado pelas professoras remete a territórios de leitura formatados por protocolos e imperativos, levando-as a se perceberem como incompletas e, até mesmo, “fraca como leitora”. Contudo, as narrativas possibilitaram, também, a percepção de linhas de fuga e de movimentos de desterritorialização e desestratificação que podem potencializar devires: devir-professora, devir-mulher, devir-leitora, devir-infância.

Palavras-chave: práticas de leitura, narrativas de professoras, devir, leitora.

RÉSUMÉ

Cette thèse est une recherche à propos des pratiques de lectures des quelques institutrices de l'Éducation infantine (crèche) de la ville de Catalão dans l'État de Goiás (GO) - Brésil. Le but de cette investigation est de faire un inventaire des histoires de lectures éprouvées par ces institutrices afin de dresser une sorte de carte, en essayant de connaître comment elles se constituèrent en tant que lectrices et continuent encore de se constituer en tant que tel, sans s'interroger sur le sens de la lecture ; on cherche à appréhender comment fonctionne la lecture et avec quoi elle fonctionne, quelles sont ses connexions et son intensité. Ainsi, la question centrale de ce travail est: comment ces institutrices se constituèrent en tant que lectrices et comment elles continuent encore de se constituer comme tel ? La méthodologie adoptée suit les récits de cinq maîtresses d'une crèche. Pour qu'elles puissent raconter leurs expériences de lectures, on leur proposa de narrer : leurs premiers contacts avec la lecture ; les souvenirs de l'alphabétisation ; les lectures faites pendant l'enfance et la jeunesse ; la lecture à l'école ; les espaces de lecture, les moments de lecture ; enfin, leurs pratiques de lectures. Les bases théoriques de cette étude s'appuient sur les auteurs : Deleuze e Guatarri, Chartier, Agamben, Larrosa, Butler, Louro, parmi d'autres. Le récit des institutrices fut transposé dans une carte qui renvoie à des territoires de lectures établies par des protocoles et par des impératifs qui les firent s'apercevoir comme lectrices ; quelques unes se considérèrent comme des lectrices incomplètes, tandis qu'une autre se jugea « une lectrice faible ». Néanmoins, les récits possibilitèrent aussi la perception de lignes de fuite et de mouvements de dépaysement et décomposition qui peuvent potentialiser des devenirs : devenir-institutrice, devenir-femme, devenir-lectrice, devenir-enfance.

Mots-clés : pratiques de lecture, récits de institutrices, devir, lectrice.

ABSTRACT

The present research is about the reading practices of teachers for child education that work in a day nursery of the city of Catalão, in the state of Goiás, Brazil. The aim of this research is to provide cartography of the reading experiences of these teachers in order to analyze how they became readers and how this process is still developing. The idea is not to define the meaning of reading, but with what it works and how – in terms of intensity and its connections. Therefore, the main question to be answered with this work is how these teachers for child education became readers and how this process is still developing? The methodology is based on narratives produced by five teachers that work in a day nursery. The teachers were requested to write their reading experiences in the form of narratives. Those narratives were on their first experiences with reading, the memories of the earlier stage of learning how to read, their readings during childhood and adolescence, reading at school, their reading spaces, the moments of reading, their reading practices at last. The theoretical framework is based on Deleuze and Guatarri, Chartier, Agamben, Larrosa, Butler, Louro, and other authors. The map of the narratives provided by the teachers point to reading territories composed by protocols and imperatives that give them a sensation of incompleteness and even makes them believe they are not as good as they wish to be as readers. Even though, the narratives provided ground to perceive the lines of flight, the movements of deterritorialization and destratification that have potential for becomings: becoming-teacher, becoming-woman, becoming-reader, and becoming-child.

Key words: reading practices, narratives, becoming, reader.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO I – Unidades Escolares da Rede Municipal	102
QUADRO II – Alunos atendidos por professor.....	103
QUADRO III – Qualificação dos professores de Educação Infantil.....	104
GRÁFICO I – Professoras de Educação Infantil com Ensino Superior em Catalão-GO...105	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – LEITURAS.....	20
1 – Livro e Revoluções da Leitura.....	22
1.1 – Livro.....	22
1.2 – Revoluções da Leitura.....	25
1.2.1 – Da leitura oral à leitura silenciosa.....	27
1.2.2 – Novos gêneros, novas práticas.....	30
1.2.3 – Do impresso ao meio eletrônico.....	32
1.3 – Leituras e Práticas de Leitura.....	35
1.4 – Ouvindo a Leitura.....	44
1.5 – Aprendendo a Leitura.....	48
1.6 – O estudo da Leitura no Brasil: uma breve apresentação.....	52
CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA.....	57
2.1 – Experiência.....	57
2.2 – Infância.....	67
2.2.1 – O termo infância.....	68
2.2.2 – O termo infância para além da etimologia.....	70
2.3 – Experiência e Infância.....	74
CAPÍTULO III – MULHERES E PROFESSORAS E LEITORAS.....	76
3.1 – Mulheres.....	76
3.2 – Professoras de Crianças.....	85
3.3 – Leitoras.....	92
3.4 – Narrando-se como Mulher e Professora e Leitora.....	94
CAPÍTULO IV – NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100
4.1 – Apresentando as narradoras.....	100
4.2 – Entre Catalão e a Creche.....	101
4.2.1 – Um pouco de Catalão e suas escolas.....	102
4.3 – Entre recordações e narrativas...garimpando as leituras.....	106
a) Os primeiros contatos com a leitura.....	106
- ouvindo histórias.....	106
- ouvir histórias tem hora.....	109
- ainda sobre os primeiros contatos com a leitura.....	111
b) A leitura na escola: entre cartilhas e memorização.....	112
c) Leituras censuradas e leituras secretas.....	120
d) Marcas de leituras.....	122
e) Práticas de leituras e o tempo da leitora.....	128
- como elas lêem.....	132
- como as narradoras percebem a leitura e a leitora.....	136
EM BUSCA DE UM DEVIR-LEITURA. DEVIR-LEITORA?.....	141
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

Começo uma escrita para falar de leitura. Mas o que dizer da leitura? Tantas coisas já foram ditas. Ler, ler e ler. Talvez leitura seja um pouco isso, prática. Para que conceituar leitura se se pode ler? Escrever, falar, dissertar sobre leitura é sempre um atravessamento sobre, não a leitura, propriamente dita.

A leitura dispensa apresentações, principalmente, se tomada como prática. Assim, não precisa ser apresentada porque, de certa forma, está numa dimensão mais íntima, derivando da própria prática. As práticas de leitura são muitas. Existem pessoas que lêem respeitando vírgulas e pontos. Outras, engolindo, vorazmente, qualquer marcador gramatical. Têm as que seguem protocolos: lendo do começo ao fim, conforme sugere o editor, o autor e tudo mais. Há, no entanto, as que começam do fim, do meio ou só lêem o fim. Ah, não se pode esquecer daquelas que precisam de uma verdadeira clausura para ler e das que consideram o barulhento ônibus, metrô, reconfortante o suficiente. Existem pessoas que precisam entoar cada palavra lida em alto e bom som, assim como há as que preferem ler apenas com os olhos. Sem falar das que preferem uma de leitura oitiva. E que dizer da leitura sem palavras, apenas imagens, movimentos, figuras? Há, além disso, a velocidade, o ritmo, a sonoridade da leitura. Em suma, todos esses aspectos e mais alguns compõem as práticas de leitura.

Como se vê, muitas são as práticas de leitura. E em cada uma delas, um contexto, um agenciamento¹ que remete a outros agenciamentos. Desse modo, a leitura vai se constituindo. Prática que deixa de ser una e se torna múltipla e, nessa multiplicidade, singularidade. Assim, a leitura e sua prática têm algo de acrobático, de aéreo. Leitura sem raízes. É o fora de que fala Deleuze.

Há tempos a leitura vem me seduzindo com suas acrobacias mirabolantes. Assim como as professoras investigadas narraram, também, me lembro de ler com os ouvidos as histórias contadas por minha mãe. Não esqueço da experiência de uma festa escolar em que se comemorava o fato de já sabermos ler, bem como daquelas tardes em que lia aventuras e romances sempre acompanhadas de chocolate. Leitura com sabor e cheiro para mim.

Já na fase final do mestrado² percebi que a leitura era um tema que gostaria de continuar estudando. Afinal, ao buscar as relações entre linguagem literária e linguagem cinematográfica, tendo como principal tarefa analisar o processo de transposição da estrutura narrativa do texto Branca de Neve, dos Irmãos Grimm, para a narrativa cinematográfica do desenho animado Branca de Neve e os Sete Anões, de Walt Disney, passei rapidamente pela análise de elaborações teóricas que apontavam para discussões referentes às práticas de leitura.

A fase de elaboração da pesquisa de mestrado e a docência em cursos de formação de professores – em sua maioria professoras – deram-me a oportunidade de compartilhar

¹ No livro *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (2002, p.29. Grifos no original) explicam que todo agenciamento possui de certo modo uma tetralência. Para estes autores o agenciamento tem um eixo horizontal e outro vertical. O primeiro comporta dois segmentos: um de conteúdo e outro de expressão. “Por um lado, ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, ele é *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos”. O segundo eixo comporta “*lados territoriais* ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam”.

² No mestrado defendi a dissertação: “Branca de Neve: a imagem animada de uma escrita”. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 1999, sob a orientação da Prof^a Dra. Aparecida Paiva.

dúvidas, ouvir depoimentos de profissionais que atuam na Educação Infantil em relação às práticas de leitura. Todavia, uma série de fatores fez com que este tema ficasse suspenso, para só agora, ser retomado neste trabalho de doutoramento. Desse modo, a questão central desta pesquisa é: **como as professoras de educação infantil se constituíram e vêm se constituindo enquanto leitoras?**

Nesse sentido, esta investigação aborda práticas de leituras de cinco professoras que atuam na rede pública de Educação Infantil em Catalão - GO. O objetivo desta pesquisa é cartografar as histórias de leituras vivenciadas por essas professoras de Educação Infantil, procurando conhecer as maneiras como elas se constituíram e vêm se constituindo enquanto leitoras, sem com isso buscar o significado da leitura, mas, sobretudo inferir como ela funciona e com o que ela funciona, quais as suas conexões e intensidades. Com isso arrisquei, fugindo, ora ou outra das amarras do objetivismo acadêmico, para deixar livre a leitura e assim cartografar algumas de suas práticas.

Este estudo não faz um retrato das práticas de leitura dessas professoras de Educação Infantil de Catalão-GO, mas tem a intenção de estranhar, invencionar e buscar os relevos e potências destas práticas que foram e vão se constituindo. Nesse sentido, alguns “personagens infernais³” participam da discussão. Não se trata de escrever sobre as idéias de Deleuze e Guattari, mas pensar **com** eles e, outros infernais, a leitura e sua prática.

Diante do propósito desta investigação, ouvi a narrativa de 5 professoras de Educação Infantil. Lembrando que não tinha/tenho a intenção de perseguir um perfil de leitora ou um estereótipo de leitora, ao contrário, procurei o viés da produção das diferenças. Assim, as cinco narrativas são um campo bastante expressivo para cartografar como essas professoras se constituíram e vêm se constituindo enquanto leitora.

³ Termo usado por Sandra Mara Corazza (2002) em *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*.

Para a execução desta pesquisa alguns procedimentos se fizeram necessários. Desde já, é preciso elencar algumas escolhas em nível conceitual e em relação à coleta de dados.

Walter Benjamin (1993) assinala que a narrativa apresenta um senso prático, isto é, há na narrativa uma dimensão utilitarista, seja moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. Desta forma, o narrador pode ser caracterizado como aquele que sabe dar conselhos. O autor faz o seguinte alerta: se hoje em dia “dar conselhos” parece uma prática fora de moda isto ocorre porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.

Para Walter Benjamin a experiência passada de pessoa para pessoa é a origem e a ela recorrem os narradores. Nessa perspectiva, sinaliza que há dois grupos de narradores: o narrador que vem de longe, daí o fato de ter muito que contar, assemelhando-se à figura do marinheiro e, aquele, que sem sair de sua terra de origem, conhece suas histórias e tradições, sendo representado pelo camponês sedentário. Contudo, Benjamin (1993, p. 205) esclarece que a “extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos”.

Assim, é possível observar que a narrativa que durante tanto tempo constituiu-se num meio artesão; no campo, no mar e na cidade (oficinas de trabalho) é, também, ela própria uma forma artesanal de comunicação.

Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1993, p.205)

Tendo em vista essa concepção de narrativa, a perspectiva adotada neste estudo entende que as narrativas podem ser um instrumento rico de intercâmbio de experiências de professoras da Educação Infantil, podendo ser analisadas por meio do entrecruzamento

com a leitura, sem com isso ter o compromisso de “transmitir o ‘puro em si’”, mas apenas aquilo que naquele instante de narrativa surge.

As narrativas não têm o papel de retratar a realidade, até porque não se trata de um estudo representativo, mas sim de buscar conexões possíveis com a leitura e não sobre a leitura. É um trabalho de invenção, de criação e não de revelação. As falhas e os esquecimentos não são fissuras a serem descartadas na/da narrativa, mas sim elementos que compõem a narrativa.

Demartini (1992, p. 42) salienta que para se trabalhar com narrativas não há manual ou regras determinadas,

A narrativa tem sido crescentemente utilizada pelos pesquisadores na abordagem de temas mais variados. É importante, entretanto, que não apenas reconheçamos a importância de sua utilização, que delas façamos uso, mas também que possamos expor e discutir as formas como esta utilização vem se dando. Acreditamos que não há fórmulas prontas, caminhos pré-determinados ou únicos a serem seguidos quando se decide recorrer aos relatos orais na pesquisa histórica ou sociológica. É preciso conhecer as várias alternativas e propostas, levando em conta as problemáticas pesquisadas e os resultados obtidos, para que se aprofunde a discussão sobre as possibilidades e limitação pertinente a cada estudo e se possa vislumbrar a gama de possibilidade que se apresentam ao pesquisador.

Assim, sem um caminho determinado, fui trilhando algumas possibilidades de investigação que a narrativa abria. Para que as professoras pudessem contar suas experiências de leitura pedi que narrassem os primeiros encontros com a leitura; a recordação da alfabetização; a leitura na infância e na juventude; a leitura na escola; os espaços de leitura, os momentos de leitura; enfim, as práticas de leitura. Com essas ferramentas o processo de narração e, por que não dizer, de invenção foi se constituindo, tanto da parte delas quanto da minha.

Como o interesse da pesquisa parte de um estudo das práticas de leituras de professoras de Educação Infantil, que trabalham especificamente com crianças de 0 a 4 anos, optei por uma creche que atendia essa prerrogativa. Tal recorte foi feito no intuito de

aprofundar as discussões acerca da leitura e de leitoras que atuam na educação infantil, particularmente em creches, visto que são praticamente inexistentes trabalhos, na adotada perspectiva, focando tal público. Entendo que a creche e, concomitantemente, as professoras que nela atuam, por sua importância no processo de escolarização da criança, oferecem um rico solo no que tange ao campo da leitura. Um outro motivo que contribuiu para a escolha desta creche foi o fato de conhecer parte do quadro de profissionais que lá trabalham. Essa dimensão facilitou a tarefa de coleta dos dados, de modo que não encontrei nenhum tipo de impedimento quanto ao contato com as professoras, bem como quanto à disponibilidade em participar da pesquisa.

Definido esse recorte, considerando o quadro de profissionais que trabalham na creche, convidei 5 professoras para serem as narradoras. Cabe salientar que o total de narradoras refere-se ao número de professoras que atuam na creche investigada com o público-alvo definido, crianças de 0 a 4 anos. Destaco que os nomes reais das narradoras foram resguardados, conforme combinado com cada uma delas. As professoras enfatizaram que se sentiriam mais confortáveis para fazer a entrevista se o anonimato fosse mantido. Desse modo, os nomes: Neuza, Marina, Lúcia, Carolina e Nívia são usados para diferenciar as narrativas.

Com isso ressalta-se, uma vez mais, não o sujeito ou o autor das narrativas, visto que não se tem a intenção de concentrar no narrador, mas nas narrativas. Conforme Foucault (1992, p.70): “trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso”. Nesse sentido, não importa o nome de quem fala, mas de buscar compreender a partir das narrativas as conexões com a leitura.

Nesta perspectiva, deixo aqui, alguns traços das leitoras e de sua experiência como professora de crianças de 0 a 4 anos a fim de enfatizar cada narrativa.

Neuza tem 52 anos de idade e há 18 anos exerce a docência, sendo 15 anos de trabalho, na zona rural, como professora de salas multiseriadas e 3 em creche trabalhando com o maternal⁴.

Já Marina está com 42 anos de idade; há 22 anos exerce a docência e, desse tempo, 14 anos passou trabalhando na zona rural. Há cinco anos vem trabalhando na alfabetização, jardim II e berçário.

No dia da entrevista⁵, Carolina estava com 50 anos de idade, sendo que 22 anos foram dedicados ao exercício docente. Desde 1997 atua em creche e há três anos é professora do berçário.

Nívia com 57 anos, 21 destes como professora, está há aproximadamente 9 anos trabalhando com crianças de maternal.

Lúcia tem 43 anos, há 11 anos é professora, tendo trabalhado nas séries iniciais do ensino fundamental e Jardim II. A partir de 2004 vem atuando no maternal.

Neuza, Marina, Carolina, Nívia e Lúcia, professoras experientes, ocupam aqui o lugar de narradoras abrindo a possibilidade de análise de suas narrativas no que se refere à leitura. Considerando esses pressupostos, esse trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo que há o entrecruzamento das narrativas.

Capítulo I – LEITURAS: é apresentado um estudo da leitura e das práticas de leitura com o objetivo de mapear as linhas de segmentaridade e desterritorialização da leitura. Nessa perspectiva, são apresentados conceitos de leitura, práticas de leitura e livro, conforme vêm sendo adotados no decorrer da história, bem como suas formas de

⁴ No Município de Catalão a Educação Infantil encontra-se estruturada do seguinte modo:

Berçário – crianças a partir de 4 meses até 2 anos de idade;

Maternal I – de 2 à 3 anos de idade;

Maternal II – de 3 até 4 anos incompletos;

Jardim I – para crianças que completam 4 anos até 30/04;

Jardim II – para crianças que completam 5 anos até 30/04. (Secretaria Municipal de Educação de Catalão – Goiás, 2006)

⁵ Uma vez contatadas as professoras, as entrevistas aconteceram entre os dias 18 e 28 de agosto de 2004.

utilização. Trabalho, principalmente, com as idéias de autores como Chartier, Abreu, Manguel, Batista e Galvão, Larrosa, Deleuze e Guattari.

Capítulo II – INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: transito entre as palavras infância e experiência, buscando perceber um pouco o movimento, a travessia dessas professoras em relação à leitura. Nesse sentido, discuto os conceitos de infância, linguagem e experiência, já que são elementos centrais nas narrativas. Autores como Agamben, Larrosa, Kohan e Benjamin foram fundamentais para a discussão de tais conceitos.

Capítulo III – MULHERES, PROFESSORAS DE CRIANÇAS E LEITORAS: trabalho com a temática: mulheres, professoras de crianças e leitoras, destacando a singularidade, isto é, a diferença das práticas de leitura de leitora. Afinal, as narrativas são de mulheres, professoras e leitoras. Para fundamentar a discussão acerca das mulheres, professoras e leitoras trabalhei com as idéias de autores como Louro, Butler, Lacerda, além de Pelbart, Corazza, Zordan e Tadeu.

Capítulo IV – NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: apresento as narrativas das professoras e as analiso. Início apresentando rapidamente a creche investigada, bem como as escolas de Educação Infantil do município de Catalão-GO e a qualificação profissional do quadro de professores que trabalham na rede. Em seguida, analiso as narrativas das professoras a partir dos seguintes tópicos: os primeiros contatos com a leitura, referente à tradição de ouvir histórias e a leitura de cartilhas; as leituras censuradas, onde se explicita que só se lia livros didáticos ou religiosos; as leituras secretas, dos bilhetes às revistas. Em suma, leituras que deixaram/deixam marcas. Narrativas que demarcam práticas de leitura crivadas pela problemática da falta de tempo.

Ressalto que as narrativas são apresentadas, neste estudo, conforme o desenrolar da discussão, assim não há uma ordem linear para sua exposição, sendo as narrativas

conectadas e agenciadas diretamente no texto, sem porta de entrada ou saída, mas como elemento de conexão.

CAPÍTULO I

LEITURAS

*O que importa não é dizer,
mas redizer e, nesse redito,
dizer a cada vez, ainda, uma
primeira vez.*

Maurice Blanchot

Falar de leitura, leituras, leitores, leitoras, práticas de leituras. Não só falar, escrever. Não só escrever, “dar a ler”⁶. Para dar a ler, leio, desbordo. No meu ato, exercito minhas práticas. Por isso, inicio essa escrita que se tornará prática de leitura, não pela primeira página, nem pela última, mas pelo meio, porque leitura não tem começo nem fim, mas meio. A leitura está entre o leitor e suas práticas, entre suas histórias, a história lida e o como essa história é lida. *Estar entre* é estar no não localizável, é estar na reciprocidade do movimento, “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE, 2000, p.37). Tomo aqui a leitura como movimento de desbordamento.

O que dizem as palavras é levado nesse rio, mas as palavras não, elas permanecem, sem que com isso se diga o mesmo. Daí que desbordar é um pouco isso, solapar o sentido das palavras, corroer, por meio da força da correnteza, as margens – linhas limítrofes do sentido –, aluir o conhecido.

Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo,

⁶ A expressão “dar a ler” aparece na obra **Linguagem e Educação depois de Babel** (LARROSA, 2004).

de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que se dar as palavras que recebemos. (LARROSA, 2004, p.15)

Desta forma, é preciso para dar a ler, ler as palavras como se fosse a primeira vez. Caso contrário, não seria possível esse movimento, já que se saberia o que dizem as palavras e assim, aquele que sabe o significado da leitura não dá a ler, pois de alguma forma já traz o texto lido. Para dar a ler é preciso dar o que não se tem:

Somente aquele que não tem pode dar. Aquele que dá como proprietário das palavras e de seu sentido, aquele que dá como dono daquilo que dá ... esse dá ao mesmo tempo as palavras e o controle sobre o sentido das palavras e, portanto, não as dá (LARROSA, 2004, p.20).

Dar o que não se tem para dar a ler implica uma relação de abandono com as palavras. Abandono tomado como generosidade, diferentemente da idéia de apropriação para nossos interesses e vaidades particulares. Pois as palavras que se dão a ler, não são palavras para se ter.

Daí as múltiplas possibilidades da leitura. Lembrando que o múltiplo não tem nem sujeito, nem objeto. A multiplicidade comporta texturas, grandezas, dimensões que se transformam ao crescer. Leituras, muitas são as suas faces, por isso o plural, leituras, aí também sua singularidade.

Muitos foram e são os estudiosos da temática leitura. De certa forma, todos fígados por essa “coisa” que é a leitura, que seduz, inquieta e corrompe. Infinitas, também, são as maneiras de entender a leitura. A meu ver, leitura é isso, “coisa” que desborda e agrega a outra “coisa” e outra e.... Mas, faz-se necessário compreender seu movimento, sua corporeidade e seu desterritorializar⁷.

⁷ Segundo Rolnik (2000) “O território pode se **desterritorializar**, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais.”

1. - Livro e revoluções da leitura

1.1 - Livro

No fim das contas, penso que devemos ler somente livros que nos mordam e piquem. Se o livro que estamos lendo não nos sacode e acorda como um golpe no crânio, por que nos darmos ao trabalho de lê-lo? Para que nos faça feliz, como você disse? Meu Deus, seríamos felizes da mesma forma se não tivéssemos livros. Livros que nos façam felizes, em caso de necessidade, poderíamos escrevê-los nós mesmos. Precisamos é de livros que nos atinjam como o pior dos infortúnios, como a morte de alguém que amamos mais do que a nós mesmos, que nos façam sentir como se tivéssemos sido banidos para a floresta, longe de qualquer presença humana, como um suicídio. Um livro tem de ser um machado para o mar gelado de dentro de nós. É nisso que acredito – KAFKA⁸

Livros que nos mordam, essa é a imagem dada por Kafka. Um livro que seja capaz de nos atingir, de alguma forma, causar dor, causar solidão e sentimento de morte. De que nos adiantaria um livro que não fosse para rachar/abalar? Um livro-machado, um livro-máquina.

Mas, como é um livro capaz de quebrar esse mar gelado? Afinal, do que é feito o livro? Segundo Deleuze e Guattari (2000, p.11) “é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes”. Em um livro é possível observar as linhas que se articulam umas às outras, ou mesmo sua segmentaridade. Contudo, é possível ainda perceber um outro traço, que não se caracteriza necessariamente como traço, mas como “linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Nesses movimentos de linhas que se entrelaçam ou se desfazem constitui o que os autores chamam de *agenciamento* devido a sua multiplicidade. *Agenciamento*, termo complexo por natureza, sempre relacionado a outros agenciamentos.

Por ser *agenciamento* não há como se atribuir significados ou significantes a um livro. Segundo Deleuze e Guattari um *agenciamento maquínico* é direcionado para os estratos que fazem dele uma espécie de organismo, mas também é direcionado para um

⁸ Fragmento da Carta de KAFKA para seu amigo Oscar Pollak em 1904 *apud* MANGUEL, 1997, p. 113.

*corpo sem órgãos*⁹, que em seu movimento não pára de desfazer o organismo, movendo “partículas a-significantes” e intensidades. Nesse sentido, os autores (2000, p.12) perguntam “Qual é o corpo sem órgãos de um livro?”. E assinalam:

Há vários, segundo a natureza das linhas consideradas, segundo seu teor ou sua densidade própria, segundo sua possibilidade de convergência sobre um ‘plano de consistência’ que lhe assegura a seleção. Aí como em qualquer lugar, o essencial são as unidades de medida: ‘quantificar a escrita’. Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. Um livro tampouco tem objeto. Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos faz convergir o seu. (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.12)

Essa citação, ainda que extensa, faz-se necessária dada a interessante discussão apresentada. Nela, os autores tratam do livro como agenciamento afirmando que não se deve perguntar o significado de um livro, mas seu funcionamento, sua capacidade de provocar rachaduras e fissuras no mar congelado de cada de um. Um livro-corpo povoado de possibilidades, capaz de expulsar os significados e os sentidos da obra. Deixando-o vazio de órgãos e repleto de conexões potenciais.

Como compreender o livro? Deleuze e Guattari afirmam que o livro pode ser de dois tipos:

- 1) livro-raiz.
- 2) livro sistema-radícula, ou raiz fasciculada.

No primeiro tipo, livro-raiz, tem-se a imagem do mundo, isto é, o livro imita o mundo. “A lei do livro é a da reflexão, o Uno que se torna dois” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.13). A lógica é binária, de onde o um se transforma em dois e o dois

⁹ **Corpo sem órgãos**, segundo Deleuze e Guattari (2000, p.43), “não é um corpo vazio e desprovido de órgãos, mas um corpo sobre o qual o que serve os órgãos (lobos, olhos de lobos mandíbulas de lobos?) se distribui segundo movimentos de multidões, segundo movimentos brownóides, sob uma forma de multiplicidades moleculares. [...] O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização. [...] O corpo pleno sem órgãos é um corpo povoado de multiplicidades”.

em quatro. O livro é compreendido do ponto de vista da realidade que os autores chamam de espiritual¹⁰, em que a árvore ou a raiz como imagem não pára de desenvolver, ou seja, a lei de que os autores falam parte de uma unidade principal para chegar a duas e, assim, sucessivamente.

No segundo tipo, tem-se o sistema radícula, de onde a raiz principal foi abortada e em sua extremidade surge uma infinidade de raízes secundárias propagando seu desenvolvimento por meio da multiplicidade. Nesse sentido, o sistema rizoma pode derivar infinitamente, estabelecendo conexões, sem com isso cercá-lo ou centrá-los. Um livro, segundo Deleuze e Guattari (2000, p.12), “existe apenas pelo fora e no fora”. Assim,

[...] o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução a-parelela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é disto capaz e se ele pode). (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.20).

Schöpke (2004), ao comentar essa citação, diz que ainda que o livro traga traços do indivíduo e da cultura de quem o escreve, não pode ser simplesmente reduzido a isso, até porque, nesse momento, Deleuze referia-se, de modo geral, à escrita. A autora argumenta que quando a escrita “estiver em contato com o exterior, com o ‘fora’, ela será sempre uma escrita de intensidades e nunca uma escrita representativa” (SCHÖPKE, 2004, p.181). Desta forma, um livro é uma espécie de máquina que faz conexão com outras máquinas, independentemente do objetivo central do livro, pois o que interessa são as maneiras pelas quais se conecta com as forças que estão fora dele.

Ainda que se quisesse tomar o livro como imagem do mundo, numa visão enraizada, este comportaria mutações na própria relação com o mundo, o livro-rizoma

¹⁰ Para Deleuze e Guattari (2000, p. 13) a natureza age de forma mais rápida que o espírito, sendo que na natureza as “próprias raízes são pivotantes com ramificações mais numerosas, lateral e circular, não dicotômica. O espírito é mais lento que a natureza. Até mesmo o livro como realidade natural é pivotante, com seu eixo e folhas ao redor. Mas o livro como realidade espiritual, a Árvore ou a Raiz como imagem, não pára de desenvolver a Lei do Uno que se torna dois”.

negligencia protocolos, críticos, editores, enfim, qualquer força que queira limitá-lo a um modo de existir pivotante, pois ao operar com o mundo, solta suas raízes para o fora e promove rupturas, alongamentos, variações, conjugando desterritorializações (livro e mundo).

Se transpusermos essa forma de pensar para a leitura, ainda que diferentes (livro e leitura), pode-se inferir, por exemplo, como ela funciona e com o que ela funciona, quais as suas conexões e intensidades.

Em busca dessas conexões e de suas possibilidades, enveredo um pouco pela história da leitura, do livro e das práticas de leitura, tentando visualizar as linhas que se entrelaçam ou que se segmentarizam nesse processo.

1.2 - Revoluções da Leitura

Marisa Lajolo (2002) usa uma bela metáfora para explicar a leitura, o tecido. A autora explica que os fios vão se entrelaçando, fazendo suas conexões, de tal maneira que vão tecendo a leitura. De uma prática ancestral de fiar, tingir e urdir os fios para que possa ser composto o tecido às grandes indústrias têxteis de hoje em dia; do manuscrito à invenção de Gutemberg e às grandes produções do impresso, assim como a produção do tecido passou por revoluções, também a leitura experimenta outras possibilidades.

Muitos historiadores ocidentais colocam que a invenção de Gutemberg foi um dos principais fatores para a divulgação de textos e para a constituição de um grande número de leitores. Chartier (2002), contudo, chama a atenção contra tal eurocentrismo. Primeiro, porque a alfabetização foi fundamental para que as pessoas pudessem se tornar leitoras. Segundo, porque do ponto de vista da produção, embora seja fato, a importância da invenção de Gutemberg, é preciso compreender que esta não é a única técnica capaz de propagar textos impressos. Nota-se, por exemplo, que a China e o Japão utilizavam a

gravação na madeira. Segundo Chartier as vantagens da gravação na madeira eram muitas: mais bem adaptada que a tipografia, mantinha uma forte ligação entre o manuscrito – respeitando-se a caligrafia – e a publicação e, também, devido a durabilidade dos blocos de madeira, possibilitava um grande número de impressos.

Na xilografia do Extremo Oriente, permanece mais familiar uma ligação forte entre o texto e imagem, gravados sobre o mesmo suporte. Esta técnica, além do vínculo mantido com o texto manuscrito, apresentava notáveis vantagens: ela permitia uma espécie de edição conforme a demanda, já que as tábuas, de uma resistência duradoura, podiam ser conservadas por muito tempo, enquanto as composições tipográficas deviam ser desfeitas a fim de utilizar os caracteres para compor outras páginas. Não se deve portanto julgar as técnicas não ocidentais a partir de nossa suposta superioridade técnica. (CHARTIER, 1999, p.12)

Um outro aspecto que Chartier adverte diz respeito ao fato de que publicar um texto não significava necessariamente imprimi-lo. O autor lembra que, após a metade do século XV, a impressão substituiu o manuscrito como técnica de reprodução e disseminação de textos, mas que a cópia manual não só continuava como ocupava um lugar importante, pois estava associada à difusão a um número restrito de leitores. Exemplos das cópias manuscritas eram os panfletos de cunho político ou informativos, divulgados por pequenos empresários de trabalhos proibidos, que circulavam clandestinamente; composições poéticas de autoria de escritores desconhecidos ou mesmo de membros da República das Letras que comungavam do menosprezo pelo comércio livreiro alegando que:

este corrompia ao mesmo tempo a integridade dos textos, distorcidos pelas mãos dos ‘mecanismos rústicos’ [...] o código da ética literária, introduzindo a cobiça e a pirataria no comércio das letras, além da banalização do significado, ao permitir a circulação e a apropriação descontrolada dos trabalhos (CHARTIER, 2002, p.21).

Observa-se que esses indivíduos encontravam caminhos que burlavam uma prática, ainda que recente, já normalizada. Encontrava-se um outro caminho, ou nas palavras de Deleuze e Guattari, uma linha de fuga para que outros pontos (ainda que não sejam novos pontos, mas outros pontos) de conexão fossem demarcados ou desmarcados.

Além disso, a produção de um livro pós-Gutenberg segue a mesma estrutura de um livro manuscrito, isto é, o códice. Trata-se de livros compostos por folhas que são dobradas formando cadernos que são costurados uns aos outros e que recebem uma capa de proteção. É possível perceber também que a paginação, o sumário, a numeração e a disposição do texto na página existem desde o período do manuscrito.

Ainda, sobre os fatores que contribuem para a análise de que publicar um texto não implicava necessariamente imprimi-lo, destaca-se a questão de que os gêneros e trabalhos antigos não tinham por objetivo sua impressão, visto que eram criados para serem declamados, ou lidos em voz alta, de forma que pudessem ser compartilhados. Segundo Chartier, desde a Antiguidade, ler em voz alta obedece a dois objetivos: 1. tem uma função pedagógica – demonstrar que é um bom leitor, serve como rito de passagem para os jovens exibirem o domínio da retórica. 2. tem um propósito literário – a leitura em voz alta é a forma de colocar o trabalho de um autor em circulação, isto é, de “publicá-lo”.

Desse modo, não se pode considerar que a única forma de publicação é a impressão, assim como a técnica de Gutenberg não é a única forma de propagar a cultura impressa. Nesse sentido, Chartier (2002, p.23) afirma que as “*revoluções da leitura* são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão”.

1. 2.1 - Da leitura oral à leitura silenciosa

A primeira revolução na leitura, apontada por Chartier, diz respeito à passagem de uma prática de leitura oralizada para uma prática visual silenciosa. Segundo este autor, ainda que as duas formas de ler tenham coexistido na antiguidade grega e romana, foi na Idade Média que a leitura silenciosa começou a conquistar espaço entre os ocidentais.

Fruto de longo processo, inicialmente restrita aos escribas monásticos, passou a fazer parte das universidades durante os séculos XII e XIII e no século XIV já era uma prática entre os cortesãos e aristocratas.

Cabe aqui mostrar um episódio interessante descrito por Manguel (1997) relacionado à leitura silenciosa. Por volta do ano 383, quando Santo Agostinho vai para Milão em visita ao bispo Ambrósio, este era um leitor voraz e, segundo o próprio Agostinho: “quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta [...] nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta” (SANTO AGOSTINHO, apud MANGUEL, 1997, p.58).

Para a atualidade, isso parece muito comum, porém para a época e para o próprio Santo Agostinho, que posteriormente também passou a fazer uso da leitura silenciosa, isso chamou a atenção, pois as palavras escritas desde os tempos das tabuletas sumérias eram para serem pronunciadas em voz alta.

Os escritores até parte da Idade Média partiam do pressuposto que seus leitores iriam escutar, até porque poucas pessoas sabiam ler, desta forma era comum pronunciarem em voz alta as palavras que compunham. (MANGUEL, 1997). Se era comum à época, os escritores e os leitores pronunciarem em voz alta o texto, já não se pode dizer o mesmo quanto as maneiras de ler, pois como cita Manguel (1997, p.64)

Se os livros eram principalmente lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas, bastava amarrá-las juntas em frases contínuas. A direção que os olhos deveriam seguir esses carretéis de letras variava de lugar para lugar e de época para época; o modo como atualmente lemos um texto no mundo ocidental – da esquerda para a direita e de cima para baixo – não é de forma alguma universal.

Outro fator interessante relacionado ao modo como os textos eram escrito e sua leitura diz respeito à antiga escrita em rolos. Nota-se, por exemplo, que não havia

separação de palavras, as letras maiúsculas e minúsculas não eram distinguidas e, ainda, não se adotava a pontuação. Cabia ao ouvido “ler” o texto.

Segundo Manguel (1997), Agostinho ao ler as Epístolas de Paulo o fazia em um códice e não em um rolo. O códice era uma invenção pagã que encadernava o papiro. A adoção do códice pelos cristãos primitivos se deu em função da praticidade de esconder em suas roupas os textos dados como proibidos pelas autoridades romanas.

A pontuação para dar ritmo a leitura foi precária durante séculos, sendo que só depois do Século VII é que se percebe a existência de uma combinação de pontos de traços semelhantes a nossa vírgula e ponto e vírgula. No século IX, a leitura silenciosa ganha fôlego entre os escribas que passam a separar cada palavra com o objetivo de simplificar a leitura e também cuidado estético. Já os escribas irlandeses separaram não só partes do discurso como também introduziram os constituintes gramaticais de uma frase e os sinais de pontuação que usamos ainda hoje. No século X, observa-se que as primeiras linhas das seções de um texto eram escritas em vermelho. Essa prática continuou e sofreu adaptações com o tempo, sendo que passou a ser comum a primeira letra de um novo parágrafo ter sua escrita maior ou em letra maiúscula. (MANGUEL, 1997).

Com a leitura silenciosa o leitor estabelecia uma relação sem limitações com o livro e as palavras. Se antes, na leitura oralizada, implicava um compartilhar, deliberado ou não, na leitura silenciosa o leitor se vê livre, não precisa, por exemplo, perder tempo em pronunciar as palavras.

A nova moda provocou desconfiança por parte dos padres cristãos que viram nessa prática o espaço propício para a preguiça, o ócio e o “sonhar acordado”. Mas, segundo Manguel (1997, p. 68), eles não previram um outro perigo: a idéia de uma leitura que possibilitasse a comunicação sem testemunhas e com isso sem censura e/ou condenação.

Essa revolução na leitura se deu independente da revolução tecnológica na produção de livros. Suas raízes encontram-se no deslocamento da função da palavra escrita, onde se tem a substituição do modelo monástico, cuja função da escrita diz respeito à preservação e memória, dissociada da leitura, pelo modelo escolástico, que toma o livro tanto como objeto quanto como instrumento intelectual.

Para Chartier, ler silenciosamente potencializa uma leitura livre, rápida e especializada. Em outras palavras, ler mais e ler textos mais complexos. Nesse sentido, a primeira revolução – a leitura silenciosa – precede a revolução ocasionada pela impressão.

1.2.2 - Novos gêneros, novas práticas

A segunda revolução apontada por Chartier diz respeito ao acesso ao livro, aos diferentes gêneros textuais e às novas práticas de leitura. Esta revolução ocorreu na era da impressão, porém antes da industrialização da produção do livro, por volta do século XVIII.

Tal revolução, ocorrida na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça durante o século XVIII, apoiou-se em diferentes circunstâncias: crescimento na produção do livro, que triplicou ou quadruplicou entre o início do século e os anos 80, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições (sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos) que tornaram possível ler livros e periódicos sem ter que comprá-los. (CHARTIER, 2002, p.24).

Essas transformações propiciaram o desenvolvimento de novos gêneros e, também de novas práticas de leitura. Segundo o autor, os leitores tradicionais tinham um acesso limitado aos livros, sendo que os textos eram repetidamente relidos, memorizados e, até mesmo, recitados, práticas essas difundidas, na maioria das vezes, devido a uma relação sagrada com os textos. De uma prática impregnada de sacralidade com a matéria escrita passou-se a um tipo de leitura mais livre, irreverente e desprendida. Os novos leitores liam

uma variedade de impressos, os quais eram rapidamente submetidos à avaliações. Contudo, há que se relativizar essa postura, até porque romances como de Goethe eram absorvidos por seus leitores, que reliam, memorizavam e os recitavam lembrando uma prática mais antiga.

Em outras palavras, os leitores eram tomados por uma prática intensiva, pois se identificavam com as personagens, vibravam com as tramas e tinham sua sensibilidade tomada intensamente. Novamente, retomo as linhas de fuga a que se refere Deleuze, as conexões por onde passam as intensidades. Ainda que, neste período, tenha se explicado a leitura pelo viés da avaliação – em que o leitor impregnava-se de linhas estratificadas e territorializadas, dadas como uma leitura “cult” – desbravava-se terrenos, antes desconhecidos, levados pela intensidade das conexões que realizava, desterritorializando e desfazendo um corpo sem órgãos.

Chartier analisa, também, a inserção de novas categorias de leitores – mulheres, crianças e trabalhadores – na cultura impressa no século XIX. Simultaneamente a esta inserção vê-se a industrialização da produção dos impressos, o que possibilitou novos materiais e modelos para a leitura; as disciplinas educacionais, de certa forma, adotavam uma norma de leitura dada como legítima que contrastava com as variedades de práticas adotadas pelos leitores,

Por detrás da aparência de uma cultura compartilhada, fruto da alfabetização quase universal disseminada pelas regiões mais desenvolvidas da Europa após os anos 70 e 80 do século XIX, tanto dentro quanto fora das escolas, esconde-se uma diversidade extrema de práticas de leitura e de comércio de impressos. (CHARTIER, 2002, p.23)

Conforme se percebe, nesta citação, diferentes práticas acabaram por solapar as normas de uma alfabetização que tinha a intenção não só de ensinar a ler, mas a maneira como o texto impresso deveria ser lido. As linhas de fuga acabam traçando novas dimensões e práticas que se distinguem da cultura comum. É interessante notar, por meio

dessas linhas de fuga, a possibilidade da transgressão dos limites estipulados por uma alfabetização escolarizada. Entendo que não se trata de ver “por detrás da aparência” como indica Chartier, mas por fora da aparência, ou melhor, pelo fora encontrar essas práticas.

1. 2. 3 - Do impresso ao meio eletrônico

Uma outra revolução referendada por Chartier diz respeito à transmissão eletrônica de textos em nossa época. Algumas transformações como a noção de contexto são operacionadas, pois há uma substituição física dos textos presentes no mesmo objeto (livro, revista, jornal) para sua distribuição nas arquiteturas lógicas eletrônicas.

Segundo Chartier há uma reorganização da “economia da escrita”. Economia esta que coloca em um único indivíduo tarefas antes distintas, de escrever, publicar e distribuir. Isto implica numa redefinição de categorias¹¹ que caracterizavam o mundo da escrita. A era dos textos eletrônicos também desloca a limitação do leitor de intervir no texto impresso. Desloca porque no texto eletrônico o leitor pode suprimir, indexar, mudar de lugar, decompor e recompor, ou seja, pode operar uma série de mudanças tornando-se assim co-autor. Possibilidade essa que o texto impresso só permitia, clandestinamente, nas margens e nos espaços em branco da página, em que o leitor ia inscrevendo seus manuscritos. No texto eletrônico abre-se a cortina das possibilidades e o leitor pode assumir o papel de um dos autores de um texto que pode ter multiautoria.

Aliás, a própria noção de autoria requer cuidado. Segundo Foucault (1992), o nome do autor é, antes de tudo, um instrumento utilizado para classificar textos, trata-se de um protocolo que serve para caracterizar um modo particular de existência do discurso.

¹¹ Estas incluem os conceitos jurídicos (autorais, propriedade literária), categorias estéticas (originalidade, integridade, estabilidade), noções administrativas (biblioteca nacional, depósito legal) e instrumentos bibliográficos (classificação, catalogação, descrição) os quais vinham sendo usados até agora para caracterizar o mundo escrito. (CHARTIER, 2002, p. 27)

Para este autor “o nome de autor é um nome próprio” e, desta forma, apresenta os mesmos problemas que todos os nomes próprios. Foucault (1992, p.42) afirma que “o nome próprio (tal como o nome do autor) tem outras funções que não apenas as indicadoras. É mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em certa medida; é o equivalente a uma descrição”.

Foucault chama a atenção para algumas dificuldades que derivam do nome próprio e do nome do autor. Para ele, o nome do autor não é exatamente um nome próprio como os demais, pois existe uma singularidade em relação ao nome do autor:

O nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer ‘isto foi escrito por fulano’ ou ‘tal indivíduo é o autor’, indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto. (FOUCAULT, 1992, p. 45)

Nesse sentido, o autor observa que em uma civilização como a nossa, há discursos que são providos do que ele chama de “função autor” e que outros são desprovidos dela. Um exemplo dado é quanto ao texto anônimo lido em uma parede de rua, terá um redator, mas não um autor. “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 1992, p. 46)

Desse modo, quando se toma o texto eletrônico e suas aberturas, há que se repensar não só o autor, mas analisar o jogo que a “função autor” propicia nesse espaço virtual. Aqui, talvez, a indiferença em relação a “que importa quem fala” ganhe ainda mais força. O texto eletrônico pode propiciar uma análise que retira do autor seu fundamento originário, buscando assim a função do autor na relação variável e complexa do discurso. Além disso, o autor, de certo modo, unifica textos diversos, sua assinatura tem a função de uno, de unificar uma multiplicidade.

Chartier (2002) afirma que a passagem do texto impresso para o texto eletrônico é uma mudança significativa que dita novas possibilidades de leitura e a superação de limites tradicionais dados pela cultura impressa. No entanto, o autor lembra que, se por um lado, o indivíduo adquire poder em relação aos textos impressos, por outro, tem sua soberania – como autor – subjugada justamente pela mobilidade do texto eletrônico.

A era eletrônica traz à tona o antigo sonho de uma biblioteca completa, visto que o texto em sua expressão eletrônica dissocia-se da materialidade e do contexto, assim pode chegar aos lugares mais longínquos. Se todos os textos escritos, sejam eles manuscritos ou impressos, fossem disponibilizados em versão eletrônica, teríamos a Biblioteca de Alexandria digitalizada. Borges (apud CHARTIER 2002, p.29) fala da “extravagante felicidade” ao imaginar uma biblioteca sem paredes contendo todos os livros.

Chartier lembra os riscos de uma “felicidade extravagante”. Se toda cultura escrita impressa fosse transferida para as telas isso daria possibilidades indescritíveis, porém provocaria uma violência ao separar os textos de seu meio original e correríamos o risco de perder a “inteligibilidade de uma cultura textual” que foi constituída durante séculos.

De certa forma, as “estratégias de publicação moldaram as práticas de leitura” (CHARTIER, 2002, p.30). Assim que se constituíram em objeto de consumo mais barato e, portanto, mais acessível aos populares, houve uma ampliação e diversificação de materiais de leitura, possibilitando assim, uma maior liberdade para o leitor. Entretanto, como lembra Chartier, essa escolha do leitor esteve diretamente associada aos editores, que no regime antigo era bastante limitador; já na industrialização da impressão essa limitação é um pouco menor com a expansão do mercado. E ainda hoje é preciso encontrar um equilíbrio entre os diferentes suportes – eletrônico ou impresso – criando assim novas formas de organização e transmissão sem com isso implicar um rebaixamento, ou mesmo esquecimento de uma cultura escrita impressa.

Vale aqui registrar que nenhuma das cinco professoras de educação infantil investigadas narraram alguma prática de leitura por meio de textos eletrônicos, via computador ou Internet. Aliás, sequer aventaram essa possibilidade. Assim, o movimento de constituição de leitoras dessas professoras vem se realizando, principalmente pelo impresso. O que nos possibilita inferir que os agenciamentos, conexões quando existem fora do impresso, se dão por outros meios (cartas, bilhetes, televisão, rádio) e, não especificamente o propiciado pelos instrumentos da informática.

1.3 - Leituras e práticas de leitura

[...] gostaria de partir de uma proposição que os senhores provavelmente não contestarão: a leitura permanece um mistério. Temos dificuldade em compreendê-la hoje maior dificuldade ainda em nos acercamos do que era no passado¹².

Segundo Márcia Abreu (2002, p. 213) se hoje já é possível conhecer um pouco do que se lia no passado, “as maneiras pelas quais se liam os textos permanecem, em grande medida, uma incógnita”. Para esta autora o que se sabe acerca das práticas de leitura foi representado por estudiosos a partir das pinturas, de obras literárias, cartas, biografias e diários. No entanto, isso ainda é muito pouco e na verdade as maneiras pelas quais se lia ainda é um grande mistério. Desta forma o estudo realizado por Abreu referente aos dos tratados setecentistas sobre o modo de ler as Belas Letras colabora com as discussões destas práticas, principalmente, quanto ao que se designava leitura adequada. Nesses tratados um primeiro aspecto ressaltado diz respeito à função da leitura. A finalidade da leitura é abordada por Padre Sacchini no tratado *Moyen de lire avec fruit*, que fora reeditado até o século XVIII. Neste está posto que “há dois motivos que nos levam a ler, um para nos formar um estilo, outro para adquirir conhecimentos: (pois eu não tenho

¹² DARTON, Robert. A leitura rousseanista e um leitor ‘comum’ no século XVIII. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. Original francês.

nada a fazer com aqueles que lêem por puro divertimento)” (apud ABREU, 2002, p. 214). A autora destaca que embora haja três funções para a leitura – “formar um estilo, instruir e divertir” – a leitura de entretenimento não era considerada, exceto quando se tinha a necessidade de instruir acerca dos perigos que esse tipo de leitura promovia, pois o que realmente interessava aos tratadistas era a leitura formadora. Nota-se, assim, nesses tratados a preocupação em indicar obras – boas leituras – a serem lidas, como também a maneira correta de fazê-la. Abreu cita um fragmento de um tratado que evidencia essa preocupação:

O verdadeiro belo, o verdadeiro bom, é aquilo que agrada àqueles que têm muito espírito e gosto. O grau de excelência de uma obra é o prazer por ela proporcionado, assim, como o prazer proporcionado é a prova da excelência da obra. Mas freqüentemente aquilo que agrada muito àqueles que têm muito espírito e gosto, agrada menos, ou mesmo não agrada absolutamente àqueles que os têm em menor quantidade, e é bem natural que seja assim. O bom gosto em todas as matérias não é de forma alguma o gosto da maioria em geral, é o gosto do maior número daqueles que têm as qualidades, os conhecimentos, a experiência necessária para julgar bem a matéria de que se trata (ABREU, 2002, p.218).

O que se coloca neste fragmento é a idéia clara de um grupo que se distingue de uma maioria por suas “qualidades” e elevação de espírito. Desse modo, qualificados a ditar as leituras que deveriam ser cultivadas, as chamadas boas leituras. A preocupação era categorizar a leitura, colocá-la em um campo determinado como o bom, o belo, que “naturalmente” poderia não agradar a todos, mas essa maioria deveria se enquadrar seguindo o padrão de qualidade de leitura indicado pelo grupo espiritualmente superior. Além da idéia de boa leitura imprimiam-se nos tratados as maneiras pelas quais se devia ler. Abreu ressalta que autores como Biron¹³ apresenta detalhes sobre como deve ser realizada a leitura, sendo que essas orientações podiam confundir-se com a produção, pois ele defendia a idéia de que lendo os melhores autores era possível compreender a estruturação que o autor submetia o assunto.

¹³ Cf. ABREU, 2002, p. 218 - BIRON, Discours sur la mannière d'utiliser sés lectures. Paris:chez J. Charles, Imprimeur, 1802, 40 p.

Deve-se ter um caderno com duas colunas; na primeira, anota-se a máxima ou o pensamento extraído do livro que se lê, na segunda, dá-se um título ao trecho de forma a indicar o tema abordado. Só se pode fazer bem esse trabalho se cada trecho for relido e se se meditar sobre ele. Finda essa etapa é preciso reler as anotações e agrupar todos os textos que dizem respeito a um mesmo tema. O processo de leitura ainda não está concluído, pois resta uma última etapa: a memorização das anotações subdivididas por temas. (ABREU, 2002, p. 219)

Nesse sentido, ainda que com o advento do caderno e do registro a memorização não fosse tão significativa, existia sim a noção da imitação, pois lendo “boas obras” era possível imitar o autor no momento da escrita. Além da estrutura dos textos os tratadistas defendiam que os textos fossem úteis para o enriquecimento do espírito e que contivessem lições para os costumes. Só então, passada esta etapa, é que o leitor deveria atentar-se para o estilo adotado pelo autor, sem abrir mão das anotações.

Abreu esclarece que, para os tratadistas, os “melhores autores” eram os clássicos da Antiguidade greco-latina. Contudo, antes de lê-los era preciso outras leituras, um exemplo dado por Biron, é que antes de se ler os poetas era preciso conhecer os tratados que apresentavam e explicavam as figuras de linguagem, as artes poéticas e retóricas. Depois, seria necessário conhecer os métodos de estudo, particularmente sobre a língua francesa, grega, latina, filosofia e, ainda, um pouco sobre história sagrada e profana, costumes dos povos, regras e princípios da elaboração poética e retórica. Só, então, depois de todas estas etapas vencidas é que se passaria à leitura, seguindo é claro um protocolo de leitura:

“Abra agora seu livro”, diz Biron. Mas ainda não é o momento de *ler*. Há novas mediações a serem percorridas. Uma vez que se sabe quem é o autor, é preciso informar-se sobre sua época e sua vida, pois o assunto será fortemente marcado por elas. Para se conhecerem as circunstâncias em que a obra foi escrita é necessário que se leiam a dedicatória e o prefácio, pois é aí que o autor oferece detalhes sobre a composição, sobre os motivos que o levaram a escrever, sobre o plano e divisão de trabalho. Ainda adverte Biron que não se deve deixar de ler o resumo que precede cada capítulo, bem como os títulos e as notas. Cumpridas essas etapas, será útil que o leitor, ainda “antes de ler”, reflita sobre como ele mesmo desenvolveria o tema, que idéias apresentaria e como as ordenaria. Finalmente pode-se ler. (ABREU, 2002, p.221)

Observa-se que o entendimento que os tratadistas setecentistas tinham acerca da leitura refere-se a uma atividade que extrapolava a decodificação escrita, tanto que fica

evidente a necessidade de conhecimentos prévios e o domínio dos passos a serem executados. Os tratadistas defendiam que tais etapas eram fundamentais para a leitura, pois só assim seria possível chegar ao julgamento. Sendo que este julgamento se daria a partir da comparação entre a obra que se lia e a idéia de obra bem feita que seguia as regras e as normas da poética e da retórica. Nesse sentido, o conceito de leitura defendido por eles é o de comparação e julgamento, pois a leitura útil e eficaz é aquela que consegue avaliar se o texto atingiu as regras de excelência.

Para tal concepção de leitura, a escola ocupa um papel fundamental, pois ela é o *locus* ideal para difundir e ensinar protocolos de leitura, além do que muitos desses tratados são para o uso didático e escolar.

Segundo Abreu, em fins do século XVIII e início do século XIX, as publicações de histórias literárias começaram a ganhar campo e, por sua vez, os tratados entraram em declínio. As publicações das histórias literárias destinam-se à formação do gosto e tem como preocupação selecionar, hierarquizar e propor modelos de avaliação para textos literários. Desta maneira, nota-se que tais obras aproximam-se dos tratados pois também acabam estabelecendo um modelo de excelência a ser seguido.

No que compete à realidade brasileira, Abreu destaca que, ainda que se fale que no Brasil Colonial seus habitantes não se interessassem pela leitura, era fácil encontrar tratados assim como textos clássicos. Ao analisar pedidos de licença para envio de livros ao Brasil, especificamente para o Rio de Janeiro, a autora encontrou um total de 120 títulos de um montante de 450 pedidos.

Nessas obras, cuja matéria de reflexão é nomeada como belas letras, belas artes, boas letras, ou até mesmo, literatura, pode-se observar a presença de diferentes concepções de literatura, além de perceber o papel desempenhado por esse conjunto de textos na formação de certos “protocolos de leitura” e na constituição de um determinado “gosto”. (ABREU, 2002, p.226)

A maior parte dessas obras enviadas para o Rio de Janeiro tinha uma destinação escolar, sempre com o intuito de formar um determinado gosto. Quanto aos textos gregos e latinos enviados, a autora esclarece que ao se considerar o número de referências a autores clássicos contidos nas listas de livros enviados, poderia se ter a impressão de que os leitores tinham contato com essas obras. Contudo, tais obras eram versões para uso didático, sendo pouquíssimas as obras completas na língua original.

A partir dos estudos de Abreu é possível notar o quanto se buscava, por meio da escolarização e de ferramentas de ensino, uma segmentarização da leitura e maneiras de ler. Os tratados setecentistas e as obras destinadas ao ensino da leitura deixam claro esse movimento de normalização da leitura, porém há que se pensar que quando o leitor repetia a leitura de obras, de textos, de autores e praticava rituais de leitura o que se tem não é o mesmo. Ainda que se lesse as mesmas palavras, a mesma obra várias vezes numa “liturgia” de leitura o que se tem, ainda assim é o novo, pois na realidade não repetimos o mesmo, apenas fazemos de forma semelhante o que já realizamos ou fizemos anteriormente.

A leitura, ainda que aparentemente passiva, é, por sua constituição, inventiva e criativa. Nesse sentido, mergulhar no mundo da leitura e dos leitores pode possibilitar compreender as variações das condições e operações de tal invenção e criação.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999, p.77)

Para conceituar práticas de leitura Batista e Galvão (1999) retomam a idéia de que a leitura é um objeto de estudo que é construído por um conjunto de disciplinas e que nas

últimas décadas tem se ampliado o interesse pela leitura em diferentes áreas do conhecimento. Segundo os autores, nesse quadro de diferentes interesses em relação à leitura a “expressão prática de leitura tende a marcar – ainda que de modo difuso – os atuais interesses das ciências sociais” – psicologia social, sociologia, história, estudos culturais e antropologia – no que diz respeito ao ato de ler. Eles sinalizam, também, que práticas de leitura podem designar uma “tendência em lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação” (BATISTA e GALVÃO, 1999, p.13).

Para Batista e Galvão, a expressão práticas de leitura assinala alguns contornos dados atualmente acerca da temática leitura, a saber: 1) extensão do interesse pela leitura a outras disciplinas (como por exemplo, a antropologia e a história) e uma diversificação teórica e metodológica; 2) “ampliação de suas ambições, evidenciada por uma tendência a não apenas buscar examinar o ato de ler em suas relações com a história, a sociedade e a cultura, mas também a fazer desse exame o lugar da integração do conjunto de estudos sobre a leitura” (BATISTA e GALVÃO, 1999, p.13); 3) atribuição de sua dimensão interdisciplinar. Além disso, as práticas de leitura têm contribuído com a problematização da leitura distanciada de uma tradição de estudos sobre os hábitos de leitura, que acabavam gerando classificações baseadas em oposições tais como:

leitores e não-leitores; “grandes e pequenos ou precários leitores, gêneros “cultos” e aqueles “populares” ou “comerciais”; a leitura para o “lazer”, para a “fruição” e aquela realizada tendo em vista finalidades práticas; o livro e seus “concorrentes” (dos quadrinhos à televisão) [...] (BATISTA e GALVÃO 1999, p.14)

Nesse sentido, estudos das práticas de leitura distinguem-se dessa tradição, sendo que o interesse que as ciências sociais têm dado à leitura refere-se, particularmente, ao ato de ler e suas significações plurais e não somente às questões relativas a gêneros e textos.

Segundo os autores, a tradição de estudos sobre a leitura baseia-se em expectativas determinadas que encontram seu fundamento num conjunto de crenças, sendo que uma delas refere-se à leitura como um “fenômeno invariável” e um processo uniforme, isto é, sempre igual. Assim, estudar a leitura de um grupo equivaleria a compreender não a leitura em si, pois não admite variações, mas a apreender a frequência, o grau de intensidade com que a leitura aconteceria no grupo, bem como os fatores que contribuíram para a realização da mesma.

Uma outra crença “identifica a leitura à leitura de um corpus de textos dignos de serem lidos e a um conjunto de usos da leitura dignos de serem feitos” (BATISTA e GALVÃO, 1999, p.15). Há uma valorização da tradição cultural de livros e narrativas literárias dissociadas de uma função utilitária. Desta forma, os estudos sobre a leitura tendem a verificar a presença ou ausência, em determinados grupos, de uma leitura dita “prestigiada”, o que acarreta numa determinação do nível cultural e educacional dos mesmos.

Os autores apontam ainda a crença que atribui à leitura “um valor e uma necessidade sempre iguais e que seriam – ou que deveriam ser – compartilhados por todos” (BATISTA e GALVÃO, 1999, p.16). Entender a leitura como valor é atribuir a essa atividade um poder emancipador. Parece interessante, no entanto, que essa crença tende a investigar nos grupos a intensidade, a frequência e valor formativo da leitura, o que denotaria uma avaliação, ou seja, novamente se verificaria as ausências e presenças da leitura em determinados grupos para criar um quadro de ações no intuito de modificar uma determinada realidade, visto que a leitura é concebida como elemento desencadeador da emancipação do indivíduo e um fator da democratização social.

Como se vê, essas expectativas em relação aos estudos sobre a leitura muitas vezes partiram de crenças que tendem a perceber a leitura ora como um “conjunto de processos e

habilidades invariáveis no tempo e no espaço”, constituintes da cultura letrada, ora como um bem em si mesmo, lembrando que a leitura tomada como um bem requer que seja difundida e transmitida e, ainda, que tais estudos tendem a efetivar uma avaliação, já que postulam políticas de afirmação do direito à leitura, partindo-se do pressuposto de um exame capaz de mensurar a distância que separa as populações estudadas do que se espera em relação a leitura.

Desta forma, Batista e Galvão (1999, p. 19) relembram:

que não se pode inferir sobre as representações, crenças e valores de um determinado grupo somente a partir do que ele lê, declara ler ou possui em sua biblioteca particular e seleciona como bem inventariado. A distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação, em vários casos, aliás, muito mais fluida do que se pensa. As relações entre objetos de leitura e grupos sociais são muito mais complexas.

Nesse sentido, os autores afirmam que as práticas de leitura têm contribuído para a promoção de investigações inovadoras acerca da leitura, as quais se distanciam da tradição de estudos sobre hábitos de leitura. Eles ressaltam que essa tradição, sem as problematizações necessárias, tenderia a estabelecer relações diretas e unívocas, promovendo a hierarquização de textos, gêneros e também de leitores.

Em um estudo do discurso sobre o perfil do leitor brasileiro dentro do contexto escolar, Nunes (1998, p.45) apresenta alguns perfis. Inicialmente, aponta que no contexto escolar raramente se considera a história do sujeito-leitor e que este é “moldado” pela instituição – não há interesse, por exemplo, que o leitor apresente e discuta suas leituras. Indica, também, que o leitor pode ser visto como “agente da leitura enquanto edificador da sua história da leitura” – há neste perfil um interesse por uma posição de sujeito leitor que está embasada em uma visão acumulativa da leitura e, ainda, com um discurso liberal que descarta as próprias condições de produção da leitura. Um outro ponto destacado pelo autor trata do perfil em que o leitor se manifesta enquanto jogador que conhece as

orientações interpretativas e que desenvolve um discurso de resistência e, ao mesmo tempo, de inserção na instituição. Diante dos perfis apresentados por Nunes, Orlandi (1998, p.23) afirma que “não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores” e que o leitor muda de acordo com as situações de linguagem.

Aliás, pode-se dizer aqui que não existe apenas uma variedade de leitores, mas de leituras, particularmente quando se toma a leitura como atividade humana, portanto, criativa, inovadora e variável. A leitura, enquanto prática, comporta gestos de superação, está carregada de força inventiva. Desta forma, a voz do leitor que narra suas práticas de leitura é uma fonte significativa para os estudos acerca da leitura, visto que a narrativa pode revelar práticas e modos de ler contrastantes com aqueles previstos e até mesmo inscritos em protocolos de leitura dos textos lidos.

Para Chartier (1996), o campo das práticas de leitura é mapeado em três perspectivas. A primeira delas, de matriz histórica, tenta levantar as maneiras de ler do passado. Trata-se de se constituir “um corpus de *atitudes antigas*” (CHARTIER, 1996, p.9). Para isso é preciso verificar vestígios que indicam a existência de uma prática de leitura. Desse modo, os vestígios podem ser interpretados como protocolos de leitura, sendo eles de dois tipos: 1) o primeiro trata de elementos que o autor disponibiliza de modo a assegurar que o leitor tenha uma compreensão correta das idéias do autor. Nesse tipo de protocolo constitui-se uma imagem de leitor ideal, cuja competência é capaz de apreender o sentido dado pelo autor. 2) o segundo diz respeito à matéria tipográfica, ou seja, de responsabilidade do editor que tem como objetivo formatar o livro de forma que o leitor tenha acesso.

Uma segunda perspectiva apontada por Chartier trata das “apropriações” do texto pelo leitor. Nestas apropriações o leitor muitas vezes extrapola os sentidos dos textos, promovendo verdadeiros desvios. Nesse sentido, para que se possa conhecer como os

leitores se apropriam dos textos é preciso ouvi-los acerca de seus modos de ler, dos sentidos atribuídos por eles.

A terceira perspectiva trata da complexidade do termo leitura e os seus múltiplos usos fora das relações com os textos, por exemplo, pode-se dizer de uma leitura de uma imagem, de quadro ou de uma música. Nesta perspectiva, evidencia-se a riqueza da leitura, sua diversificação, mas postula-se o risco de que a generalidade excessiva pode levar a despropósitos intelectualistas em relação ao exame das práticas.

1.4 - Ouvindo a leitura

Ainda que a leitura silenciosa tenha se tornado uma prática comum, há que se compreender que, em muitas situações, a leitura ainda era ouvida. Um exemplo são as práticas de leituras nas fábricas de charutos cubanos. Por volta de 1850, em função do cenário econômico, o desemprego crescente e a epidemia de cólera muitos trabalhadores cubanos viram a necessidade de se organizarem em sindicatos. Em 1865, foi publicado um jornal – *La Aurora* – para os trabalhadores da indústria de charutos onde se abordava assuntos como: política, poesia, ciência e literatura. Porém, seu idealizador, Saturnino Martínez, logo percebeu um grande empecilho para a popularidade de *La Aurora*: o analfabetismo. Afinal, em 1850, apenas 15% da população cubana sabia ler (MANGUEL, 1997).

Dessa forma, Martínez idealizou a realização da leitura pública. Contatou o diretor do Ginásio que o auxiliou, falando com os trabalhadores sobre a necessidade de publicizar a leitura. Os trabalhadores convencidos da necessidade da leitura e após receberem permissão do patrão escolheram um dos trabalhadores como o “lector¹⁴” oficial. Assim, tinha início a leitura nas fábricas. Geralmente sentado, como retrata algumas pinturas, o

¹⁴ Eram os próprios trabalhadores da fábrica que pagavam o lector oficial.

lector lia para os enroladores de charuto, que ouviam em total silêncio, pois não era permitido comentários ou questões antes do final da sessão. A leitura era para os trabalhadores uma forma de vencer o sedentarismo da atividade mecânica e entorpecente de enrolar as folhas do tabaco. Por meio das leituras selecionadas por consenso, os trabalhadores podiam romper fronteiras imaginárias, políticas e poéticas cotidianamente. Sánchez (apud MANGUEL, 1997, p.136) cita que:

Meu pai foi leitor na fábrica de charutos Eduardo Hidalgo Gato, do início do século até os anos 20. De manhã, lia as notícias que traduzia dos jornais locais. Lia o noticiário internacional diretamente de jornais cubanos trazidos todos os dias de Havana. Do meio dia até as três, lia romances. Tinha de interpretar as personagens imitando a voz de cada uma delas, como um ator.

Treze séculos antes dos lectores cubanos, São Bento de Núrsia fundou um mosteiro entre Roma e Nápoles. Neste mosteiro, foi instituído um regimento interno em que estava decretado que a leitura faria parte de seu cotidiano e, ainda, da vida dos frades. O artigo 38, por exemplo dizia que:

Na hora da refeição dos irmãos, sempre haverá leitura; ninguém deverá ousar pegar o livro aleatoriamente e começar dali; mas aquele escolhido para ler durante toda a semana deverá começar seus deveres no domingo. E, entrando em seu ofício depois da Missa e Comunhão, deverá pedir a todos que orem por ele, que Deus o afaste do espírito da exaltação. E este verso deverá ser dito no oratório três vezes por todos, sendo ele o primeiro: “Oh, Senhor, abre meus lábios e que minha boca manifeste Teu louvor”. E assim tendo recebido a bênção, ele deverá assumir seus deveres de leitor. E deverá haver o maior silêncio à mesa, de tal forma que nenhum sussurro ou voz, exceto a do leitor, seja ouvido. E o que quer que seja necessário no tocante a comida, os irmãos deverão passar uns para os outros, de tal forma que ninguém precise pedir nada. (MANGUEL, 1997, p. 137)

Desta forma, observa-se que para os discípulos de São Bento era preciso conter o espírito da exaltação e do prazer individual e, ainda, ao pedir as bênçãos para os lábios do leitor, depositava-se no ato de ler uma aproximação divina. É possível visualizar a cena à mesa onde o silêncio impera, pois jamais seriam permitidos comentários acerca de um livro dado como sagrado.

Segundo Manguel, havia muitas formas de ouvir um texto. O autor descreve alguns exemplos da diversidade de ouvir a leitura de um livro. No século XI, na Europa, havia *joglars* itinerantes que saíam recitando e cantando versos em mercados e feiras na corte. Os *joglars* eram artistas de origem pobre que não tinham a proteção da lei e, também, não se ligavam à Igreja. Já os trovadores, geralmente eram de famílias nobres. Sabe-se que nos séculos XII e início do século XIII havia mais de cem trovadores conhecidos sendo que destes, vinte eram mulheres.

Tanto nas cortes quanto nas casas das famílias mais humildes os livros eram lidos em voz alta para o entretenimento ou para a instrução. No século XIV, relata Manguel, a condessa Mahaut de Artois costumava viajar com sua biblioteca acomodada em malas de couro para que à noite sua dama de companhia pudesse ler em voz alta relatos de viagens ou obras filosóficas. Um outro exemplo, ainda desse período, é o do pároco de uma aldeia que lia em voz alta ao lado da lareira na casa das famílias que visitava o *Livro da Fé dos Hereges*

Manguel relata, também, uma interessante passagem acerca dos *Évangiles des quenouilles* – Evangelho das Rocas, datado do século XV. Diz ele que, certa noite, um narrador, um velho senhor letrado, visita uma anciã. Lá vê que a velha senhora está acompanhada de muitas vizinhas que se reúnem para fiar e conversar sobre vários assuntos sem importância. Acostumadas a ver os homens a “escreverem pasquins difamatórios e livros infecciosos contra a honra do sexo feminino” solicitam ao velho letrado que se torne o escrivão daquelas reuniões em que as mulheres liam em voz alta “trechos sobre sexos, casos de amor, relações entre marido e mulher, superstições e costumes locais”. Apesar de realizar as anotações na íntegra o velho narrador acha os comentários vazios de razão e sem rima chegando mesmo a considerá-los cansativos já que estava acostumado às dissertações escolásticas (MANGUEL, 1997, p. 141).

Era comum ocorrer no século XVII leituras públicas informais. Ainda que não houvesse programação, algumas pessoas se reuniam e sempre havia alguém que soubesse ler e assim as pessoas amontoavam-se para ouvir as leituras.

No início do século XIX, na Inglaterra, a idéia de mulher culta ainda não era amplamente aceita, assim ouvir histórias era uma maneira adequada de estudar. Manguel (1997, p.144) remonta a autobiografia de Harriet Martineau que lamenta:

Quando era jovem, não se julgava apropriado a uma senhorita estudar às claras, esperava-se que ela ficasse sentada na sala de estar com sua costura, ouvisse a leitura em voz de um livro e estivesse pronta para receber visitas. Quando estas chegavam, a conversa voltava-se amiúde para o livro recém-abandonado que, portanto, deveria ser escolhido com cuidado, a fim de que o visitante não levasse para o seu próximo anfitrião um relato da deplorável complacência demonstrada pela família que acabara de visitar.

Esta citação ilustra bem como a leitura em voz alta, ou leitura ouvida, era praticada no início do século XIX pelas mulheres. Contudo, essas práticas não eram as únicas. Segundo Manguel (1997, p.144), Diderot descreveu um “método” para curar sua esposa que jurara nunca tocar num livro que não fosse com o intuito de elevação espiritual. Desta forma, Diderot submete sua esposa a uma dieta literária vulgar:

Tornei-me seu Leitor. Administro-lhe três pitadas de *Gil Blas* todos os dias: uma pela manhã, outra após o jantar e uma à noite. Quando terminarmos *Gil Blas*, passaremos para *O diabo sobre duas varas*, *O celibatário de Salamanca* e umas outras obras estimulantes da mesma categoria. Alguns anos e poucas centenas dessas leituras completarão a cura. Se tivesse certeza do sucesso, não deveria queixar-me do trabalho. O que me diverte é que ela recebe todos que a visitam repetindo-lhes que acabei de ler para ela, de tal forma que a conversação duplica o efeito do remédio.

Ouvir alguém ler em voz alta é uma prática interessante que não cessou com o passar dos anos, hoje, talvez um pouco menos freqüente, sem dúvida, persiste essa forma de ler um livro com os ouvidos. Um exemplo dessa prática aparece quando as professoras de educação infantil investigadas narram a experiência de ter ouvido histórias na infância¹⁵.

¹⁵ A experiência de ouvir histórias na infância será analisada no capítulo 4.

Dos mosteiros às fábricas de charuto, das sessões da corte às estalagens a leitura está presente. Na correria da atualidade podemos ouvir leituras enquanto dirigimos no trânsito de nossas cidades. O ritual de alguém ler para outros geralmente faz com que o leitor siga determinadas linhas, que não possa parar, recuar ou correr, pois há alguém atento ouvindo as palavras que vão sendo pronunciadas. Ao mesmo tempo, o ouvinte-leitor está privado de escolher o tom, o ritmo e a possibilidade de sublinhar determinados trechos.

1.5 - Aprendendo a leitura

Segundo Manguel, o aprendizado da leitura desde os tempos medievais é percebido por muitas sociedades letradas como um rito de passagem em que o leitor sai de um estado de dependência para ocupar um novo espaço:

A criança aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. Na sociedade judaica medieval, por exemplo, o ritual de aprender a ler era celebrado explicitamente. Na festa de Shavuot, quando Moisés recebia a Torá das mãos de Deus, o menino a ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai ao professor. Este sentava o menino no colo e mostrava-lhe uma lousa onde estava escrito o alfabeto hebraico, um trecho das Escrituras e as palavras “Possas a Tora ser tua ocupação”. O professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim, corporalmente, as palavras sagradas (MANGUEL, 1997, p.89).

Observa-se, neste excerto, não só o aspecto do ritual de passagem, mas o envolvimento do corpo na aprendizagem da leitura. É o corpo aprendendo a ler com a língua. Há uma forma de aprender a ler que ultrapassa a atividade oralizada e chega ao movimento do corpo, principalmente, quando o texto a ser lido é um texto sagrado. Há uma maneira correta que o menino deve repetir, não só a leitura estava sendo ensinada e apreendida, mas a maneira de ler.

Faço aqui um breve parêntese para retomar as narrativas das professoras de educação infantil. Uma das narradoras fala do ato de aprender a ler e escrever como etapas que deveriam ser prontamente assimiladas pelo corpo. Só após dominar o movimento das letras é que Nívia poderia registrar sua grafia no caderno.

Ah! É porque foi há tantos anos que eu fui alfabetizada, mas era uma coisa totalmente diferente do que é hoje, porque naquela época usava uma pedra e a gente usava outro pedacinho de pedra para escrever né, foi muito diferente ...deixa ver se consigo me lembrar, era uma lousa, e o outro pedacinho daquele mesmo material e enquanto não aprendia a escrever na lousa as vogais, o alfabeto não passava para o caderno.
(Nívia)

Tinha uma pedra no caminho de Nívia. Em sua narrativa, antes do uso do caderno, havia a necessidade de dominar habilidades e conhecimentos prévios. Creio que a prática de escrever na lousa para só então usar o caderno se deve também a fatores econômicos e a dificuldade de acesso a esse tipo de material. Além disso, pode-se pensar que a escola que Nívia freqüentava seguia certos rituais, sendo que somente após um aluno passar de um estágio preparatório é que se poderia usar o caderno. Havia a necessidade de disciplinar cada movimento da mão, disciplina que se estabelecia pelo uso da pedra. Não era a pedra a ser lapidada, mas a mão que segura a pedra.

Passar para sair de um lugar para outro, mas não um outro qualquer, era um lugar já definido, estabelecido. A passagem estava determinada, a situação do aluno-aprendiz também. Aquele que usa o caderno é quem usa as mãos para desenhar as letras conforme a palavra de ordem da professora, da escola. Aquele que não dominava a mão, a grafia, usava a lousa e continuava a segurar a pedra. O mundo da escrita de Nívia tinha no caminho uma pedra.

Aprender a ler e a escrever fora da Igreja era basicamente um privilégio da aristocracia e – depois do século XII – da alta burguesia. Ainda que muitos desses considerassem a leitura e a escrita uma tarefa para os clérigos, uma grande maioria de

meninos e meninas se iniciavam no mundo das letras ainda pequenos. Ensino esse propiciado pelas amas de leite ou pelas próprias mães, daí que a escolha de uma ama de leite deveria ser criteriosa a fim de que as crianças pudessem ser bem alimentadas e aprender corretamente a pronúncia das palavras e o alfabeto. Nos dizeres de Manguel (1997, p. 90) “As crianças aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras apontadas pela ama ou pela mãe em uma cartilha ou abecedário”.

É possível observar, na iconografia cristã, imagens da figura materna ensinando, Maria segura o livro para o menino Jesus; Ana, mãe de Maria, é representada com um livro ensinando sua filha. Ao interpretar a realidade brasileira, Lopes (2001) observa que a imagem de Santana é marcante no imaginário religioso, principalmente no mineiro. Em muitas igrejas do país e de Minas Gerais a imagem de Santana ocupa um lugar de destaque. Para a autora, imagens de mulheres que lêem:

Podem ser interpretadas para além da simples indicação da piedade ou devoção feminina, como tem sido feito freqüentemente. Podemos tomá-las como evidência da presença de mulheres dotas, proprietárias de livros e, possivelmente, Santana pode ter sido a padroeira para uma extensiva evidência que as mulheres possuíam livros e liam literatura vernacular ou traduziam Latim para o vernáculo. (LOPES, 2001, p.57)

Segundo Manguel, depois do aprendizado das primeiras letras – no século XV – as famílias de posses contratavam um tutor para os meninos, enquanto que cabia à mãe a educação das filhas. A educação das meninas era condenada por muitos e defendida por outros. Os moralistas, por exemplo, questionavam os benefícios da educação. “Não é apropriado que as meninas aprendam ler e escrever, exceto se quiserem ser freiras, pois de outra forma poderão, chegada à idade, escrever ou receber missivas amorosas” (DE NOVARE apud MANGUEL, 1997, p. 92). Contudo, outros alegavam que “as meninas devem ler a fim de aprender a verdadeira fé e proteger-se dos perigos que ameaçam suas almas”. (LANDRY apud MANGUEL, 1997, p.92)

Os estudantes aprendiam a ler por meio de comentários, segundo Manguel (1997, p.96-97), algo semelhante às nossas notas de leitura. Desta forma, o aluno não aprendia direto dos textos originais, mas por etapas devidamente ordenadas.

Primeiro vinha a *lectio*, uma análise gramatical na qual os elementos sintáticos de cada frase seriam identificados; isso levaria à *littera*, ou sentido literal do texto. Por meio, da *littera* o aluno adquiria o *sensus*, o significado do texto segundo diferentes interpretações estabelecidas. O processo terminava com uma exegese – a *sententia* –, na qual se discutiam as opiniões de comentadores aprovados..

Segundo este autor, a vantagem desse tipo de leitura não estava na idéia de se obter um significado no texto, mas na capacidade dos leitores em recitar os textos e ainda comparar as interpretações dadas pelos comentadores.

As formas de ensinar a ler e, conseqüentemente, de aprender a leitura aos poucos foi se transformando. Manguel (1997, p.97) relata, por exemplo, que em 1441 Louis Dringenber, diretor da escola de Sélestat, manteve os “velhos manuais de leitura de Donat e Alexandre, mas fazia uso apenas de algumas seções desses livros”. Dringenberg inovou ao descartar os comentários tradicionais, ao explicar as regras de gramática ao invés de exigir meramente a memorização e fez uso de textos clássicos. Dessa forma, acabou oferecendo aos alunos uma liberdade antes não conhecida em relação à leitura. Manguel (1997, p.97) afirma que quando Dringenberg morreu em 1477, “estava estabelecida em Sélestat a base de uma nova maneira de ensinar as crianças a ler”. Contudo, isto não significa que os textos eram totalmente livres à interpretação dos alunos, pois tanto Dringenberg quanto Hofman – sucessor do diretor falecido – dissecavam os textos no intuito de extrair uma moral e lições de civilidade, polidez e fé.

Para Manguel, a análise de documentos da época, como cadernos, salienta que a partir da década de 50 do século XV, a leitura foi, ao longo do tempo, sofrendo alterações e passando a ser de responsabilidade de cada leitor. Pode-se dizer ainda que a leitura antes ensinada a partir dos grilhões dos comentaristas, glosadores, anotadores, censores liberta-

se desta forma de ensinar e apre(e)nder a leitura, afirmando cada vez mais o papel do leitor.

1.6 – O estudo da Leitura no Brasil: uma breve apresentação

Nos últimos anos muitos pesquisadores de diferentes áreas têm se dedicado ao estudo da leitura no intuito de perceber as tensões existentes entre leitor e modos de ler. Batista e Galvão (1999, p.26) salientam que

Muitos desses estudos, talvez a parcela mais significativa deles focalizam, muitas vezes em uma ótica normativa, os processos de formação de leitores, por meio de análise do ensino da leitura na escola, sobressaindo-se, nesse grupo, aqueles que prescrevem a leitura de obras literárias em geral e de literatura infanto-juvenil na sala de aula, no esforço de formar alunos-leitores ou, em alguns casos, de formar professores-leitores.

Contudo, os próprios autores afirmam que muitos estudos têm surgido numa perspectiva diferenciada, analisando o processo de produção de livros e revistas, centrando-se nas estratégias de edição, buscando conhecer as diferentes edições de uma mesma obra ou os protocolos de leitura de um livro que era dado a ler.

Além disso, destacam-se, ainda, os estudos que “investigam os usos e as apropriações dos livros e impressos” (1999, p.26), que analisam os processos de leitura de grupos específicos de leitores, como, por exemplo, as mulheres. Há, também, os estudos que adotam uma perspectiva histórica, sendo que alguns deles analisam os espaços onde ocorria a leitura, tais como: a biblioteca e os gabinetes de leitura.

Os autores chamam atenção para os trabalhos que enfatizam a história do ensino da leitura ou o processo de escolarização da leitura no Brasil e sua relação com os movimentos educacionais. Outros trabalhos descritos pelos autores (1999, p. 26) “buscam realizar a história da recepção e dos usos de obras literárias específicas (ou de uma autor específico), entre elas as dirigidas ao público infanto-juvenil”. Observam-se também,

estudos que tratam da censura de algumas obras ou por parte da Igreja ou por grupos políticos que detém o poder. Há, também, aqueles que buscam, nos impressos e materiais iconográficos, representações que possam retratar a leitura e os leitores de épocas distintas. E há, ainda, estudos que buscam apreender os processos de letramento de determinados grupos sociais em momentos diferentes da história.(BATISTA E GALVÃO, 1999, p. 27).

Como se pode observar há diferentes ênfases no tratamento da temática leitura. No Brasil, uma primeira tradição referente aos estudos da leitura tem um caráter prescritivo desenvolvido sob a influência dos modelos funcionalista e positivista. Nessa tradição, o ato de ler resumia-se a um conjunto de normas e procedimentos que eram quantificáveis e controláveis para que a mensagem do texto fosse assimilada de forma mais eficiente. A concepção de leitura nessa ótica é de um mecanismo de decodificação da palavra escrita. A prática de leitura operacionalizada, especialmente pela escola, efetivava-se em atividades repetitivas onde o aluno tinha o papel de assimilar o texto e, ainda, reproduzir a resposta literal previamente estabelecida como correta pelo professor e/ou livro didático.

Uma segunda tradição surge da tentativa de superar a tradição prescritiva a partir da denúncia de uma crise da leitura. Desse modo, estudiosos da leitura, no final dos anos 70, denunciaram e diagnosticaram o fracasso na produção de hábitos de leitura; a falta de tempo e de condições econômicas de alguns segmentos da sociedade para a prática da leitura e a escola que apresentava um modo funcional e positivista de ensinar a ler. Além, é claro, da falta de livros e mesmo de bibliotecas dentre tantos outros problemas que acometiam a escola e a sociedade de forma geral.

A partir dessas denúncias, nos anos 80, é criada a Associação de Leitura do Brasil (ALB). O Congresso de Leitura (COLE) ganha fôlego e surge a revista *Leitura: teoria e prática*. Instâncias estas constituídas a partir de uma série de debates e reflexões que

objetivavam a democratização da leitura no Brasil. Ainda, envolvidos no discurso da crise de leitura surgiram vários estudos que reivindicavam

a adoção de novos procedimentos de leitura, novas atitudes e habilidades capazes de fazer frente às demandas sociais em relação à democratização da sociedade e produção de cidadania. Tais estudos reivindicam a vinculação do ato de ler aos atos de questionar, conscientizar-se e libertar-se (MORAES, 1999, p. 44).

Nessa tradição, a leitura passa a ser tomada como um instrumento de conhecimento e crítica. Dentro dessa perspectiva não há espaço para a sacralização dos textos, ao contrário, deve-se mostrar a estreita ligação entre texto e história. Nota-se que nesse período em que a sociedade brasileira vivenciava um processo de redemocratização requeria-se um leitor que tivesse uma postura crítica diante do texto, assim como a sociedade também deveria ser percebida de maneira crítica. O ato de ler ultrapassa, portanto, o ato de decodificar o texto, dada a necessidade de relacioná-lo a sujeitos, tempo, espaços e situações.

Neste cenário, o tema leitura passa a ser investigado sob vários aspectos, dentre eles: 1) o papel do professor no ensino e no desenvolvimento da leitura referindo-se à formação de leitores críticos¹⁶; 2) o desenvolvimento do gosto pela leitura; 3) a exigência de habilidades teórico-metodológicas por parte do professor que trabalha a leitura; 4) adoção de posicionamento político-pedagógico no intuito de garantir uma perspectiva crítica acerca da realidade social e da leitura; 5) conduta de leitura do professor, ou seja, a história de leitura e as experiências vivenciadas como leitor, as quais contribuem significativamente com sua concepção de leitura e, ainda, podem orientá-lo em suas ações docentes.

¹⁶ Recentemente o jornal Folha de São Paulo (18/02/2006 – Opinião: Tendências e Debates), divulgou o debate acerca dos métodos de alfabetização, sendo que de um lado encontram-se aqueles que defendem um método pautado na idéia de alfabetização e de outro, aqueles que defendem uma idéia de letramento. Aqui, tal repercussão ganha interesse, pois o objetivo de se debater o método está centrado na perspectiva de formar um leitor crítico e competente.

Muitos destes estudos apontaram para um perfil de professor como um não-leitor, como alguém que não gosta de ler, que não tem hábito da leitura, que no seu cotidiano distancia-se dos livros, fato que acabou estabelecendo um ideal a ser buscado pelo professor¹⁷. Tais abordagens sinalizaram, também, a falta de livros, a falta de alunos-leitores, a falta de professores-leitores, a falta de bibliotecas, a falta de hábitos de leitura como parte da realidade brasileira.

Contudo, outros campos de conhecimento possibilitaram interpretações que não estão, necessariamente, fundamentadas na falta. A história cultural, por exemplo, vem contribuindo com o conhecimento dos leitores e de suas práticas de leituras sob aspectos ainda não investigados. Nesta abordagem se adota uma concepção de história voltada para as experiências, lembranças e percepções no sentido de rever o passado a partir do olhar e da voz de pessoas comuns.

No campo da história da leitura, os estudos apontam para o inventário das práticas de leitura. Nela busca-se compreender o modo como os leitores se aproximam do texto, a maneira como fazem uso dele. Para isso, necessitam das confidências dos leitores acerca de suas estratégias, de suas táticas de leitura.

Tal panorama, ainda que traçado brevemente, possibilita dizer que os estudos sobre a leitura no Brasil vêm ganhando força por parte de diferentes grupos de pesquisadores, sendo que é perceptível o momento de produção acerca dessa temática, no intuito de compreender o ato de ler. Soma-se a isso, a idéia de que tais estudos não estão atrelados a uma única perspectiva, mas que expressam, de certa forma, perspectivas heterogêneas de análise.

¹⁷ Ideal esse que, também, aparece nas narrativas das professoras e que será analisado no capítulo IV, no item Narrando-se como Mulher e Professora e Leitora.

Como se vê, em se tratando de leituras e suas práticas há um esforço em se delimitar um território, em fazer seu mapeamento. Mas, para que servem os mapas? De certa forma, os mapas traçam aquilo que já sabemos numa visão planificada e estática. Para que fazer mapas se se pode cartografar a leitura? Na acepção de Rolnik (1989, p.62) “a cartografia, diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra, que vão se transfigurando, imperceptivelmente, a paisagem vigente”. Nesse sentido, é preciso recorrer à cartografia para buscar as singularidades das práticas de leitura. Para um cartógrafo, as perspectivas, crenças, valores e expectativas apresentadas até agora podem mostrar outras linhas de reflexão sobre a leitura e sua prática. Entender a leitura como inventiva e criativa, não é essa a linha que foge dos protocolos do livro, do impresso e da escolarização da leitura? É no seu potencial criativo que se dá os pontos de conexão que extrapolam a linearidade dos traços do mapa e, ainda, provoca novos entrecruzamentos e novas conexões.

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA

Meninar

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.¹⁸

Manoel de Barros

Infância, criança, experiência, termos complexos que remetem a vários movimentos de territorializar, desterritorializar e assim se fazer outro. No intuito de cartografar as práticas de leituras de professoras de Educação Infantil transito entre as palavras infância e experiência, buscando perceber um pouco o movimento, a travessia dessas professoras em relação à leitura. Nesse sentido, recorro a alguns autores que se dedicaram a tratar desses termos.

2.1 - EXPERIÊNCIA

Larrosa (2004) apresenta a palavra experiência a partir de sua origem latina *experiri*, que significa provar. Desta forma, experiência pode ser entendida como um

¹⁸ Manoel de Barros apud CORAZZA, S. TADEU, T, 2003, p.92.

encontro ou mesmo uma relação que se experimenta com algo que se prova. O autor salienta que o radical *periri* se encontra também em *periculum*, que significa perigo. Já, a raiz *per* tem origem indo-européia e dá a idéia de travessia e, também, de prova.

Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peiró*, atravessar; *pêra*, mais além; *peró*, passar através; *perainô*, ir até o fim, *peras*, limite. [...] Em alemão, experiência é *erfabrung*, que contém o *fabren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *gefabr*, perigo, e *gefäbrden*, pôr em perigo. **Tanto nas línguas germânicas, como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e de perigo.** (LARROSA, 2004, p.162. Grifo meu).

Assim, a palavra experiência se abre como um campo a ser atravessado, sendo que essa travessia implica riscos e, também, a possibilidade de se provar. Assim, não há um caminho linear e demarcado para se fazer a travessia, diante dos acontecimentos trilhas surgem fazendo conexões rizomáticas.

Larrosa (2004, p. 153) diz, ainda, que

a experiência é em espanhol “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede”, ou quello che nos accade” em inglês, “that what is happening to us” em alemão “was mir passiert”.

Desse modo, a experiência está intimamente ligada àquilo que de alguma forma nos atinge, passa, acontece, enfim, a algo que possibilite experimentar alguma coisa. No dia-a-dia de cada ser humano muitas coisas passam ou acontecem, porém nem tudo que nos acontece nos passa, nos marca. Nem todo encontro/desencontro nos emociona; nem todo acontecimento nos toca; nem toda leitura nos atinge. Enfim, muitos eventos ocorrem em nossas vidas – sempre tão cheia de coisas para se fazer – porém raras são as possibilidades de se narrar a experiência vivida, pois quase nada nos marca.

Larossa fala da destruição da experiência num cenário em que se passam tantas coisas, mas que tão raras são as experiências. Para ele a destruição da experiência dá-se principalmente por quatro fatores: o excesso de informação, o excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

Há um excesso de informação e, segundo Larrosa, a informação não é experiência, sequer deixa espaço para que ela aconteça. Para o autor, a informação é “quase uma antiexperiência”. Assim, o discurso da atualidade que dá ênfase à necessidade de se ter o máximo de informação para estar sintonizado com o mundo remete ao cancelamento das possibilidades de experiência. Larrosa (2004, p. 155) chega a afirmar que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível”.

Outro aspecto apontado por Larrosa (2004, p. 155), diz respeito ao excesso de opiniões. O indivíduo moderno, além de ser informado, é alguém que opina

É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo do qual tem informação. Para nós a opinião, como a informação, converteu-se em imperativo.

Desse modo, as pessoas acabam dando opiniões sobre tudo que as cerca, baseadas em informações, aparentemente, pessoais e críticas. Assim, aqueles que não têm opinião, muito provavelmente se sentirão em falso, faltando algo que é essencial em sua vida, visto que não opinar, não oferecer um julgamento sobre o que lhe é apresentado, pode ser apontado como sinônimo de desconexão com a vida moderna. Para Larrosa, o excesso de opinião é uma forma de cancelamento da experiência.

Barthes (2003) em uma das aulas ministradas no Collège de France, também, crítica o excesso de opiniões¹⁹. Segundo este autor todos nós deveríamos fazer um mapa daquilo que nos cansa. E aponta duas coisas que o fazia sentir-se como um “pneu murchando”. A primeira, é a conversa, especificamente, a banalidade da conversa e, a segunda, o

que está em questão é meu lugar em relação à linguagem como performance dos outros: cansa-me procurar (e não encontrar) meu lugar (conversa com desconhecidos), [...] Por isso, outra forma de cansaço: o da ‘posição’, da ‘relação com’: “como o senhor se situa em relação ao

¹⁹ No presente estudo – *O Neutro* – Roland Barthes problematiza o Neutro, sendo que neste episódio trata da Fadiga provocada tanto pela banalidade da conversa quanto pela exigência de se posicionar, opinar em relação a tudo.

marxismo, ao freudismo, a x, a y?” “Qual a sua posição a esse problema?” Cansaço: a cobrança da posição. O mundo atual está cheio disso (declarações, manifestos, assinaturas, etc.) e por isso é tão cansativo: dificuldade de flutuar, de mudar de lugar. (No entanto, flutuar ou seja, habitar um espaço sem se fixar num lugar = atitude mais repousante do corpo: banho, barco). (BARTHES, 2003, p.42-43)

Desta forma, Barthes chama atenção para as saturantes práticas contemporâneas que não se cansam de exigir uma linguagem-posição, um lugar, uma opinião, assim, deixando de lado a possibilidade de flutuação. Estar num espaço é, de certa forma, estar em atitude de repouso, sem demarcações ou regras estabelecidas. “Habitar um espaço”, sem com isso lançar raízes pivotantes para não se prender, estar solto para as múltiplas possibilidades de experienciar a vida.

Larrosa (2004, p. 156) afirma que Benjamin dizia que o periodismo – fabricação da informação e a fabricação da opinião – “é o dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião”.

Segundo o autor esta aliança informação/opinião pode ser bastante ampla, podendo inclusive permear a idéia que se tem de aprendizagem significativa.

Desde pequenos até a Universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educativos, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que se opinar, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. (LARROSA, 2004, p.157)

Nesse sentido, essa reação subjetiva se dá quase que automaticamente, como um reflexo, ou seja, opinando, sendo que esse opinar significa, na maioria das vezes, indicar simplesmente se se é a favor ou contra algo, sobre alguma coisa ou alguém. “Com isso, convertemo-nos em sujeitos competentes para responder como deve ser as perguntas dos professores que cada vez mais se assemelham a comprovações de informação e a pesquisas de opinião”. (LARROSA, 2004, p. 157)

Um terceiro aspecto para discutir a destruição da experiência, apontado por Larrosa, diz respeito ao tempo, ou melhor dizendo, à falta de tempo, ou ainda, a velocidade com que as coisas passam. Os estímulos são rapidamente substituídos por novos estímulos passageiros. “O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada”.(LARROSA, 2004, p. 157). Desse modo,

O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. (LARROSA, 2004, p. 157).

Em outros termos, diante da rapidez com que se dão os acontecimentos e a busca incessante por novidades do mundo moderno, a memória fica cerceada, já que um acontecimento é rapidamente substituído por outro que traz alguma excitação, o qual será novamente substituído sem deixar quase marcas ou mesmo marca nenhuma. A falta de tempo é mais um dispositivo para a destruição da experiência.

Além de o sujeito moderno ser alguém informado que emite opiniões sobre tudo que o cerca, de ser demasiadamente agitado e insatisfeito, é ainda alguém que trabalha. Ser um ser que trabalha significa agir perante o mundo segundo seu saber, vontade e poder. Sendo assim, o homem e a mulher moderna se relacionam com o mundo do ponto de vista da ação, sempre se questionando sobre o que podem fazer, produzir, modificar, concertar ou destruir, independente das boas ou más intenções. O que os caracteriza é a capacidade de mudar as coisas, de fazer as coisas. E é exatamente por querer aquilo que não é, é que está em movimento constante sem poder parar. E sem poder parar, nada passa. Aqui, também essa ação voraz contribui com a destruição da experiência.

No caso do objeto dessa investigação – a narrativa de professoras de Educação Infantil e as práticas de leitura – percebe-se que a falta de tempo, assim como a presença

do trabalho desde muito cedo são aspectos salientados pelas narradoras. A experiência de infância de Nívia, por exemplo, é assoberbada, quase sem tempo para brincadeiras e lazer:

Na minha infância... olha era muito pobre!!! Não tinha muito tempo, tinha que trabalhar muito! Desde criança que eu trabalho, então...! No começo trabalhei de doméstica mesmo criança ainda, na casa de outras pessoas, em casa éramos muitos irmãos, minha mãe trabalhava, então a gente tinha que arrumar as coisas em casa, depois sair para trabalhar fora, voltava e, ainda, tinha coisa pra fazer como dar banho nos irmãos. Eu tinha oito anos e já trabalhava em casa e fora.

Neste episódio, observa-se que a dupla, ou mesmo, a tripla jornada de trabalho (arrumar a casa, trabalhar fora, cuidar das crianças) da menina-mulher é demarcada ainda na infância. Afinal, “desde criança”, Nívia tinha uma rotina de trabalho muito semelhante a de um adulto. E como nos diz Larrosa, a falta de tempo, assim como o excesso de trabalho, são formas de destruição da experiência.

Então, como cartografar as práticas de leitura das professoras (aqui a de Nívia) se o que se observa, segundo esta narrativa, é o excesso de trabalho e a falta de tempo para tudo, inclusive para ler, ouvir histórias e brincar? A partir dessa narrativa é possível inferir sobre a expropriação da experiência. O discurso apresentado demarca um determinado tempo – “desde criança ainda”, “eu tinha oito anos e já trabalhava”; além da intensidade – “tinha que trabalhar muito”. Ressalto que esta demarcação, feita por Nívia, aponta que se ficou algum tipo de marca parece mais uma linha fronteira que expõe a impossibilidade de experienciar, caracterizando que a experiência foi expropriada.

Agamben (2005) também discute a problemática da experiência no mundo atual.

Para ele:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que se disponha sobre si mesmo. (AGAMBEN, 2005, p.21)

Agamben diz que o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência, constatação semelhante à de Benjamin (1993, p. 198) acerca da “pobreza da experiência”.

Nesse sentido ele ressalta:

é como estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma dessas causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. [...] No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável.[...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes.

Contudo, Agamben (2005, p. 21-22) evidencia que não é necessária uma guerra para destruir a experiência, basta a “pacífica existência cotidiana” em um grande centro urbano. Para ele, no dia-a-dia do homem e da mulher contemporâneos não há:

[...] quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura de jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; [...] nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atozes –, entretanto nenhum deles se tornou experiência.

Para Agamben o que torna a vida tão insuportável é a incapacidade do homem atual de traduzir em experiência sua existência cotidiana. Observa-se que não se trata da idéia de uma má qualidade ou uma vida insignificante quando comparada ao passado já que a vida atual é farta em eventos significativos. Apesar das múltiplas possibilidades da vida atual, as pessoas não têm tempo e disponibilidade para serem tocadas pelas coisas que estão ao seu redor. A experiência, entendida como modo de estar no mundo, necessita de aberturas, disponibilidades, para que se possa experimentar o que se oferece à vida. Por meio dessas “janelas” do cotidiano é que se pode caracterizar a experiência como singular, múltipla, incerta e imprevisível.

A ciência, de certa forma, nasce da desconfiança da experiência. Conforme diz Agamben (2005, p.25) “a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna”. O discurso da ciência moderna não comportava a incerteza e a imprevisibilidade. A experiência buscada por caminhos quantificados e devidamente mensurada perdia seu teor de acaso e passava a ser experimento.

Larrosa (2004 b, p. 22) a esse respeito diz:

Em la ciência moderna, lo que ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización.

Desta forma, Larrosa mostra que a experiência é sempre singular e não pode ser universalizada. A experiência é própria de alguém, subjetiva, provisória, trata-se de um aqui e agora, sendo assim, transitória, finita e sensível. Este autor compara a experiência à vida, de carne e osso, carregada de confusões, indecisões e desordem. Daí que não há lugar para a experiência na ciência. Além disso, a linguagem adotada pela ciência não pode ser a mesma linguagem da experiência, já que aquela procura sempre dizer o que é ou o que deveria ser de forma objetiva, e esta comporta potências, continuidades (sem ser o mesmo) e flutuações.

Para Larrosa, faz-se necessário dignificar a experiência retomando a própria palavra experiência com amplitude. Nesse sentido, o autor apresenta algumas precauções quanto ao uso da palavra experiência. A primeira, é a separação da experiência do experimento. Para este autor (2004 b, p.23), deve-se “descontaminar la palabra experiencia de su conotaciones empíricas y experimentales”. Trata-se de não objetivar a experiência.

A segunda precaução refere-se à questão do dogmatismo que pode ser associado à palavra experiência. É comum ouvir as pessoas falarem como verdadeiras autoridades em

nome da experiência. A experiência, como já disse, é finita, subjetiva, provisória, portanto, não se pode impô-la a outrem.

Uma outra precaução é quanto à associação experiência e prática. Para Larrosa (2004 b, p.23) é necessário separarmos a experiência da prática, “y eso significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión”. Isto se deve porque o sujeito da experiência é um sujeito passional, não passivo, mas aberto, receptivo e exposto às vulnerabilidades, ao que a vida oferece escapando do controle, do saber e do poder.

A quarta precaução apresentada por Larrosa refere-se a evitar fazer da experiência um conceito. Pois, para o autor, a pergunta o que é, não é a melhor nem mesmo a mais importante. Desse modo, é preciso resistir à tentação de fazer da experiência um conceito, de tentar determiná-la. O autor argumenta que o leitor, seja ele: acadêmico, técnico ou teórico, geralmente, tenta apropriar-se de um conceito para usá-lo prontamente, objetivamente. A experiência deve ser compreendida como vida, como acontecimento.

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, em el tiempo y em el espacio, com otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es em ella misma um exceso, um desbordamiento, porque es em ella misma posibilidad, creación,, invención, acontecimiento. (LARROSA, 2004 b, p. 25)

Outro ponto é evitar fazer da experiência um fetiche ou um imperativo. O autor exemplifica esta precaução comentando que, em certa ocasião, alguém disse que não tinha inconsciente e a reação das pessoas que participavam da conversa foi no sentido de afirmar que sim, de que todo mundo tem inconsciente, ainda que não saiba. Assim, o autor mostra a preocupação em não fazer da experiência um imperativo, em que todos tenham que buscá-la indeterminadamente. Se isso acontecesse, não seria experiência.

A última precaução é quanto ao uso da palavra experiência, buscando evitar que tudo se converta em experiência, que qualquer coisa possa ser entendida como experiência. Desse modo, faz-se necessário precisá-la, ainda que seja uma tarefa muito difícil. Nessa

perspectiva, o autor acentua que experiência não é um conceito, nem fetiche, nem experimento, nem prática, nem autoridade. Usando do recurso de expor aquilo que não é, Larossa tenta deixar a palavra mais solta pelo meio, sem as margens conceituais que poderiam cerceá-la. Pensar, falar de experiência é um exercício de desterritorialização.

Agamben discute que a problemática da experiência está relacionada com a linguagem e a infância, pois

Somente sobre esta base se torna possível propor em termos inequívocos o problema da experiência. Dado que, se o sujeito é simplesmente o locutor, nós jamais apreenderemos no sujeito, como Hurszel acreditava, o estudo original da experiência, “a experiência pura e, por assim dizer, ainda muda”. Ao contrário a constituição do sujeito na linguagem e através da linguagem é precisamente a expropriação desta experiência “muda”, é portanto, já sempre <palavra>. Uma experiência originária, portanto, longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada além daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência “muda” no sentido literal do termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite.(AGAMBEN, 2005, p. 58)

Desta forma, não se pode pensar a possibilidade de uma experiência sem linguagem. Não há infância na pré-linguagem, pois ambas, infância e linguagem estão diretamente relacionadas. A idéia de procurar a origem do homem sem linguagem remete ao problema do conceito de origem, pautado numa ordem cronológica e inicial além da tentativa de identificar o inexistente. (KOHAN, 2005, p.242)

O ser humano vai se constituindo na e pela linguagem. Assim, pode-se dizer que infância (ausência de voz) não implica em uma carência do ser humano. “Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto” (KOHAN, 2005, p.245).

[..] a experiência, a infância que aqui está em questão não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p. 59)

A infância vista por este prisma distancia-se de uma idéia de passividade, debilidade e inferioridade sustentadas por uma temporalidade linear. Ela passa a ser, segundo Agamben, descontinuidade, porvir.

Assim, infância e experiência estão co-relacionadas, pois não se trata de uma fase a ser superada, mas de perceber essa relação como acontecimento. Larrosa (2001, p. 284) defende que ao pensar a infância como acontecimento é possível suprimir tanto o “caráter de ‘meramente passado’ do passado, quanto o caráter ‘meramente futuro’ do futuro”. Para ele “a criança não tem nada a ver com o progresso nem com a recuperação: não remete a uma pontuação do tempo ao futuro”, ou seja, a criança não pode ser vista nem como antiga nem como moderna, pois ela não está antes nem depois, ela é atual. O tempo da criança não segue uma linearidade ou evolução, segue o que autor chama de “presente inatual”, pois se trata de um presente intempestivo que proporciona pensar uma temporalidade descontínua.

Desta maneira, não se deve interpretar a infância por uma linha cronológica, até porque “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (KOHAN, 2005, p.246) independente de sua idade. Não pensar o que todos pensam, não falar o que todos falam, viver a infância como descontinuidade, como desequilíbrio, como devir. Em suma, infância percebida como vida, como acontecimento.

2.2 – INFÂNCIA

Infância, assim como experiência, é um termo amplo e difícil de ser apreendido. Muitos são os estudiosos que se dedicaram a refletir, contar e falar da infância. Uma questão inicial instiga a curiosidade; o que é infância? Estudos das mais diferentes áreas do conhecimento tentam responder essa pergunta enfocando recortes ora da psicologia, ora da pedagogia, ora ainda, da biologia no intuito de atender a complexidade da questão. No

entanto, creio que a problematização não é essa. Parto de um outro caminho. Desterritorializar e Reterritorializar.

Kuhlmann Jr (1998) diz que é melhor perguntar como foi/é a infância. Dessa forma, tento percorrer outros trajetos que perpassam a problemática da infância. Aliás, abandono a idéia de um conceito que me leve a uma determinação do que é infância e tento buscar o como, em quais casos, onde e quando se passa a infância. Para tanto, recorro a Deleuze (2001) que afirma que um conceito trata do acontecimento, não da essência ou a coisa. Nesse sentido, a infância deve dizer aos acontecimentos.

O conceito infância me remete a pensar outros conceitos, como o de criança, de família, de escola, leitura e de experiência. Tal como uma *ponte movente*, um conceito deve remeter a outras conexões. Notar os componentes do conceito infância, atentando para suas possibilidades, implica perceber que o termo infância pode ser interpretado tanto no plano absoluto quanto no relativo, concomitantemente. Desta forma, o conceito infância é relativo aos próprios componentes (criança, criança pobre, criança rica, família, escola) e absoluto quando condensamos seus componentes num plano. “É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmento”. Assim, o conceito infância não é uno. É duplo. Triplo. Múltiplo.

Em face da complexidade do termo, faço uma breve incursão nas discussões de alguns autores que se dedicaram ao tratamento da infância, sem contudo apreender um único significado, mas buscando trabalhar com as possibilidades que o termo potencializa.

2.2.1 – O termo infância

Lajolo (1997) discute os usos do termo infância tanto em sua origem quanto na própria literatura. Ela observa que este termo remete a idéia de *um outro* em relação àquele que o nomeia e o estuda. A autora aponta, ainda, que os termos *infante*, *infância* e todos os

demais cognatos, sejam de origem latina ou dela derivados estão ligados à idéia de *ausência de fala*.

Esta noção de **infância** como qualidade ou estado do **infante**, isto é, **daquele que não fala**, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: **in** = prefixo que indica negação; **fante** = particípio presente do verbo latino **fari**, que significa **falar**, **dizer** (1997, p.225. Grifos da autora).

Contudo, esta estratificação da infância dada pela fala de fora, não é uma exclusividade sua, visto que há outros segmentos da sociedade que também são definidos a partir de discursos alheios. Ainda que alguns segmentos tenham descoberto a força do grito, da voz, e tenham acabado mudando de posição na ordem do discurso.

Assinalar, no entanto, a alienação a que esta desencontrada posição discursiva confina a infância, ao construí-la e defini-la, não diminui a força das categorias e definições pelas quais se fala da infância, quando a questão, como aqui, não é nem ontologia nem epistemologia da infância: infância – como feminino ou como negritude – não são substâncias ou seres de existência autônoma como o ácido ribonucléico, ou os pares das patas de aranhas egípcios: negritude, feminino, infância são categorias que só vivem no espaço social em que são estabelecidas, negociadas, desestabilizadas e reconstruídas. (LAJOLO, 1997, p.226)

Lajolo assinala que o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho pode variar tanto de lugar, quanto de tempo. Desta forma, ao se comparar documentos antigos a outros contemporâneos é possível perceber que *infantes* e *infância* foram concebidos de forma diferente e, conseqüentemente, tratados diferentemente em momentos e lugares distintos da história. Lajolo mostra, por exemplo, que o dicionário da língua italiana define *infanzia* como *periodo della vita che va dalla nascita ai dodici anni*²⁰ enquanto o dicionário *Webster* coloca *infancy* como *early childhood*²¹ e um dicionário de latim-português estabelece limites etários no verbete *infans, antis* assinalando que aos *sete*

²⁰ Il nuovo Zingarelli, 11ed .apud LAJOLO, 1997, p.227

²¹ Webster – seventh new collegiate dictionary, 1970, p. 431 apud LAJOLO, 1997, p.227

anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar²².

Por sua vez, o dicionário Aurélio²³ recorre à psicologia definindo o verbete infância como:

período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete; e terceira infância, de sete até a puberdade.

2.2.2 – O termo Infância para além da etimologia

Muitas áreas de conhecimento têm se ocupado de pensar e discursar sobre a infância. Observa-se, por exemplo, que a psicologia, a pedagogia, a psicanálise, a biologia, dentre outras, tem se dedicado a tentar responder o que é a infância.

Foi, aliás, através de diferentes formulações destas disciplinas que começaram a circular diferentes concepções de infância: primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... fomos acreditando sucessivamente que a criança é a *tábula rasa* onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carentes de pênis que não têm, ou então tudo isso, ou nada disso, ou então, ou então ou então (LAJOLO, 1997, p. 228)

Para Lajolo, as idéias e crenças supracitadas acerca da infância, quando lidas em conjunto, soam como uma ciranda carregada de contradições. Contudo, tais crenças de certa forma subsistiram. Para esta autora, isto ocorre, talvez, porque estes saberes e crenças produzidas construíram uma:

representação adequada tanto aos pressupostos da disciplina no bojo da qual tal conhecimento (crença?) foi formulado, quanto adequada às expectativas que, em face da infância, alimentava a comunidade onde se produziram e pela qual circulava(m) os saberes em causa. (LAJOLO, 1997, p. 228)

Uma outra voz que soa em nome da infância é a das artes, por exemplo, a literatura. Sem o alarde e rigor a que se prendem disciplinas que se preocupam em responder a

²² Dicionário Escolar Latino-Português, 3 ed., 1962, p. 494 apud LAJOLO, 1997, p.227

²³ Novo dicionário Aurélio, 1 ed, 5ª reimpressão apud LAJOLO, 1997, p.227.

questão o que é infância, a literatura trabalha silenciosa. A literatura entra sorrateiramente no imaginário coletivo fecundando, construindo, desconstruindo perfis de crianças. Parece haver uma combinação desses perfis com as imagens de infância em circulação nos campos literário, científico, econômico e político. Assim, a infância vai se tornando o que dizem que ela é. Para Lajolo, a criança que habita romances e poemas é muito familiar à criança que habita as propagandas e que vende produtos, assim como muito próxima da criança para a qual a UNESCO tece recomendações e, também, da criança que é objeto de estudos e práticas de puericultores e pedagogos.

Dentre os traços de infância inscritos em poesias era muito comum evocar uma imagem idílica de infância, longe dos problemas e de conflitos, próxima à figura imaculada. Esta idéia de infância foi para além dos livros de poesia, inscreveu-se nos manuais escolares e até hoje é comum encontrarmos pessoas que ao se prepararem para falar da infância recorrem a essas imagens. Contudo, outras imagens de infância também são representadas na literatura como nos lembra a autora ao citar Mário de Andrade: “Piá não sofre? Sofre”...

Várias vertentes da literatura brasileira surpreendem pela presença significativa de crianças ao longo de suas páginas, quase sempre em scripts que invertem radicalmente a representação idílica da infância casimiriana, substituindo a visão ingênua e idealizada por imagens amargas e duras (LAJOLO, 1997, p.229).

As professoras investigadas ao narrarem sua infância não a colocam de forma idealizada ou idílica, ainda que tenham surgido momentos de nostalgia durante as narrativas. Na verdade, a visão de infância prazerosa perde-se em meio a relatos de falta de tempo para brincar e ler.

Algumas professoras, por exemplo, narram uma infância de dificuldades, tendo que auxiliar nos trabalhos da casa e da roça, além de procurar serviço fora para contribuir com as despesas da casa.

Carolina, por exemplo, narra que o trabalho é algo presente em sua vida, desde criança:

toda a vida eu trabalhei. Que eu me lembro desde o 6 anos eu comecei a trabalhar, porque minha mãe morreu eu era muito pequena [...] Então as minhas irmãs tinham que sair para trabalhar, morava na roça, o serviço era pouco, assim... não tinha como ganhar dinheiro, mas, quando aparecia alguma coisa elas iam fazer, aí eu ficava em casa. E eu já comecei a trabalhar muito cedo né, desde o 6 anos, você vê... Eu lembro que eu nem dava conta de mexer direito no fogão! [...] Desde essa época eu venho trabalhando. (Carolina)

Em sua narrativa, Carolina enfatiza a pequena estatura ao dizer que mal alcançava mexer no fogão e, essa medida – o seu tamanho comparado ao fogão –, acrescido da idade de 6 anos, são indícios do início de sua vida de muito trabalho.

Marina narra de forma direta uma experiência de infância sem tempo para outras práticas que não fosse o trabalho e o estudo: *eu trabalhei com dez anos, já comecei a trabalhar. A gente estudava e tinha que trabalhar. Eu não tinha tempo para ler e ouvir história.* (Marina)

Falta de tempo, mais uma das facetas da expropriação da experiência. Nas narrativas dessas professoras de Educação Infantil a falta de tempo para brincar e se valer de outras práticas na infância é evidente. Talvez, Marina ao economizar palavras para narrar sua infância tenha dado uma pista, um caminho, para compreendermos sua infância. Uma infância em que não se tenha muito que contar? Talvez. Afinal, o que narrar? Perdida ou consciente em suas lembranças, a questão é que Marina não soube o que era passível de ser contado. Nesse instante, lembro-me de Benjamin, ao dizer que os homens vinham da guerra sem ter o que contar. Essas professoras não foram para guerra, mas tiveram e têm um cotidiano (AGAMBEN, 2005) onde o trabalho era e, ainda é, uma prerrogativa para a sobrevivência. Sobre-viver, não é esta mais uma forma de expropriação da experiência? Se tomarmos a experiência, de acordo com Larrosa, como vida, acontecimento o que dizer de uma sobrevida?

Pode-se, portanto, inferir que a infância dessas professoras distancia-se de uma imagem de infância idílica. Os prazeres, sabores, surpresas e arranhões se existiram, estão atravessados pelo trabalho e pela falta de tempo. Uma experiência de certo modo muda.

Procurando por textos que retratassem a idéia de infância, Lajolo sinaliza que a história desencantada da infância pode ter como marco inaugural a Carta de Pero Vaz de Caminha, especificamente, onde relata o estranhamento dos descobridores:

tambem andava hy outra molher moça com huu menjno ou menina no colo atado com pano nõ sey de que aos peitos que lhe nõ parecia se nõ as pernijnhas, mas as pernas da may e o al nõ trazia nhuu pano. [Versão moderna do texto: ... também andava por lá uma outra mulher, ela também nova, com um menino ou menina atada com um pano - não sei é de que – aos peitos, de modo que lhe apareciam somente as perninhas. Mas nas pernas da mãe, e no resto de seu corpo, não havia pano algum]²⁴

Nesta citação temos uma imagem 'aos pedaços' de criança. As pernas da criança parecem comparecer no texto para realçar a nudez da mãe em oposição aos panos que encobrem aquele pequeno ser assexuado. Contudo, há que se reconhecer que fragmentada e encoberta temos “as pernas” – membros inferiores – da primeira personagem infantil de nossa história contada por um outro.

Alguns séculos depois de inaugurada a história da infância no Brasil, muitos autores continuaram a traçar perfis de crianças. Exemplos como: Manuel Bandeira ao retratar o trabalho infantil em “Meninos Carvoeiros”. Carolina Maria de Jesus em seu texto autobiográfico, tratando da *nudez crua que devassa traços familiares na constituição do retrato, mais uma vez em preto e branco* (1997, p. 242). E ainda, canções como: “Pivete” de Chico Buarque de Holanda e Francis Hime ao tratar do tema menor de rua. Por meio destes exemplos, Lajolo transita de uma imagem idílica de infância a imagens sofridas, dobrando e desdobrando, mostrando as várias infâncias do Brasil.

²⁴Castro, Silvio. A carta de Pero Vaz de Caminha, Porto Alegre, LP&M, 2 ed, 1985, p. 86 apud LAJOLO, 1997, p. 230)

Nívia, Carolina e Marina também mostram um pouco dessas infâncias. Usam a narrativa para falar dela. Ora narrando a repetida rotina de cuidar da casa, trabalhar fora, cuidar das crianças, ora fazendo o almoço na ponta dos pés, ora simplesmente dizendo que não tinham tempo para nada, só para o trabalho e estudo.

2.3 – EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA

Retomando o movimento proporcionado pela leitura de cada um dos autores abordados observo que não é possível falar da criança, de infância e experiência de um único lugar. A criança é outra além do discurso postulado. Ser criança é estar na linha fronteira. Como diz Katz (1996, p.90) “criança não é apenas obedecer aos poderes, mas exercício imanente de potências”.

Nesse sentido, para compreender melhor a experiência e a infância é preciso estar ciente dos movimentos de desterritorializar e reterritorializar, tornando-se outro. Pode-se dizer que a idéia de criança não é um vir-a-ser, pois este é sempre predeterminado, isto é, já é determinado antes de ser, mas um devir-criança. Segundo Katz (1996, p.91) o “devir não é necessidade, mas o produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto”. Trata-se de um tempo intempestivo, imprevisível que não é determinado pelo passado ou futuro, nem mesmo pela evolução ou linearidade.

Deleuze (1997, p.74) diz que é “errôneo fazer como se a criança primeiro estivesse limitada a seus pais e só chegasse aos meios depois, e por extensão, por derivação”. Segundo este autor, a criança explora os trajetos e traça o mapa correspondente, sendo que o mapa “exprime a identidade entre o percurso e o percorrido” (1997, p.73). Faz-se necessário lembrar que o mapa, não deve ser compreendido apenas em termos de extensão, mas também de intensidades, em densidades capazes de preencher o espaço do próprio

trajeto. Assim, vale ressaltar que é o devir “que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir”. (DELEUZE, 1997, p.77)

Nesse sentido, experiência e infância podem ser entendidas como o encontro daquilo que se transforma, constantemente, impossível de ser apreendido em uma única cartografia, visto que para novos encontros constituem-se outras cartografias.

CAPÍTULO III

MULHERES E PROFESSORAS E LEITORAS

Estou à procura de um livro para ler. É um livro todo especial. Eu o imagino como a um rosto sem traços. Não lhe sei o nome nem o autor. Quem sabe às vezes penso que estou à procura de um livro que eu mesma escreveria. Não sei. Mas faço tantas fantasias a respeito desse livro tão desconhecido e já tão profundamente amado. Uma das fantasias é assim: eu o estaria lendo e de súbito, a uma frase lida, com lágrimas nos olhos diria em êxtase de dor e de enfim libertação: 'Mas é que eu não sabia que se pode tudo, meu Deus'.

Clarice Lispector

3.1 - MULHERES

Mulher ou mulheres? Uma ou muitas? Muitas em uma ou uma em muitas? De cara, a dúvida. Como usar a expressão, no singular ou no plural? Referir-me a uma ou a muitas? Quando se diz mulher, inúmeras são as mulheres. Há uma multiplicidade que compõe essa singularidade. Mulher e branca, mulher e negra, mulher e leitora, mulher e pobre, mulher e amante, mulher e trabalhadora.... Mulher ou mulheres, o que importa são as singularidades que se inter-relacionam entre os acontecimentos. Assim, não se pode afirmar que a mulher é, mas com o que ela faz conexão. Para isso é preciso mudar o pensamento estático e objetivo, para um pensamento mais nômade.

Para Judith Butler (2003, p.20) o termo mulheres, ainda que no plural, denota uma identidade comum. Pois,

Se alguém 'é' uma mulher, isso certamente não é tudo que o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da "pessoa" transcendem a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos [...].

Nesse sentido, faz-se necessário divisar os limites daquilo que representa a identidade do feminismo. A autora ressalta, ainda, que a busca de uma representação mais ampla está fadada ao fracasso, por não levar em consideração o poder das próprias reivindicações representacionais. Assim, ao tentar alcançar um status que represente a mulher, o próprio conceito de mulher fica atrelado a tais representações. Desta forma, a tarefa é “justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam”(BUTLER, 2003, p. 22).

Para a autora, é necessário elaborar críticas que possibilitem libertar a teoria, que trata da mulher, de uma base única. Além disso, diz que “se a noção estável de gênero dá mostras de não servir como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e da identidade [...]”(BUTLER, 2003, p. 23).

Butler discute a distinção entre sexo e gênero. Sendo que ao se pensar a estabilidade do sexo binário, poderia atribuir aos homens corpos masculinos enquanto que corpos femininos às mulheres. Mas, essa definição binária é algo a ser superado. Afinal, o que é o sexo? Como os discursos o identificam ou o diferenciam? Trata-se de um discurso que se baseia na anatomia? Nos cromossomos? Nos hormônios? Assim a autora aponta que o caráter aparentemente imutável do sexo pode ser facilmente contestado.

No que diz respeito ao gênero, ela explica que este é constituído culturalmente, mas que não deve ser “meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2003, p. 25). Isto é, ao se tomar a idéia de que gênero é construído culturalmente há que se

questionar sobre as leis que constituem essa construção, o como e onde acontecem tais construções, de modo que não se caia em determinismos de significado de gênero.

Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto a formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26)

O pensamento moderno é engendrado num pensamento dicotômico masculino/feminino, presença/ausência, teoria/prática, etc, sendo que é ressaltada a superioridade do primeiro termo, cabendo ao segundo derivar do primeiro. Essa lógica binária é extremamente complexa para a perspectiva feminina, pois tem como consequência colocar a mulher numa posição tida como natural e fixa. Para Louro (1997, p. 31) a desconstrução vem minar essa lógica

A proposição da *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Assim, alguns movimentos de abandono dessa lógica dualista foram se inscrevendo e incorporando a multiplicidade, subvertendo a ordem estabelecida. Vale ressaltar que os estudos feministas e de gênero têm contribuído para a desconstrução dessa lógica binária.

Segundo Louro (1995), é recente os estudos de gênero em nosso país. Grupos e núcleos de estudo, originados principalmente de movimentos sociais de contestação a partir dos anos 60 e 70, espalharam-se pelas universidades com a finalidade de legitimar esse campo. Uma problemática, entretanto, permeou estes estudos. Trata-se da terminologia adotada por alguns desses grupos, cuja denominação “estudos de gênero” não centralizava o verdadeiro sujeito/objeto de investigação na mulher.

A partir desses movimentos sociais e da instituição de grupos de estudo promoveu-se, então, uma mudança significativa sobre o entendimento do papel histórico e social da

mulher. Segundo Louro (1995, p.102), “o tema sai das notas de rodapé e ganha corpo dos trabalhos”.

Nesse sentido, gênero vem sendo constituído historicamente num processo em que ultrapassa a denúncia da opressão, a descrição das vivências femininas, as interpretações biologistas, o caráter militante, para uma compreensão mais ampla.

Louro (1997, p.31) fala da importante argumentação de Joan Scott ao enfatizar a necessidade de “desconstruir o ‘caráter permanente da oposição binária’ masculino-feminino”. O que se observa é que parte das análises sociais se embasa no pensamento dicotômico e polarizado, inclusive no que se refere a gênero, percebendo o homem e a mulher em pólos distintos, que se opõem e, que de certa forma, relacionam-se dentro de uma ordem de dominação-submissão. Assim, faz-se necessário implodir essa lógica, perturbar a idéia de uma via única tomada como homem “versus” mulher.

Louro diz, ainda, que tal rompimento com a lógica dicotômica abre a possibilidade de entender as diferentes formas de masculinidade e de feminilidade, minando assim a visão hegemônica de uma heterossexualidade.

De forma geral, a concepção que balizou os estudos feministas falavam dessa visão dicotômica. Porém, outros estudos surgiram pontuando as formas de resistência feminina. Neles, a questão do poder é trazida à problemática feminista e de gênero pelo viés das idéias foucaultianas. Assim, a idéia de uma centralidade do poder, tomada como privilégio de alguém, que o detém ou se apropria, é questionada. Pois, o que se supõe é que o poder é “um exercício que se constitui por ‘manobras’, ‘técnicas’, ‘disposições’, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 1997, p.39).

Nesse sentido, o exercício de poder dá-se entre sujeitos que são potencialmente capazes de resistir. A resistência e sua composição múltipla e singular é própria do exercício de poder.

Nas palavras de Scott (1995, p.86), gênero define-se em duas partes e diversos subconjuntos. Na visão desta autora, há duas proposições básicas para se compreender gênero:

- a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos;
- b) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

A abordagem adotada por Scott parte da possibilidade histórica de análise, sendo que, na primeira proposição, gênero estaria relacionado aos símbolos culturais e às representações simbólicas disponíveis na sociedade, às doutrinas: religiosas, educativas, jurídicas, políticas e científicas que, de certa forma, acabam por expressar interpretações dos significados dos símbolos, isto é, os significados de homem e de mulher, do feminino e do masculino; e ainda, às relações estabelecidas com as instituições sociais, com a organização social e econômica.

Já na segunda proposição, Scott salienta que a temática gênero está diretamente associada à questão do poder²⁵, isto é, “os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social”. Em outros termos, pertencer ao gênero feminino ou masculino implica uma percepção diferenciada de mundo e também, “a estar nesse mundo de modos diferentes”.

²⁵ Scott adota a conceituação de poder no sentido foucaultiano, em que poder é concebido como relação e não enquanto um elemento único do qual se detém. Trata-se, assim, das múltiplas relações de poder na sociedade que possibilitam analisar as disputas de poder entre os gêneros.

Outra contribuição do pensamento foucaultiano para os estudos feministas e de gênero está em perceber o poder não apenas como coercitivo e inibidor, mas também como produtivo, fabricando corpos e incitando comportamentos.

Assim, as discussões mais recentes colocam a possibilidade de rever idéias acerca de uma categoria central para a compreensão das contradições uma vez que “se aceitamos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não-unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal” (LOURO, 1997, p.51-52)

Segundo Louro (1997, p.57) a escola desde seu princípio tem uma função de segregação. Ela separa os indivíduos que nela entraram dos que não a freqüentaram. A escola dividiu os alunos por meio de mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização. Assim a escola separou meninos de meninas, adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres, inteligentes de ignorantes. Uma das professoras investigadas narra que estudava em um colégio católico que separava os meninos das meninas.

Eu sempre estudei em colégio de freiras... inclusive a cidade da minha mãe é muito antiga né? É lá no Mato Grosso, lá no Pantanal. Era muito atrasado. Então lá era bem tradicional mesmo. Escola de freiras onde estudavam só meninas. E na escola do meu irmão só os meninos era de padre. E não tinha nada além de escrever e aprender, sabe era bem severo.

No entanto, convém salientar que a escola foi concebida para uma parcela da sociedade, não toda. Assim, os grupos que ficaram de fora passaram a reivindicar o direito à escola. Ao adentrarem as instituições escolares mudanças foram se efetivando nos currículos, nos prédios, nos regulamentos e nas avaliações propiciando a estes grupos uma idéia de pertencimento, ainda que sustentado por uma lógica binária.

Nesse sentido, a escola é uma importante ferramenta de delimitação de espaços. Diz a cada um o que pode ou não, para isso utiliza-se de símbolos e códigos que institui e

informa o lugar que cada aluno e aluna deve ocupar. Louro (1997, p.58) exemplifica que “através de seus quadros, crucifixos, santas e esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos”.

Louro comenta que até o espaço e o tempo da escola “não são distribuídos nem usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas”. (LOURO, 1997, p.59). Assim, também comunidades foram ao longo do tempo concebendo formas distintas de lidar com o tempo e o espaço

[...] valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual tempo que importava (o da vida ou depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo...Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo (LOURO, 1997, p. 59-60).

Desta forma, a autora ressalta que uma ordem “natural” ia se estabelecendo, sendo que determinadas crianças tinham mais tempo livre, enquanto que outras necessitavam trabalhar além de estudar. Na narrativa de uma das professoras de Educação Infantil essa divisão fica bem evidenciada

Na minha infância... olha era muito pobre não tinha muito tempo, tinha que trabalhar muito, desde criança que eu trabalho então.. no começo trabalhei de doméstica mesmo criança ainda, na casa de outras pessoas, em casa éramos muito irmãos [dez irmãos, sendo que Nívia é a mais velha], minha mãe trabalhava então a gente tinha que arrumar as coisas em casa, depois sair para trabalhar fora, voltava e ainda tinha coisa pra fazer como dar banho nos irmãos. Eu tinha oito anos e já trabalhava em casa e fora.

Nesse episódio, narrado por Nívia, observa-se o lugar que ela ocupava: filha mais velha de muitos irmãos que, na condição de menina/mulher, tinha que ajudar a cuidar da casa e de mantê-la, trabalhando fora, assim como a mãe. Trabalhar e cuidar, assim a menina de oito anos deveria ocupar-se. Qual espaço era o dela? A casa. Ainda que trabalhasse “fora”, era um fora que estava “dentro” dos limites da menina e mulher, afinal

trabalhava para “fora” em casa de família. Seu espaço e tempo estavam preenchidos pela linha de “dentro”. De certa forma, ela não trabalhava “fora”. A pergunta que fica é: e hoje, será que ela (mulher e professora e dona de casa) trabalha “fora”?

Conforme Louro (1997, p. 60. Grifos da autora) destaca, “um longo aprendizado vai, afinal, *colocar cada qual em seu lugar*”. Contudo, não se trata de uma aprendizagem pontualmente passiva. Há um envolvimento de recusa, aceitação, reação e resistência por parte dos envolvidos no processo.

A linguagem é um importante instrumento de demarcação. A linguagem “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. (LOURO, 1997, p.67)

Nesse sentido, é possível perceber que a linguagem colabora para demarcar os lugares dos gêneros e das crianças, sendo que ao feminino cabe o ocultamento e à criança a infantilização. Assim, em uma sala com homens e mulheres, a regra é usar o masculino como meio de generalização. Já para as crianças as adjetivações e diminutivo usados pelo adulto também são instrumentos de marcação dessa divisão, num exercício de infantilização.

Na narrativa de uma das entrevistadas, em alguns episódios, aparece uma fala marcada pelo diminutivo. Ao comentar sobre sua prática como professora e a relação com a leitura, as palavras: “liçãozinha” e “aluninhos” aparecem várias vezes. Além desses, outros termos surgem também, como nesta fala: “*Eu leio alguma historinha que tem [lição de moral], porque é necessário para as criancinhas na escola. Então eu pego esses livrinhos de histórias e eu leio para contar*”. (Neuza) . Observa-se claramente na narrativa de Neuza o emprego do diminutivo, expondo assim, um pouco do exercício de infantilização pelo qual as crianças experimentam por meio da linguagem.

Já na narrativa de Lúcia, o que nos chama a atenção é como ela se coloca enquanto imagem de mulher.

Como mulher ... tranqüila, muito tranqüila, raramente eu saio do sério. Quando eu saio eu perco a cabeça, então não pode sair de jeito nenhum. Tem que manter a linha sempre, raramente saio da linha... (risos)
E quando saio da linha – Ave Maria! Sai de baixo! Acho que no meu serviço ninguém nunca me viu fora do sério. Dentro de casa, também, eu procuro não sair do sério e agüentar firme... porque é complicado.(Lucia)

No discurso de Lúcia alguns pontos a destacar. Primeiro a idéia de manter a linha, não perder a cabeça. Depois, o indicativo de que no serviço nunca “saiu do sério” e que tenta “agüentar firme em casa”. Por que Lúcia ao falar de si como mulher refere-se à idéia de manter a linha? Como ela articula essa idéia de manter a linha dentro de casa e no trabalho? Com que elementos ela relaciona essa seriedade? Afinal, que linha é essa que Lúcia precisa manter? Aliás, manter a linha é o mesmo que seguir a linha? Manter, diz respeito a sustentar, conservar. Dessa forma, Lúcia parece incumbida de manter algo que é próprio da mulher, a docilidade. Daí que precisa de força para “agüentar firme” e manter uma linha “séria” e não tomar uma linha desviante. Qualquer outra linha, diferente, seria desviante. Contudo, deixa claro que “sai do sério”, ainda que raramente, mas isso acontece e com intensidade. Assim, a linha que desvia é forte, atropela convenções, normas e expectativas.

Lúcia coloca-se como uma mulher que tenta manter-se firme, conectada à “tranqüilidade”, papel esperado para a mãe, para a dona de casa, para a esposa, para a professora. Linha essa, diferente da linha-desvio, que corta, corrompe e desestrutura. No entanto, as duas linhas coexistem. Assim, ainda que na narrativa de Lúcia a imagem de mulher tente reunir elementos disciplinadores, a potência do devir-mulher solapa a linha-tranquila e una, abrindo fissuras, buracos negros e multiplicidades.

O conceito mulher comporta algo de molecular. Segundo Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p .85):

Pensar sob dimensões moleculares não é se referir ao invisível, microscópico. Moleculares são agrupamentos, arranjos entre elementos que tanto podem divergir como convergir, mas que permutam suas partículas e contaminam moléculas vizinhas. Moleculares são as linhas de fuga, as linhas “menores”, que escapam às imagens homogêneas que, porventura, venham a habitar um plano. Disjunções do próprio plano, as linhas de fuga operam desterritorializações e abrem vias para a passagem dos devires.

Pensar a potência do molecular que compõe a mulher é percebê-la no fora e pelo fora. Deste modo, “o menor é o que está do lado de fora. Não é necessariamente excluído, mas localizado fora das imagens das quais se valem as maiorias”(2004, p.86). Nesse sentido, pensar o fora da mulher é estar atento à dimensão molecular que proporciona um devir-mulher. Já as imagens de mulheres dadas como verdades são constituídas por linhas que se ligam a pontos que se opõem, constituindo-se assim em máquinas de captura, no intuito de estabelecer valores tomados como verdades.

Assim, procurar o molecular que constitui a mulher é estar atento às suscetibilidades e variações, à força cheia de fluxos que pode tanto convergir quanto divergir, mas que de certa forma prolifera e também desafia o imperativo de uma só imagem, uma só verdade.

3.2 - PROFESSORAS DE CRIANÇAS

[...]
*O bequinho da escola
 lembra mestra Lili.
 Lembra mestra Nholá.
 Lembra mestra Silvina.
 Sá Mônica. Mestra Quina.
 Mestra Ciriaca.
 Esquecidas mestras de Goiás.
 Elas todas donzelas,
 sem as emoções da juventude.
 Passavam a mocidade
 esquecidas de casamento,
 atarefadas com crianças.
 Ensinando o bê-á-bá às gerações.*

Cora Coralina

Os versos de Cora ilustram com grandeza imagens de antigas professoras de crianças: donzelas, solteiras, atarefadas com o ensino do be-a-bá. Na história das escolas normais, responsáveis pela formação das mestras, observa-se que essas passaram a formar mais mulheres do que homens. Este movimento acabou promovendo a feminização do magistério. Aliás, era comum identificar a figura da mulher com a atividade docente, principalmente, a educação das crianças. Afirmava-se que as mulheres tinham uma inclinação natural para o trato com as crianças, por serem, enquanto mães, as primeiras educadoras.

Desse modo, as escolas normais acabaram sendo responsáveis pela educação de uma grande parcela das moças a que se propunha o saber escolarizado. Nesse sentido, tais instituições foram organizadas para atender a finalidade a qual se destinava: a educação feminina. De acordo com Louro (2001, p.455) “uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras”.

É interessante observar como essas construções acabaram construindo a noção de ser professora. Dentre esse plano cristalizado encontra-se a imagem da “boa professora” como aquela que não se preocupa com seu salário e, ainda, a dedicação exclusiva à educação das crianças, pois deveria colocar toda a sua energia à disposição da formação dos alunos e alunas já que, de alguma maneira, constituiria sua família, tendo em vista serem geralmente solteiras, conforme nos lembrou Cora Coralina, nos versos supracitados. Louro (2001, p. 466) também se refere a essa imagem da professora

A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. As imagens fotográficas ajudam a reconstituí-la: roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos – verdade, nas fotos antigas, também as crianças estão freqüentemente muito sérias e perfiladas.

Esta era a mulher que se embrenhava na profissão do magistério. Nossas professoras de hoje, distanciam-se um pouco da imagem do século XIX e início do século XX, mas é preciso reconhecer que, muito dessas imagens permanecem, repetem-se, ainda que reinventadas.

As narrativas das professoras investigadas distanciam-se do estilo ‘solteirona’, já que estão ou eram casadas, têm filhos e até mesmo netos. Porém, repetem-se idéias como: dedicação, instinto materno e paciência. Neuza enfatiza pontos de convergência com a identidade materna:

sempre trabalhei com maternal. Eu gosto de trabalhar com maternal porque eu gosto de dedicar aquelas crianças menores, aquelas crianças carentes e aqui tem tudo isso... sabe o contato direto com elas, né?. Eu gosto muito. Parece que ... assim quando você pega uma criancinha ali, você... **parece que você passa a ser mais mãe do que a própria mãe...** e aí quando eles vão aprendendo devagarinho mais eles vão vendo... desenvolvendo dia-a-dia. (NEUZA. Grifo meu).

A imagem do magistério apontada por Neuza parece ser uma extensão da maternidade, que compactua com o “destino natural” das mulheres. Assim, os alunos deixam de ser percebidos como alunos e passam a ser filhos e a docência é tomada como atividade de amor e doação.

Louro, ao discutir a vocação feminina para o magistério, a aproxima da idéia de maternidade, sendo que para aquelas mulheres a quem a maternidade não se concretizou o magistério seria uma forma de cumprir a função feminina, ao se tornarem “mães espirituais”. Louro (2001, p. 465) exemplifica ao citar a seguinte passagem:

Quando Gabriela Mistral pede a Deus que lhe permita que “seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da (sua) carne”, ela expressa com muita ênfase esse processo que poderia representar, para algumas mulheres a única forma de dar a luz.

Como se pode observar, a fala de Gabriela Mistral em muito se parece com a da professora Neuza. Ambas falam da necessidade de “ser mais mãe do que as próprias mães”. Ainda que Neuza viva num contexto diferente e tenha experimentado a

maternidade, ela se coloca como mãe de seus alunos. Reproduzindo e repetindo o discurso que aproxima professora e maternidade.

Em Gabriela Mistral e na narrativa de Neuza fica evidente que a mãe é a protetora-mor e que a professora, portanto, não só deve se aproximar da imagem da mãe que defende seus filhos, mas ultrapassa-lá. Logo, como pensar a idéia de ser mais que mãe? Afinal, não basta ser mãe, não basta ser professora, é preciso “passar a ser mais mãe do que a própria mãe”. Nestas narrativas, o que há? Um toque de denúncia, de recusa ou de reprovação. A mãe de hoje, não é mãe suficiente. Ou, dito de outra forma, a professora-mãe de hoje não é suficiente. Daí que a professora precisa passar a ser mais, mais do que é. Mais mãe e menos professora? Ou ser professora não é ser menos, mas sempre mais? Mais mãe, mais afetiva, mais enfermeira... Certamente o discurso apresentado na narrativa de Neuza dá mostras dos dispositivos de fabricação da professora que vem sendo produzido.

A maioria das narradoras teve uma trajetória escolar composta por continuidades e rupturas. Concluíram a educação básica, interromperam os estudos para casar, ser mães e só recentemente procuraram qualificação profissional no curso de Pedagogia. Ressalte-se que três das entrevistadas só voltaram a estudar mediante a oferta de um curso emergencial de licenciatura parcelada plena. Tal curso tinha como objetivo qualificar as profissionais leigas que atuavam nas escolas da rede municipal. Desta forma, das cinco professoras entrevistadas três fizeram curso superior nos moldes emergencial, uma fez curso regular em Pedagogia e outra continua só com o curso Técnico em Magistério.

Em suas narrativas, todas deixam claro que o período da faculdade foi de muito sacrifício, mas de satisfação. Dentre os argumentos apresentados algumas alegaram que a idade não colaborava, já que a “cabeça não ajuda”, outras falaram da dificuldade que tiveram para compreender e acompanhar os textos e discussões.

Desta forma, a trajetória escolar delas não é tão diferente da vida pobre de muitas mulheres deste país. Tiveram que se dividir entre as atividades: do trabalho, do estudo, da casa, do cuidado com os filhos e assim foram se constituindo como mulher, professora e leitora. A vida pobre aqui não só no sentido econômico, mas de toda a vida. Aliás Pelbart (2000) nos faz pensar um pouco sobre a vida pobre que cerca a todos, inclusive aqueles que têm condições econômicas mais favoráveis como se pode observar nesta citação de José Gil (apud PELBART, 2000, p. 25):

Aqui há tempos atingi aquele ponto central onde descobri a verdade: que a minha vida é irremediavelmente pobre. Não há nada a fazer-lhe. Aliás, já tentei de tudo, e quanto mais me agitava a contrariar a tendência mais me aproximava daquele ponto terrível [...] Não que me falte alguma coisa. Vou a concertos e a exposições, leio muitos livros e revistas, tenho uma discoteca e biblioteca razoáveis, tenho amigos e relações, em suma nada me falta para ter uma bela vida. Mas criou-se uma espécie de fosso a minha volta. É invisível, mas está lá, e faz-se sentir mesmo no meio do concerto mais empolgante. O que oiço (sic) toca-me, mas é como se não me tocasse, se olho bem; o que leio fica apenas em mim, não passa de mim, e acaba por amarelar, sem eco; o que vejo nas galerias de arte e o que lá se diz, é como se não tivessem a ver com a minha vida. E tudo o resto é assim. Há um grande buraco no meio das pessoas que lhes abafa a fala e absorve as vozes que vêm dos outros... O buraco alastra como o do ozono. Vai comendo o céu. É como se a pouco e pouco me comesse o corpo. Noto agora que há muito tempo a vida se me empobrecia. Muitas coisas começaram a desaparecer dos meus hábitos, sem que desse por isso. Primeiro, as palavras. Algumas, para começar, depois muitas, numa torrente imensa, desapareceram do meu vocabulário... Com as palavras foram-se idéias, sensações, sentimentos. Gostava imenso de uma ária de ópera[...] Então chorava. Era a melhor maneira de me exprimir. Hoje, já nada disso acontece. É que já não preciso me exprimir. Tudo me exprime, e muito melhor do que poderia fazê-lo. [...] E quem sou eu para pretender assim exprimir emoções tão fortes, mais fortes do que todas aquelas de que sou capaz? Por isso calo-me.

Pelbart ressalta a questão do empobrecimento da vida que vem assolando nossas experiências. Cabe refletir, se para as pessoas que têm oportunidade de frequentar concertos, teatros, museus, possuir livros e discos há a depauperação da experiência; que as esvazia e priva do canto, das palavras, do choro, de gaguejar, de sentir, do corpo e da vida. O que dizer ou pensar, então, das professoras investigadas, sempre tão ocupadas em suas

tarefas e tão pobres de oportunidades? Talvez, uma frase²⁶ possa resumir: a professora é uma mulher pobre. Dessa forma, é preciso estar atento às formas de empobrecimento da professora, leitora e mulher.

Na trajetória dessas professoras “o cuidar” tem uma forte conotação. Nívia por exemplo, cuidava da casa, dos irmãos, da casa da patroa. Assim, o ponto de conexão relacionado ao cuidar retorna nas práticas de professora e filha já que Nívia hoje “cuida” de crianças na creche e cuida do pai. A linha de conexão entre o ontem e hoje está atravessada pelas continuidades e descontinuidades do cuidar.

Marina, ao narrar sua rotina como professora de educação infantil também enfatiza o cuidar: *“A minha atividade no berçário é trocar crianças, dou de mamar – mamadeira, dou banho ... brinca. Eu chego dá o banho, dá mamadeira, troco quando é preciso e brinca, é a rotina”*. (Marina)

Não quero aqui discutir o cuidar e o educar, próprios da educação infantil, mas de pensar o cuidar como elemento-chave na trajetória dessas professoras e que vem constituindo suas práticas diárias. O problema não está no fato de cuidar, mas sim no tipo de cuidado e de uso a que as professoras se prestam. Há uma crença enraizada nesse cuidar que segue uma linha que tenta produzir um corpo saudável e, nessa linha, as professoras, de certo modo, estão presas.

Como professoras de crianças pequenas elas narram a percepção que têm do lugar em que atuam, sendo que a falta é marcada, no discurso de Lúcia, como falha da educação. Sendo que a “força” que gera seu fazer/ser professora está relacionado diretamente com o “amor”.

Ainda falta muita coisa. Para mim, acho que ainda, a meu ver, está muito longe de ser uma educação que deveria ser mesmo. Tanto em relação aos

²⁶ Uma frase para resumir tudo. Aqui, a clara evidência do quão pobre nos tornamos quando tentamos expressar todo um contexto simplificando, ainda que seja por uma questão de síntese e ainda assim economizando palavras.

cursos que deveriam proporcionar para gente, a orientação, as matérias, o espaço físico, está muito longe ainda de ter uma educação boa. Eu gosto muito de trabalhar na educação, apesar de todas essas falhas que são grandes. O que dá força para gente é a gente gostar do que faz, né. Fazer com amor! E procurar assim, buscar meios, né. Para melhorar isso aí. Nem sempre dá certo porque buscar sem condições é difícil. (Lúcia)

Lúcia ressalta a importância de gostar do que faz, ou dito de outra forma ter um pouco de paixão por sua atividade docente. Almeida (1998), em estudo sobre mulher e educação, justifica que a palavra “paixão” defendida por ela remete não à idéia de sacerdócio, missão ou mesmo vocação, mas que o ato de educar é muito difícil, exigindo do educador força e vontade. Desta forma, paixão é entendida pela autora como “desejo, coragem, esforço, desafio, luta, aquilo que impulsiona cada ser humano para superar-se e transcender-se”. (ALMEIDA, 1998, p. 22). Mas, não parece ser a paixão o sentimento de que fala Lúcia, talvez o que melhor expresse seja o amor fraternal, isto é um amor que deve ficar no âmbito do familiar e que não comporta o estrangeiro, o estranho.

Vale destacar que a expressão “fazer com amor” pode além de corresponder à força propulsora, que promove a educação, ser uma expressão de ordem. Tal expressão parece remeter a um tipo restrito de proposição marcada por imperativo, que aparece no discurso das professoras ressoando práticas, valores, símbolos e crenças. Será que se fosse um professor e não uma professora usaria a mesma expressão “fazer com amor” para designar sua prática profissional? Por que não dizer “fazer com responsabilidade”? “Fazer com compromisso”, “fazer com competência?” Quais são os pontos que se repetem ou divergem em relação à problemática ‘mulher’ quando a professora Lúcia diz “fazer com amor?” Aqui, não está em questão o fato de que se deve ou não fazer as atividades com amor, mas pensar em que esse discurso ancora-se e, também, como ele vem sendo desconstruído.

A história do magistério primário no Brasil está intimamente ligada à história das mulheres, daí que falar das lutas e acontecimentos vividos por professoras é também falar de mulheres. Para Almeida (1998, p.77)

A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e sua vontade. Às vezes, acatavam ideologias patriarcais, outras vezes as questionavam como uma forma de resistência, mas, todas elas, tanto no Brasil como em outros países do mundo ocidental capitalista, mantiveram-se coerentes com seus princípios e seus valores durante o tempo todo. Em momento algum deixaram de lado sua preocupação com a infância, com a família, ou deixaram de manifestar seu repúdio à violência e a todas as formas de exploração e opressão.

Nesse sentido, a autora enfatiza que o trabalho desenvolvido no magistério em muito contribuiu para desafiar os preconceitos e determinismos do patriarcado, além de tratar da existência feminina num mundo normalizado por preceitos masculinos.

3.3 - LEITORAS

Lílian de Lacerda (2003, p.310) trata da história de leituras de um grupo de mulheres em meados do século XIX e início do século XX. Nesta investigação a autora pontua dentre outros aspectos as práticas escolares de leitura, concebendo leitura como atividade de “saber bem dizer o texto”. Desta forma, era preciso cuidar da entonação, pontuação com exercícios orais.

Lacerda destaca que aprender/ensinar a ler um texto estava diretamente relacionado com a “**natureza oral da leitura**, na afirmação do gosto literário, na ampliação do vocabulário e na repetição/reprodução do que é lido” (LACERDA, 2003, p.311. Grifos da autora). Assim, a escola adota a prática de leitura em voz alta também como uma forma de controlar os desviantes e de condicionar o sentido da leitura.

É assim que o modelo de leitura em voz alta e intensiva combina articuladamente com a concepção de leitura presente no fim do século

XIX. A escola retratada pelas imagens femininas não oferece como possibilidade de leitura para as leitoras muito mais que o letramento mínimo necessário para a época, ou seja, ler e escrever corretamente. (LACERDA, 2003, p. 313)

Na narrativa das professoras investigadas aparecem pontos de convergência com o modelo de leitura praticado no fim do século XIX. As narrativas evidenciam uma concepção de educação tradicional, pautada na memorização e em exercícios repetitivos. Como se observa na narrativa de Carolina: *“Era decorado. Tinha muito... muito... medo daquilo porque não sei... tinha que decorar, por exemplo: ‘hoje a leitura vai ser do livro de história’, né”*.

No entanto, a leitura silenciosa foi se inscrevendo nas práticas dos leitores e leitoras o que possibilitava uma leitura sem intérpretes ou censores. A esse respeito Lacerda (2003, p. 314) diz que as leitoras começavam a experimentar formas diferentes da leitura silenciosa.

As leitoras vão estabelecendo seus gostos e exercitando suas preferências das maneiras mais diversas: a portas fechadas, debaixo da cama, pulando janelas, abrindo tabiques, violando segredos dos armários fechados, escondendo livros dentro de outros, por meio de trocas com vendeiros, vizinhos, colegas de colégio, por meio de encomendas e presentes, empréstimos e contrabando guardado debaixo do colchão.

Novamente outros pontos de aproximação com as narrativas das professoras de Educação Infantil. As imagens de leitoras apresentadas por Lacerda se assemelham à narrativa de Lúcia, quando cita as leituras no quarto; de Carolina, quando se refere aos bilhetes guardados a sete chaves; de Nívia, escondendo livros dentro de outros livros. Ainda que em contextos diferenciados surgem alguns elementos que se assemelham:

Já apanhei muito por causa disso, porque eu lia mesmo, eu lia escondido. Quando eu ia para a escola, sabe às vezes assim na hora do recreio, eu estava com aquela revista escondido entre os livros e lia, outra hora com uma colega às vezes chegava uma colega eu saía um pouquinho eu levava lia, mas se eu lesse dentro de casa e ela pegasse. Eu arrumava essas revistas com outras colegas, era a única maneira.²⁷(Nívia)

²⁷ No capítulo IV este fragmento de narrativa aparece na íntegra para abordar a questão da leitura censurada.

Neste fragmento Nívia fala da estratégia adotada para exercer sua prática de leitora, já que a leitura de livros que não fosse a bíblia e os didáticos era proibida por sua mãe. Assim, para Nívia, a leitura silenciosa era uma forma bem sucedida de ler sem que os outros percebessem ou controlassem aquilo que lia. Essa prática de leitura possibilitou transgredir ordens e normas. Transgressão que se repetia para conseguir a revista desejada. No terreno do proibido, da leitura silenciosa, da transgressão, Nívia, assim como as leitoras descritas por Lacerda, iam experimentando suas preferências.

Falar de leitoras é sem dúvida um campo vasto e ilimitado que perpassa as antigas indicações de leituras amenas e delicadas, com temas que tratassem de amores e romances bem sucedidos destinados ao sexo feminino; a leitura de obras de fundo moral e/ou religioso, como também, as estratégias adotadas para uma leitura clandestina que subverte qualquer noção de categorização de leitora.

3. 4- NARRANDO-SE COMO MULHER E PROFESSORA E LEITORA

As professoras de Educação Infantil narram como se vêem como mulheres/professoras/leitoras:

Ah! Eu me vejo como uma pessoa muito esforçada. Porque assim... toda a vida eu trabalhei. Que eu me lembro desde o 6 anos eu comecei a trabalhar, porque minha mãe morreu eu era muito pequena, aí assim eu fiquei com minha tia, até... Minha mãe morreu quando eu tinha 1 mês e 6 dias. Aí minha tia me pegou e levou para casa dela porque ela estava amamentando uma menina de 1 ano, desmamou ela e ficou comigo até os 3 anos. Aí meu pai ficou viúvo e nós somos 4 e meu pai sempre vinha visitar e minha tia ficou com dó e me devolveu para ele. Acho que estava com 4, quase para 4 anos. Então as minhas irmãs tinham que sair para trabalhar, morava na roça, o serviço era pouco, assim... não tinha como ganhar dinheiro [...] E... Eu tive assim bons exemplos demais, sabe dentro de casa, meu pai era muito bom, dava de tudo para gente, queria que a gente estudasse. Eu me vejo assim... como uma pessoa esforçada mesmo.

Como aluna era muito tímida. Nossa... eu lembro que quando eu fiz, na minha época, fazia até a 3ª série na zona rural. Depois eu lembro que eu morava lá no Município de Ouvidor ali perto onde é a Ultrafértil hoje, a gente tinha um terreninho lá. Aí, lá que eu tive que fazer a 4ª série e quem tinha a 4ª série naquela época era uma pessoa formada. Aí eu fui para

Ouvidor fazer essa 4ª série, só que eu achei lá muito puxado, a matéria, tudo, sabe... mas eu nunca desanimava, sempre tinha que... eu ia pro... nas minhas dificuldades eu procurava esclarecer, procurava as colegas, tudo, mas na sala de aula eu era muito tímida e tinha muita vergonha, perguntas por exemplo... às vezes, é por isso que eu tinha muita dificuldade, né. Porque se eu perguntasse mais, né. Eu tinha tido menos dificuldade. Eu me vejo assim tímida. Até na faculdade para apresentar trabalho era um custo. Nossa, oh meu Deus. Pensava, nossa, querendo fugir, sabe, mas eu estudava, mas na hora parecia uma angústia, uma coisa ruim, sabe? Imaginava ... agora eu vou.... mas saía bem. Como leitora, ah! Eu imagino assim que eu tenho que ler mais, né. A gente lê muito pouco. Quanto mais a gente lê, mais e melhor a gente ... tem mais facilidade para estar entendendo as coisas. Eu leio revistas, a Veja quando chega na escola, mas não leio todas não. Eu tenho muita preguiça de ler livro muito grande. Nossa! Eu não gosto não porque eu começo aí eu me perco, porque eu ... não tem muita sequên..., eu não tenho muito tempo de estar lendo, leio um pouco paro. Aí se eu pego um menor, às vezes eu tenho... eu leio mais rápido, né? Então eu não gosto do livro grande não, procuro sempre menor. (Carolina)

Carolina demonstra que sua trajetória de vida e escolar está marcada pelo trabalho, persistência, timidez e dificuldades. Estudar e fazer até a quarta série significava, em seu contexto, uma conquista. Daí o esforço para superar as dificuldades. Com o passar dos anos não se contentou com o Ensino Médio, era preciso faculdade. Assim, após um tempo de ruptura assume o lugar de aluna em um curso superior. Novamente, a dificuldade e timidez precisavam ser superadas. Desse modo, ao falar de si como pessoa e como aluna, promove alguns movimentos de territorialização e reterritorialização, analisando, pontuando sua postura em ambientes diferenciados, sinalizando o que era preciso fazer para superar os problemas.

Ao pensar-se, como leitora, diz que devia ler mais. Daí parte de uma imagem idealizada para narrar a leitora que vem sendo. De certa forma, estabelece-se um paradoxo entre o idealizado e o que vem se constituindo, o que faz com que se avalie como alguém que tem que ler mais, dizendo, portanto, que lê pouco. Assim, a auto-avaliação fica na dualidade entre ler muito e ler pouco.

Na narrativa de Lúcia uma idéia no mínimo interessante: “deveria ler como leitora”.

Não sou uma boa leitora. Acho que deveria ler mais, leio pouco, deveria ler como leitora.

E assim... eu costumo esquecer, eu não gravo assim os autores. Eu gostaria de gravar, aprender a anotar, para gravar eu tenho dificuldade. Eu leio o livro depois eu esqueço.

Como professora eu gostaria de buscar muitos cursos para mim. Assim: coisas novas. Gostaria por causa das condições financeiras, porque eu acho que o casamento, os filhos, tudo isso prende a gente um pouco. Não tem como você ir largando tudo para estar correndo atrás só de vida profissional [...]

Não sou assim uma leitora que sempre está lendo, mas eu gosto de variedades. Eu gosto de livro de Artes, eu gosto de auto-ajuda e livro de romance, eu leio de tudo um pouco.

Clarice Lispector, gosto dos nossos autores também. Inclusive teve uma época em que trabalhei numa biblioteca e foi uma época em que mais li (Lúcia).

Lúcia fala de uma imagem de leitora que, segundo a narrativa, difere da sua. A imagem de leitora aproxima-se daquela que lê da forma como se deve ler. Uma leitora dentro da norma, o que implica, segundo Lúcia, saber o nome dos autores e não esquecê-los, lembrar-se do livro e da história lida. Para ser leitora deve-se gravar. É preciso que a leitura seja registrada pela memória. Por isso, Lúcia diz que não é boa leitora. Como leitora esquece. Não lembra dos nomes, nem do livro.

Assim, Lúcia parece desviar-se da leitora por ela idealizada, daí que ela não se reconhece como leitora, isto é, se vê como alguém que lê, mas não naquela perspectiva modelar de leitora. O movimento de ler vai acontecendo fora do lugar estabelecido.

Ela fala de si como uma leitora que está à margem do que para ela significa ser leitora, de tal modo que chega a dizer que “deveria ler como leitora”. (Lúcia)

Como professora narra a necessidade de buscar mais cursos. A imagem da professora que busca ou que deve buscar continuamente a qualificação é reforçada na narrativa de Lúcia. Assim, como também reforça a idéia da mulher profissional que se divide entre o casamento, os filhos e o trabalho. Lúcia fala da necessidade de valorização profissional em termos econômicos, mas que não tem como abandonar a vida privada em busca de sua profissionalização, o que reforça a imagem da leitora que ela não é.

A narrativa de Nívia fala da realização do sonho de ser professora e da leitora incompleta.

Eu penso que... eu acho que ainda me falta muito eu teria que buscar ainda mais, eu sei muito pouco... eu me sinto realizada até certo ponto eu queria me aprofundar mais, melhorar ter capacidade de aprender com mais facilidade, porque eu tenho dificuldade, de gravar alguma coisa eu esqueço, esqueço muito e de entender também, porque tem coisas que às vezes eu leio e eu tenho dificuldade de entender aquilo que li, então é onde muitas vezes volto para trás, gosto de ler de vagar, para ler voltando. Por exemplo, quando eu estava na faculdade eu me lembro de um trabalho que eu fiz individual eu tive muita dificuldade para entender aquilo ali. Hoje, porque antigamente eu tinha mais facilidade. Acho que é a idade (risos). Eu acho que faz diferença sim, 57. A cabeça hoje é bem diferente, mais madura, mais experiente, mas também mais preocupação. Fico aqui na escola das 11 h até as 17:00 horas. No período da manhã cuido dos afazeres domésticos, tem meu pai que eu me preocupo, os filhos.

[...] Mas eu posso dizer assim que como professora eu realizei um sonho de criança. Na minha casa tinha um mandiocal. Eu brincava e os pés de mandioca eram os meus alunos. O que eu aprendia eu ensinava para eles. (Nívia)

Ao falar de si como leitora, Nívia diz que ainda lhe falta muito. A falta, entendida como ausência, coloca a leitora numa idéia de ordenação, classificação, adjetivação. Assim, se vê como leitora-falta, falta algo para ser leitora. Uma leitora fragmentada, em que falta algo para sua composição integral, plena e única. Segundo Nívia a dificuldade está em reter a leitura, em entender o lido. Assim, como Lúcia, Nívia também esquece.

A idéia de uma leitura que retém ganha força nas narrativas. Assim, ser leitora para elas é estabelecer uma conexão direta com o arquivar, com o guardar. É preciso que a leitura realizada seja retida e que de alguma forma permaneça. Entretanto, essa leitura que retém vem sendo solapada pelo esquecimento.

O que se observa é que a cobrança escolar de saber *décor* a leitura parece descolar-se de seu meio de produção, subsistindo enquanto força que se propaga na idéia de constituir-se leitora. Desse modo, a imagem de leitora capaz de reter o objeto lido propaga-se, mas a leitura encontra outros caminhos além do arquivamento. Assim, o que de certa forma contribui para a destruição da possibilidade da leitora-devir não é a imagem de uma

leitora capaz de reter, mas justamente o uso que se faz de um saber dado como legítimo e majoritário.

Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan (2004, p. 89-90) ao discutir as imagens de pensamento “pop” diz que:

O problema das imagens de pensamento não se deve ao fato de serem encontradas “na boca do povo” ou de servirem como estandartes para suas crenças. Não é a natureza das imagens nem seus graus de incidências sobre os territórios que estereotipam os devires, transformando blocos de sensação em clichês representacionais, mas sim o tipo de uso a que se prestam. O problema dos clichês, imagens estratificadas, não são as formas-forças-conteúdos que estão em jogo nas imagens e sim sua serventia ao senso comum. As imagens *pop* abrem-se ou não aos devires, de acordo com os modos como são usadas. As complicações da filosofia popular, inerentes a problemática da geo-educação, devem-se à maneira como as imagens funcionam. O que aniquila o devir da imagem é a produção de um saber consensual, legitimado pelos poderes majoritários, que acabam impondo a imagem como uma matéria, uma disciplina do conhecimento.

Desta forma, pode-se inferir a partir da citação supracitada que não são as imagens de leitoras capazes de reter a leitura que está em jogo, mas como vêm sendo usadas essas imagens, visto que as professoras entrevistadas as usam como forma de segregação entre a imagem de leitora ideal e elas mesmas. A imagem da leitora que devora livros e é capaz de reter a leitura é suficiente para que elas se coloquem à margem. Marina, por exemplo, resume como se vê como leitora em uma única frase: “Fraca como leitora”.

Poderia aqui dizer que ao se colocarem à margem da imagem de leitora que acham que deveriam ser, talvez, se poderia pensar em uma conduta nômade de leitura, diferente da estabelecida. Assim, o fato de não ocupar a imagem de devoradora de livros, nem daquela que retém o objeto lido é que poderá desconstruir a identificação com os condicionantes de ser leitora e, de certo modo, propiciar a idéia de alguém que se desloca entre esquecimentos, idas e vindas, adquirindo com isto a liberdade de ler e construir-se leitora por meio de desterritorializações múltiplas. Contudo, as narrativas apresentadas não mostram esse movimento de desterritorialização no sentido de desconstruir a imagem-raiz de leitora e de reinventar a função leitora, fazendo múltiplas conexões. O que aparece nas

narrativas é uma leitora que foi capturada e alinhavada entre imagens idealizadas e pré-estabelecidas de ser leitora. Essa captura fica mais evidente quando se percebe a forma de pensar das professoras que denota a existência de uma linha com dois pólos bem definidos acerca da imagem de leitora, onde de um lado está a leitora boa, ideal e de outro a leitora “fraca”. Assim, ainda que se percebam alguns traços de diferenciação no movimento de constituir-se leitora, as professoras parecem não conseguir diferenciar-se, descolar-se do pensamento de uma leitora ideal.

Encerro este capítulo enfatizando que as narrativas dessas professoras falam-nos de contextos e acontecimentos que, em alguns momentos, diferenciam-se e, em outros convergem para planos estabelecidos e, em outros, ainda, para linhas de fuga. Em suas narrativas, alguns fragmentos de experiência, de acontecimentos que levam a desbordamentos em outros, há evidência da captura, da falta de uma força capaz de provocar outras formas de pensar.

Quanto às mulheres, professoras e leitoras, as narrativas entremostam as tramas de um mapa singular, mas ao mesmo tempo plural. Mulheres, professoras, leitoras. Creio que esta seja, não a melhor, mas uma forma de expressar o conceito: mulher e... professora e... leitora e... todas em uma, a singularidade repleta de multiplicidades. Contudo, é preciso entender que essas multiplicidades não são como camadas que vão se somando ou agregando, mas se articulando em movimentos díspares, fazendo os sujeitos deslizarem, oscilarem em posições distintas. Por isso, ao buscar cartografar as práticas de leitura de professoras de Educação Infantil, deslizo entre algumas linhas do mapa que compõem estes indivíduos, que pode devir tantas coisas, dentre elas devém mulher, devém leitora, devém professora.

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Narro porque sou mulher. Narro porque desde os primórdios cumpro uma crença protéica. Sob o ardor da vida, sob a epifania das palavras, cabe-me assumir todas as formas humanas.

Nélida Piñon

4.1 - APRESENTANDO AS NARRADORAS

Ouvir as cinco professoras é, no mínimo, uma tarefa instigante. São narrativas diferentes que relatam viveres distintos, mas que têm em comum o fato de serem professoras de Educação Infantil. São mulheres cuja idade varia entre 42 e 57 anos. Ao narrar suas experiências, foram promovendo movimentos de desterritorialização e reterritorialização, isto é, enquanto narravam os territórios foram abrindo-se, desfazendo-se e povoando novos territórios. A cada narrativa surgiam antigas cartilhas, contadores de histórias que não ficaram esquecidos, histórias de lobisomem que não se apagaram da memória, leituras secretas de bilhetes, de romances e o lugar marcado da literatura religiosa. Espaços de leitura que vão da intimidade da cama às varandas da casa. Enfim, um universo múltiplo constituiu-se a cada narrativa, carregado de emoção, visto que os

olhos brilhavam, outras vezes o silêncio imperava até o esquecimento daquilo que se queria esquecido e do que não se queria esquecer, evidenciando a importância das experiências narradas.

Cada uma das narradoras é assim uma e dentro desse uno encontra-se com as muitas mulheres e leitoras e professoras. Lúcia, alegre, de bem com a vida, atlética no jeito de lidar com a vida, cabelos curtos, fala com prazer das leituras das tias deitadas nos quartos. Carolina, tímida e sorridente, cabelos encaracolados da cor de ébano, pele branca como a neve, cuja história lembra um conto de fadas, órfã de mãe desde bebê, encarregou-se dos afazeres domésticos desde muito cedo para ajudar a família. Neuza, uma garimpeira de/da vida. A pele branca e marcada pela exposição ao sol apresenta o mapa de sua trajetória de trabalho que narra com orgulho. Entre o trabalho na creche, na casa, na costura, ainda encontra tempo para procurar diamantes no solo da região. Nívia, pele negra, tom de voz baixo e tímido, fisicamente frágil, mas forte na realização dos afazeres de seu cotidiano, narra a censura da mãe às leituras que não fossem as religiosas. Marina, olhos negros, pele branca e rosada do sol escaldante do centro-oeste, tímida, de respostas curtas e diretas. Todas mulheres. Mães. Esposas. Professoras. Leitoras. Todas com muito a contar...

4.2 - ENTRE CATALÃO E A CRECHE

Afinal de contas de onde as professoras contam suas histórias? Todas têm um ponto em comum, como disse anteriormente, são professoras de Educação Infantil de crianças de 0 a 4 anos e trabalham no espaço da creche em Catalão-GO.

4.2.1 - UM POUCO DE CATALÃO E SUAS ESCOLAS...

Catalão é um município goiano situado no sudeste do Estado. Ocupa uma área de 3.777,6Km² (IBGE - Censo, 2000). Conta com aproximadamente 64.347 habitantes, sendo 57.606 habitantes na área urbana e, apenas, 6.741 habitantes na área rural.

Catalão é uma típica cidade do interior, localizada a aproximadamente 110 Km de Uberlândia (MG), por meio da rodovia BR-050 e 259 Km de Goiânia, capital do Estado de Goiás. Está a 298 Km de Brasília (DF), pela rodovia BR-050.

O município conta com escolas das redes pública e particular, sendo que a rede municipal atende uma média de 5.213 alunos – da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Recentemente, o município vem conquistando boas colocações no Prêmio de Qualidade em Educação Infantil, promovido pelo governo federal, por estar desenvolvendo projetos na sala de aula. Contudo, ainda que se percebam avanços em relação a esta modalidade de ensino, muitas escolas ainda atendem as crianças em espaços físicos que deixam a desejar, sem contar que o número de crianças pequenas atendidas em escolas públicas ainda está aquém da demanda.

No quadro a seguir identifico as instituições educacionais do município de Catalão - Goiás.

QUADRO I – UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL

UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL			
	NOME	ATENDIMENTO	LOCAL
1	CAIC – São Francisco de Assis	De berçário a 8 série	Urbana
2	Centro Municipal de Educ. Inf. Prof. Aníbal Rosa do Nascimento	Berçário, Maternal, Jardim e Ciclos	Urbana
3	Colégio Municipal Agrotécnico de Catalão	De 5 ao Ensino Médio	Urbana
4	Creche Mun. Ana Maria G. Montenegro	Berçário, maternal e jardim	Urbana
5	Creche Mun. Cleonice Evangelista do Nascimento	Berçário, maternal, jardim e ciclos	Urbana
6	Creche Mun. D. Maria Isabel de M. Netto	Berçário, maternal e jardim	Urbana
7	Centro Mun. Ed. Inf. Santo Antonio do Rio Verde	Berçário, maternal, jardim	Distrito
8	Escola Municipal Arminda Rosa Mesquita	De ciclo a 8 série	Z. Rural
9	Esc. Mun. Wison da Paixão	De jardim II a 8 série	Urbana
10	Esc Mun. Ed. Inf. Francisco Clementito San	Berçário, maternal, jardim e ciclos	Urbana

	Tiago Dantas		
11	Esc. Mun. Frei João Francisco	De jardim a ciclos	Urbana
12	Esc. Mun. Joaquim Ferreira	De ciclo a 4 série / multisseriada	Z. Rural
13	Esc. Mun. Maria Bárbar Suscena	De jardim a 8 série	Z. Rural
14	Esc. Mun. Nilda Margon Vaz	De ciclo a 8 série	Urbana
15	Esc. Mun. Nilza Aires Pires	Jardim e Ciclos	Urbana
16	Esc. Mun. Patotinha	Jardim e Ciclos	Urbana
17	Esc. Mun. Pedro Netto Paranhos	De Jardim a 8 série	Urbana
18	Esc. Mun. Sta Inês	De ciclo a 8 série	Z. Rural
19	Esc. Mun. São Bento	De 3 a 6 série	Z. Rural
20	Esc. Mun. São Bernardes	De Ciclo a 4 série / multisseriada	Z. Rural
21	Pré-Escolar Dr. Luiz Alcântara de Oliveira	Jardim I e II	Urbana
UNIDADES NÃO ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL			
22	CCPA – Centro de Convivência do Pequeno Aprendiz	Atividades educacionais complementares	Urbana
23	Curso Pré-Vestibular Israel Macedo	Curso preparatório para vestibular	Urbana
24	Fundação Cultural Maria das Dores Campos	Atividades culturais, biblioteca municipal	Urbana
25	Morada da Criança	Abrigo de menores	Urbana
UNIDADES CONVENIADAS			
26	Creche Recanto Infantil	Educação Infantil	Urbana
27	Creche São Sebastião	Educação Infantil	Urbana
28	Escola Allan Kardec	De Ed. Infantil a 4 série	Urbana
29	Creche-Escola São Francisco de Assis	Educação Infantil	Urbana
30	Escola Santa Clara	Educação Especial	Urbana
31	Fundação Espírita Nova Vida	Atividades Educacionais complementares	Urbana

Fonte: SISEC – Sistema de Informações da Secretaria de Educação e Cultura de Catalão, em 28/10/2005

O município de Catalão atende a uma média de 1.823 crianças, em salas de berçário a jardim II, contando para tanto com 114 professores. Como se pode observar no quadro que se a média de alunos atendidos por turma varia de 8,4 (maternal) a 22,4 (jardim II) tendo como média total de 12,6 do total de professores para o total de alunos:

QUADRO II – ALUNOS ATENDIDOS POR PROFESSOR

	Berçário (4meses até 2 anos)	Maternal (2 a 3 anos e meio)	Jardim I (completam 4 anos até 30/04)	Jardim II (completam 5 anos até 30/04)
n. de alunos	179	314	544	786
n. de professores	21	37	21	35
Média aluno/prof	8.5	8.4	25.9	22.4

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Catalão

Observa-se que o município tem um alto índice de professores graduados, perfazendo uma média de 89,5 de seu quadro qualificado em cursos de licenciatura, tais

como: Pedagogia, Letras, Geografia, Matemática, Educação Física e História. Apenas 1 professor tem Ensino Fundamental e 9 professores tem Ensino Médio. Vale ressaltar que Catalão tem um Campus da Universidade Federal de Goiás, que oferece as licenciaturas que aparecem no quadro II e um Centro de Ensino Superior, particular, que tem, dentre outros cursos, o de Pedagogia. Além disso, o Estado de Goiás disponibilizou, em caráter emergencial, o Curso em Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, Letras e História para professores que estavam em exercício e, ainda, não tinham nível superior. Desta forma, aproximadamente 70 professores do município são egressos da UEG (Universidade Estadual de Goiás). Todos esses fatos contribuíram/contribuem significativamente para que o município apresente este índice de qualificação.

QUADRO III – QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

	Total de prof. com Ensino Superior	Graduação	Ens. Médio	Ens. Fund.	Total de Prof.	Média % de prof. com Ens. Sup.
Berçário	15	Pedagogia – 14 Letras – 1	Magistério- 4 Ens. 2 Grau - 1	1	21	71,4%
Maternal	34	Pedagogia – 24 Geografia – 3 História – 2 Matemática – 2 Letras – 3	Magistério – 3	0	37	91,9%
Jardim I	20	Pedagogia – 13 Geografia – 1 Matemática – 1 Letras – 4 Educação Física – 1	Magistério – 1	0	21	95,2%
Jardim II	33	Pedagogia – 27 Geografia – 2 Letras – 3 Educação Física – 1	Magistério – 2		35	94,3%
TOTAL	102	Pedagogia – 78 Letras - 11 Geografia – 6 Matemática – 3 História – 2 Educação Física – 2	11	1	114	89,5%

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Catalão

Este é o quadro expresso em forma de gráfico:

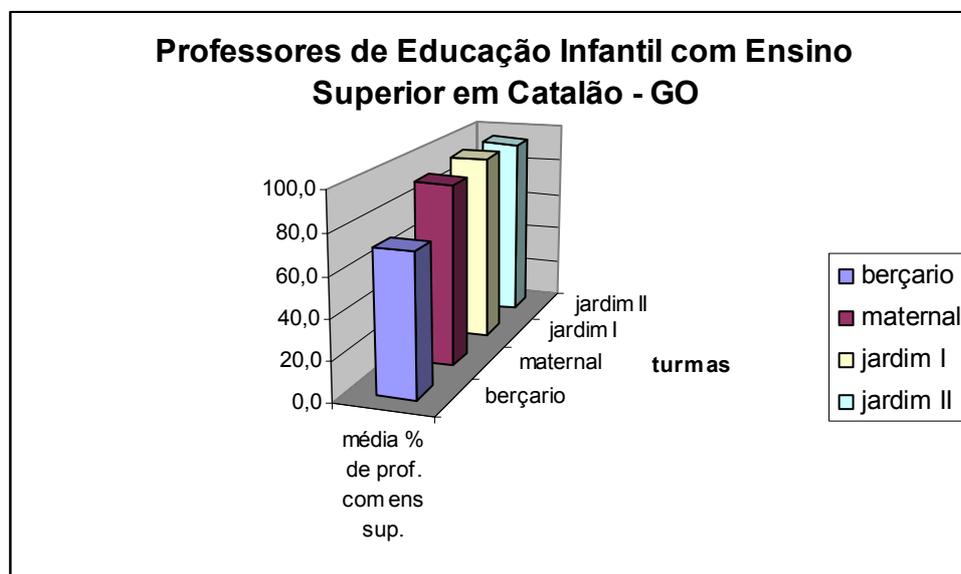


GRÁFICO 1 – Professores com curso superior que trabalham na Educação Infantil em Catalão.

4.2.2 - A CRECHE

A Creche localiza-se em um dos 69 bairros de Catalão. Durante oito anos funcionou em uma casa (COHAB) adaptada, onde eram atendidas crianças de 3 a 5 anos, contando com duas professoras que assumiam, concomitantemente, as funções de diretora, faxineira e merendeira. A pedido da comunidade foi construído um prédio novo, com cozinha, banheiros, e salas de aula para atender crianças de 0 a 6 anos de idade. Em 18 de setembro de 1991 foi inaugurada a creche municipal com duas turmas (Jardim II e Pré), que atualmente atende a uma turma de berçário, duas de maternal, duas de Jardim I e três de Jardim II.

O nome dado a Creche é uma homenagem a uma jovem moradora do bairro que veio a falecer. Jovem esta que se dedicava ao trabalho solidário, sendo assim admirada por muitos moradores daquele local.

4.3 - ENTRE RECORDAÇÕES E NARRATIVAS ... GARIMPANDO AS LEITURAS

Ao entrar nesse rico solo da leitura, agenciamentos foram cavados e algumas pedras foram laboriosamente lapidadas, outras esquecidas na memória. Assim, a leitura foi surgindo em cada narrativa. Para as professoras a ferramenta dada a fim de que procurassem no cascalho diamantífero da memória episódios relacionados à leitura não foi a bateia, mas questões que propiciassem uma narrativa, dentre elas: os primeiros encontros com a leitura, a recordação da alfabetização, a leitura na infância e na juventude, a leitura na escola, os espaços de leitura, os momentos de leitura, enfim as práticas de leitura.

a) Os Primeiros Contatos com a Leitura

– ouvindo histórias

Nas narrativas de quatro professoras – Lúcia, Carolina, Nívia e Neuza os primeiros contatos com a leitura estão relacionados à cultura oral. Trata-se do antigo hábito de ouvir histórias contadas pelos mais velhos.

Observa-se assim que a oralidade funciona como um platô²⁸, já que se trata de uma “região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 34). Ao enfatizar a presença de histórias contadas por familiares as narrativas apontam para a importância que estas ocupam na constituição de leitoras das professoras. Ainda que seja impossível capturar cada trajeto de conexão de forma objetiva, a relação entre ouvir histórias e constituir-se leitora, a existência desses acontecimentos (ouvir

²⁸ Platô, segundo Deleuze e Guattari (2000, vol. 1, p. 34), refere-se a “toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma”

histórias) levaram-me a inferências sobre múltiplos alongamentos, prolongamentos, rupturas e variações que experiências orais potencializam. Carolina, por exemplo, diz:

Ouvia histórias dos mais velhos, né. Dos mais antigos. Da professora mesmo eu não lembro de ter ouvido histórias, nenhuma não. Quando fiz o primário né?! Na época do primário, não. Assim... as pessoas mais antigas que reuniam para contar. Ah! Tinha uma senhora lá no... era parente da gente, era prima do meu pai... ela gostava de contar essas histórias de assombração. [...] Na escola, não me lembro não. (Carolina)

Lúcia e Nívia deixam claro que essa era uma prática familiar, mas que também tinha a contribuição dos vizinhos:

Na família eu ouvia muita história, inclusive tinha uma vizinha da minha mãe que praticamente ela... tinha ela para contar história para gente. [...] Minhas tias também contavam muitas histórias... (Lucia)

Ouvia histórias, sempre tinha alguém que contava histórias, meu pai. Uma vizinha que tinha ela gostava de contar história. (Nívia)

Neuza também enfatiza que seus familiares contavam histórias: “Uai, eu lembro assim do meu pai, de meus padrinhos contarem histórias: da gata borralheira, sabe?” (Neuza).

Já Marina narra: “Eu não me lembro de ouvir histórias. Se eu ouvia era na escola, mas não lembro”. A única narrativa que indica uma experiência de ouvir histórias, na escola, está cortada pelo dispositivo do esquecimento. Isso nos leva a questionar: será que ela realmente ouvia histórias na escola? Ou então, trata-se de uma experiência insignificante da qual não ficou nenhum registro em suas lembranças? Ou ainda, será que podemos chamar essa possibilidade de ouvir história na escola de experiência? Marina narra que não há muito que dizer sobre ouvir histórias na infância, nem na família, nem na escola. Assim, de certa forma, a sua experiência está muda.

Eu não me lembro de ouvir histórias. Se eu ouvia era na escola, mas não lembro. Mesmo porque eu trabalhei com dez anos, já comecei a trabalhar. A gente estudava e tinha que trabalhar. Eu não tinha tempo para ler e ouvir história. [...] Sempre que ouvia história eram Chapeuzinho Vermelho e Sete Anões. Não me lembro de nenhuma quando era criança. (Marina)

Contudo, pode-se tentar buscar algumas brechas no que essa narrativa possibilita. Uma destas lacunas pode ser percebida quando na narrativa aparece um espaço que está *entre* o não ouvir histórias e o sempre que ouvia. Esse lugar do meio que não é uma coisa nem outra. Assim, na narrativa “sempre que ouvia história” está presente a idéia de uma prática de ouvir histórias, ainda que fossem sempre as mesmas: Chapeuzinho Vermelho e Sete Anões. Em seguida, termina sua narrativa dizendo que não se recorda de “nenhuma” história, mesmo tendo citado duas. Marina, na verdade, estabelece um paradoxo entre o “não lembro de ouvir história” com o “sempre que ouvia” e, ainda, entre as duas histórias citadas e o termo “nenhuma”.

Neuza, ao contrário, associa os primeiros contatos com leitura com as histórias contadas oralmente e também com as brincadeiras. Ela estabelece uma conexão direta entre os conceitos de leitura, ouvir histórias e brincar. Ainda que, em sua narrativa, falte algum elemento de conteúdo ou de ligação, pois de um assunto passa para outro, os dados estão exatamente como foram coletados e é este aspecto que nos interessa²⁹. O mapa da leitura para Neuza tem muitas entradas. Como diz Deleuze e Guattari (2000, p. 22) “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões”. Desta forma, ao narrar, Neuza realiza um movimento que perpassa a leitura, ouvir histórias e brincar automaticamente. É possível observar que a conexão realizada com a brincadeira – como a “de banho” – recorre ao susto e ao medo vivenciados pela narradora, os quais, também, estão presentes nas histórias de lobisomem e de fantasma, ou até mesmo numa brincadeira que, aparentemente, não exprime perigo algum, como “cozinhadinha” que “queimava”, mas que mesmo assim continuavam a praticar. Desse modo, história, brincadeira, perigos, lições veiculadas por meio de histórias, histórias inventadas enquanto brincavam, ganham força potencializando múltiplos agenciamentos.

²⁹ As narrativas foram transcritas *ipsis litteris*, portanto, a exemplo do que ambicionávamos não ocorreu nenhum exercício de correção. E, neste caso, elas guardam as marcas da oralidade.

Uai, eu lembro assim do meu pai, de meus padrinhos contarem histórias: da gata borralheira, sabe? Essas histórias assim! Outra hora de fantasma era o que mais acontecia naquela época sobre histórias.

Meu pai contava histórias, meu pai, meus padrinhos, que era Antonio [...], minha mãe, minha avó ... então até colega para colega né. Contava desde pequena e transmitia aquilo que aconteceu, né. Então às vezes a gente ia pro banho, fazia arte, amarrava no cipó e balançava... a gente pequenininha balançava e às vezes caía dentro da água e afogava né e não tinha quem socorrer. Isso já aconteceu comigo! Então era brincadeira assim: de cozinhadinha, às vezes queimava um pouquinho né, mas ficava ali a turminha e a gente inventava história também ali brincando.

[Pausa] Olha o que mais ficou na minha lembrança foi a história deles contar... do lobisomem... que meu pai contava a história do lobisomem. Ele contava que lobisomem... que os menininhos fugiam para ir para o pé de jambo, pegar o jambo até um dia dois menininhos foram pegar o jambo e quando eles estavam lá no alto o lobisomem chegou né. Então ele sacudia, balançava a árvore e fazia barulho e com aquele balanço caiu o primeiro menino na boca do lobisomem depois o outro. Eles contam né vai contando.... até que rolou para dentro do grotão (eles falavam grotão) no grotão né. Aí o pai incomodou mais a mãe veio procurar achou o matador (que eles falavam matador naquela época) e depois pegou um facão abriu e os menininhos ainda estavam vivos. Isso eu nunca esqueci dessas histórias assim né. (Neuza.)

No repertório de Neuza, as histórias ganham um toque regional ao indicar, por exemplo, o pé de jambo, o termo grotão tão comum à região. Além disso, os personagens misturam-se, fundem-se, chapeuzinho vermelho com os meninos, o lobo mau com lobisomem. Histórias que Neuza não esqueceu e fizeram/fazem parte de suas experiências.

- ouvir histórias tem hora

Um dado interessante que surgiu nas narrativas de algumas professoras é o fato de que ouvir histórias tinha hora marcada. Segundo o que as professoras sinalizam os momentos de ouvir histórias geralmente eram à noite antes de dormir. Os mais velhos, provavelmente, já desocupados de suas obrigações dedicavam parte da noite para contar histórias, até porque, como lembra Carolina, não dispunham da televisão para o entretenimento. Já Lúcia descreve o período da tarde como momento de ouvir histórias

Mais... contava história á noite! Quando estava fazendo horas para chegar o horário de dormir... (pausa).

[...] Às vezes à noite, assim... quando a gente reunia né, porque morava perto. Então tinha assim aquele momento que reunia né. Na época a gente

não tinha televisão, rádio era muita raridade... e ela contava os casos dela.
(Carolina)

Todos os dias a gente via elas [tias] lendo no quarto, depois reunia a tarde para contar. (Lúcia)

Lúcia narra também que as histórias contadas pela vizinha tinham dia e hora marcada, isto é, sua mãe agendava o momento para as crianças ouvirem histórias.

A vizinha não tinha todo tempo. Então minha mãe ia lá e perguntava que dia que ela ia contar as histórias. Aí marcava e a gente ia para lá. Todo mundo; minha mãe ia, meu irmão e alguns colegas... sentávamos no chão e contava histórias para nós. (Lúcia)

O hábito de ouvir e contar histórias com hora marcada teve continuidade com Lúcia, que também adotou essa prática com as filhas, sendo que à noite, na hora de dormir lia ou contava história.

Ela [a vizinha] inventava todo tipo de história então...e dessa maneira a gente continuou.... lá em casa também criei as meninas [filhas] assim... não dormia um dia sem ouvir uma história, nem um dia. (Lúcia)

Por meio dessas narrativas é possível inferir que a hora de ouvir histórias é uma outra hora que não a do relógio, mas o “fora” da hora dos adultos e das crianças. O “fora” da hora é, por exemplo, quando se “faz horas” para dormir. A relação com o tempo de ouvir história se dá em uma dimensão diferente desse nosso tempo medido. Fazer horas é criar horas e não passar as horas. A dimensão criativa da hora surge da possibilidade da transgressão da noção de hora, que deixa de ser um tempo que se esvai a cada segundo. Assim, a válvula propulsora de “fazer horas” é o ato de ouvir histórias ou, dizendo de outra forma, de ler com os ouvidos. Horas e histórias estas que permaneceram no tempo e retornam por meio das narrativas.

O que retorna na narrativa não é o fato, mas o artefato. Isto é, não se trata do fato de passar o tempo ouvindo histórias, mas do artefato de experimentar as horas (fazer horas) com as histórias que fizeram deste episódio, um episódio passível de ser narrado.

- ainda sobre os primeiros contatos com a leitura

Neuza narra um episódio bastante curioso. Diz que no caminho por onde costumava passar para ir até sua casa – que ficava na zona rural – havia na entrada de uma fazenda uma placa de madeira onde estavam escritas em carvão algumas palavras. Diz que sempre ficava observando aquela placa até perdê-la de vista. Por muito tempo ficou imaginando o que estaria escrito naquela placa já que não sabia ler. Depois de algum tempo leram para ela o que estava escrito.

Eles leram para mim. A gente passava porque era caminho de vir para a cidade. E estava escrito “mãe da lua”, “mãe da lua”. Aí eu fiquei muito tempo pensando por que mãe da lua? e com aquilo na cabeça, né? Aí estudando, mas parece que a gente não tinha aquela idéia de perguntar para a professora ou então esquecia eu não sei o motivo. Aí quando um dia eu resolvo pegar o dicionário e olhar eu não achei. Aí eu perguntei para o fazendeiro porque ela chamava “mãe da lua”. E ele disse: é devido um passarinho que existe por aqui e ele aparecia muito. (Neuza)

A leitura aqui pode ser tomada como desbordamento. A leitura sempre tão buscada nos livros e nos textos impressos mostra uma de suas possibilidades por meio de uma placa de fazenda. E mais, ler sem saber ler, Neuza exercita a capacidade de dar a ler numa prática quase que adivinhatória, numa grande brincadeira de criptograma. Imagina muitas coisas até que alguém lê para ela – aliás na lembrança de Neuza esse alguém vem traduzido no plural, são os outros, “eles leram”. E assim que “eles” leram o que deveria ser a solução do enigma surgiu um novo: “mãe da lua”. Entretanto, o poder das palavras ultrapassa sua decifração e naquele momento Neuza descobriu isso. Descobriu também, que ainda que se desvendem os códigos das palavras, elas podem resguardar o seu mistério. Neuza parece ter experimentado um misto de decepção e sedução durante um período difícil de ser mensurado, apenas nos dá a idéia de um tempo que está entre o ler sem saber ler a placa, entre ouvir “eles lerem”, entre aprender a ler e ler sozinha, entre o

não consultar a professora, entre o procurar no dicionário, entre a interpretação dada pelo fazendeiro. Entre lembrar e narrar.

O movimento promovido por Neuza aproxima-se do devir-leitura. Ao tentar ler, sem saber fazê-lo, ela estabelece uma multiplicidade de possibilidades interpretativas, que está carregada de potencialidades. E o mais interessante, nesse caso, é que logo que ficou sabendo da leitura-una – leitura decifrada – “mãe da lua”, Neuza desvia-se da linha que a ligaria a um ponto de origem – passarinho – e a entende como leitura-devir. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2002, p.91) “uma linha de devir não se define nem por pontos que ela liga nem por pontos que a compõem: ao contrário, ela passa *entre* os pontos, ela só cresce pelo meio”. Assim, o devir-leitura acaba por desfazer os pontos e a leitura de “mãe da lua” não tem um percurso linear, pois suas linhas já estão entrelaçadas. Enfim, é puro desbordamento.

b) A Leitura na Escola: entre Cartilhas e a Memorização

Algumas professoras comentam que a lembrança mais remota que elas têm acerca da leitura e de livros está relacionada à alfabetização e à cartilha:

Eu lembro da cartilha... como é que ela chamava mesmo? Sei que tinha a do javali. (Risos) É eu lembro do javali, como que era? eu nunca esqueci dessa lição do javali [...] A história do javali era... agora eu não lembro...

Essa cartilha era difícil porque tinha muitas sílabas com dificuldades, aí a gente estudava duas ou três vezes e tinha que decorar. Depois ficou aquela Sodré, “a pata nada” e aquelas coisas assim né ! Então eram muito vagas as cartilhas, era muito vaga, demais... só que não me lembro direito das historinhas.

Não me lembro de nenhuma história lida, não... eu lembro de uma parte da cartilha quando eu estava lendo a cartilha. Eu lembro direitinho que a gente tinha que ler “banco”, decorar né, a professora parece que tinha introduzido o “an” aí eu lembro assim parte da cartilha que falava: “antes, banco, tantos, avante”. Eu lembro dessa parte. (Carolina)

Cartilha, objeto lembrado por Carolina, mas com o título esquecido. A tentativa do retorno, “Como que era”? O nome da cartilha se foi, mas o javali ficou. A lição do javali, “eu nunca esqueci...” diz Carolina. O que se vê na narrativa é o esquecimento daquilo que

nunca foi esquecido ou que nunca deveria ter esquecido, afinal a história dele, como ela sugere: “agora eu não lembro”.

Contudo, Carolina enfatiza: “Sei que tinha a do javali”. Entre o esquecer e o lembrar algumas marcas que apontam para uma prática de leitura. A cartilha, para Carolina, era um livro que não se devia esquecer. Sua narrativa, no entanto, apresenta fissuras que foram processadas e o esquecimento serve como instrumento de produção dessas fissuras, tornando o livro inabitado ou de tal modo habitado que chegou a perder a referência. Só o javali permanece na lembrança, mas não é o decalque que estava no livro que surge na narrativa, o “javeli” está livre daquilo que foi decorado. Nesse processo descrito por Carolina, outras jaulas foram acionadas e se pode notar a lição que traz “antes, banco, tantos e avante” que perdura ecoando décor em sua narrativa.

Já Nívia fala sobre o papel do pai no processo de alfabetização e a descoberta da leitura.

Eu me lembro de quando eu aprendi a ler... eu me lembro que meu pai me ajudava muito em casa, então quando eu comecei a juntar as primeiras letrinhas. Nossa!! Para mim foi a melhor coisa do mundo! Ai eu queria ler tudo que achava pela frente. Foi uma descoberta maravilhosa!!! Ah eu aprendi muito em casa, porque meu pai foi professor. Ah, meu pai conta que naquela época [quando ele era solteiro] ele era professor e morava na fazenda e dava aula ali. Bom, ele era uma pessoa assim boa. Ele me ensinou... e era tão diferente porque ele cortava um pedacinho de papel, fazia um buraquinho meio de uma folha e colocava em cima de uma letra, então tapava todas as outras e só ficava aquela e ali ele ia perguntando que letra é essa, essa com essa, como que fala. Era assim o modo dele alfabetizar. (Nívia)

Aprender a ler, juntar as letras. Essa experiência Nívia narra como uma descoberta maravilhosa. A partir dessa narrativa, poderia fazer uma discussão sobre o método de alfabetização, porém prefiro buscar a experiência apresentada na narrativa. Para Nívia “era tão diferente” o jogo, proporcionado a ela, de juntar as letras que apareciam pelo buraco do papel. Era algo inusitado. Assim, foi decodificando, juntando e falando cada palavra. E depois “queria ler tudo que achava pela frente”. A leitora que foi se constituindo dá mostras de experiências que falam dos primeiros contatos com a leitura em casa e não na

escola, ainda que o pai tivesse sido professor. A leitura que potencializa a descoberta, a leitura como experiência maravilhosa foi ensinada pelo pai e não na escola.

Um outro aspecto que aparece na narrativa de Nívia é a relação professor-aluno, ao lembrar de sua alfabetização ela compara com a atualidade:

Naquela época era assim mais rígido, o professor parece que puxava mais né, tinha assim uma certa distancia de professor com aluno, não era como hoje. Porque tem uma aproximação muito grande com o professor né, e o aluno tem. E naquele tempo não tinha era bem diferente. (Nívia)

Seria interessante, neste momento, analisar na narrativa não só o pensamento de Nívia sobre a relação professor-aluno, mas conseguir entrever aquilo que a faz pensar, como ela chegou a essa verdade. Segundo Deleuze (apud CORAZZA, TADEU E ZORDAN, 2004, p. 182) “a verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar”.

Aproximação e distanciamento. Para Nívia a escola provoca movimentos nesses dois sentidos, sendo que hoje a relação professor-aluno dá-se pelo viés da aproximação, enquanto que ao ontem cabia o distanciamento. O encontro que parece mover o pensar de Nívia está centrado na lógica binária: aproximação X distanciamento, ontem X hoje.

Guardadas as particularidades próprias do ensino tradicional e do ensino hoje, cabe assinalar que isso não significa que, efetivamente, não tenham existido aproximações e, ainda que, na atualidade não haja distanciamentos ou até mesmo outras possibilidades de reinvenção da relação professor-aluno. A despeito disso, o que significa para nós perceber se a força que impulsiona o pensar de Nívia está arraigada em linhas dicotômicas? Qual sinal isto traz para sua cartografia enquanto professora, mulher e leitora?

Talvez a marca que se inscreve na cartografia de Nívia passe pela limitação do próprio ato de pensar. Corazza, Tadeu e Zardan (2004, p.182) ao citarem Deleuze, colocam que:

‘sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, esse nada significa’(DELEUZE, 2003, p.89). Mas não se trata de uma violência ligada a destruição, mas de uma violência que se limita a perturbar a paz do estabelecido, do seguro, do estático. Virar do avesso, obrigar a pensar diferente. Torcer o pensamento. É essa toda a violência.

A questão talvez, se dê, exatamente nisso, a paz não é perturbada já que existem apenas duas possibilidades, a relação professor-aluno ou está no eixo da aproximação ou está no eixo do distanciamento. Nesse sentido, o pensamento não é virado do avesso, apenas corre de um lado para o outro na mesma linha horizontal cabendo a cada um ocupar seu lugar nos pólos apresentados.

Na narrativa de Nívia aparece também a leitura decorada, bem marcada. Aliás, esse é um assunto que está presente em outras narrativas:

Olha, antigamente era assim, era mais... tinha acompanhar muito bem, pontuação por pontuação aquilo que a gente errava tinha que sublinhar, tinha que ler muito, repetir muito aquilo e as vezes professores mandava a gente fazer, é copiar as palavras que tinha errada, copiar tudo para não errar mais né, falar e falar certo e é uma coisa que eu nunca esqueço porque as palavras tinha que ler e tinha que dar o sinônimo de muitas palavras então era bem diferente de hoje . Aprendia e aprendia mesmo, sabia o significado das palavras. (Nívia)

Era decorado. Tinha muito... muito... medo daquilo porque não sei... tinha que decorar, por exemplo: “hoje a leitura vai ser do livro de história, né”. Aí a gente tinha que ler e decorar aquilo porque ela pegava o livro e a gente tinha falar tudinho que estava ali, até as vírgulas tinham que acompanhar. Aí se a gente não desse conta, o que ela fazia: “não, você não deu conta”. Tinha uma margem de erro que você podia ter se passasse: “bom você vai ficar par amanhã, nessa leitura”. Aí a gente queimava a cabeça, porque aí tinha que ler, ler, ler, ler, ler para decorar. (Carolina)

Ah! A gente lia assim na base da decoreba. Passava... assim a professora às vezes passava sobre o descobrimento do Brasil. Estudava na segunda série. E a gente tinha que decorar aquilo ali, chegava lá na frente a professora tomava o livro e perguntava tudo ali tinha que dá... até a pontuação das vírgulas e se não desse conta você teria castigo... e o castigo era ajoelhar no milho, igual eu ajoelhei no milho! tampinha... não, era bem uma tampinha era uma rolha de buriti que punha lá sabe. Tinha os castigos... uns castigos duros! E muitas vezes eu fiquei de castigo, por isso a gente tentava às vezes colar alguma coisa, e quando colava, colava completamente errado e errava tudo. (Neuza)

Retomo aqui as palavras de Deleuze e Guattari (2000, p.11-12) quando dizem: que “a professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona

quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’ dá ordens, comanda”. E mais, que “uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático”. O que se pode observar, por meio dessas narrativas, é a transmissão de ordens constante, em que as alunas (narradoras) tinham que decorar tudo, até mesmo as vírgulas, podendo até sofrer castigos físicos por isso. A necessidade da memorização das lições da cartilha e do livro didático indica não só que a ordem deveria ser seguida como repetida. “A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda. Em toda palavra de ordem, mesmo de um pai a seu filho, há uma pequena sentença de morte – um veredicto, dizia Kafka” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 13).

Desta forma, pode-se notar que a cada palavra que nossas narradoras iam aprendendo a ler (decodificar), a cada novo significado e seus sinônimos, uma sentença de morte ia se inscrevendo. Não quero aqui fazer apologia da não-aprendizagem da leitura, não se trata disso. A questão é pensar nas possibilidades de se apreender a leitura encontrando um caminho de fuga que não depare com as ordens determinadas. Para que a leitura seja, talvez, possível é preciso liberá-la de suas ameaças e prisões, inclusive de um leitor determinado e “acabado”. Talvez fosse necessário pensar em um ensino da leitura antipedagógico, em que se pudesse evitar qualquer deslize doutrinário. A educação escolarizada que as professoras narraram ter vivenciado demonstra uma prática de leitura presa aos marcadores sintáticos, aos encontros vocálicos e, principalmente, à memorização da palavra escrita, em que se pretendia formar um leitor capaz de seguir competentemente às regras e à ordem.

A narrativa de Marina também trata do objeto cartilha e do ensino da leitura na escola:

Em casa não tinha livro. Só mesmo a cartilha, que lembro a Sodré. Tinha Bíblia, mas não lembro de ninguém ler. Só mesmo livro didático. [...] Era mais ou menos assim cada um lia um pedacinho. Por exemplo, era a leitura e a professora dividia a gente por parágrafos, cada um lia um

pedacinho em seqüência... Inclusive ela gostava muito de pedir para alguém continuar, alguém que tivesse assim não prestando atenção para continuar. Eu gostava da leitura. Não perdia a leitura. Só depois que eu fiquei adulta, não sei se é preguiça, se é o quê? Eu fiquei com menos interesse. Por isso, eu não tenho mais aquela vontade de pegar um livro e falar assim eu vou ler até o fim (Marina).

Segundo Marina em sua casa não tinha livro. No entanto, como Marina compreende o livro? Segundo sua narrativa, livro não se define como cartilha já que esta é um livro-didático. Nem tampouco a Bíblia está na categoria livro. A pista dada por ela é a de que livro é algo que se lê do começo ao fim. Talvez, por isso tenha dito que Cartilha e Bíblia não são livros, já que estes objetos propiciam leitura em fragmentos. Na cartilha, o foco são as lições, que eram tomadas aos “pedacinhos”, como ela disse. Interessante é que ela não perdia a leitura. Perder no sentido linear, de acompanhamento, de não errar o ponto ou a palavra em que parou a leitura oral. De forma alguma corria o risco de perder a leitura e ficar solta entre as linhas, entre as palavras, entre os parágrafos, estar entre, e não na ordem da professora era algo que Marina parece não ter experimentado. A palavra de ordem imposta na escola, nas aulas de leitura, era justamente fazer com que todos chegassem ao mesmo tempo no ponto final. É como diz Deleuze e Guatarri (2002, p.19) “as palavras de ordem são estritamente datadas, hora, minuto e segundo, e valem tão logo datadas”.

Se Marina, quando criança, não perdia a leitura na escola, quando adulta perdeu. Qual a motivação? Não se sabe ao certo, talvez preguiça como ela registrou. Sentir preguiça de ler um livro do começo ao fim, sem ser assim aos pedaços. A palavra de ordem da experiência de leitura que Marina vivenciou não foi a de ler aos pedacinhos e, ainda, a de não se perder dos pedaços? Então, como pensar uma prática de leitura que não fosse a promovida pela escola, aos pedaços? O que gostaria de destacar, neste momento, é que essa leitura fragmentada vinha seguida de um ponto e não de linhas de conexão.

Cada pedaço lido pode ser visto, aqui também, como uma sentença de morte que se apresentava à leitora. Se, ao invés do ponto como destino final, pensássemos num leitor

capaz de transgredir tal palavra de ordem e inserir linhas que se entrecruzassem com outras leituras, potencializando a diferença, a ruptura e a multiplicidade para buscar quem sabe outros territórios, outras leituras. Marina perdeu a leitura. Mas, entendo que essa perda possa ser tomada aqui como um sinal de conquista em que o que se perde é a leitura-ponto. E a leitura perdida, sem casa, sem dono, solta, possa, em algum momento, promover encontros antes inimagináveis. Ao perder-se do ponto indicado pela escola no mapa da leitura, Marina pode vir a perceber movimentos, acidentes antes invisíveis. Assim, perder é encontrar, paradoxalmente, as saídas desse território estrategicamente tão fechado.

Por meio das narrativas das professoras é possível perceber ainda um espaço escolar preocupado com “estratégias de modelização da leitura e táticas de apropriação do ler” (VIDAL, 2001, p.100). Nesse sentido, “a estratégia é entendida como aquela que requer um lugar passível de ser tomado como algo próprio e tornar-se base para gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”. Quanto a essa proposição Certeau assinala que: a) o “próprio” sintetiza uma conquista do lugar sobre o tempo, isto é, possibilita somar vantagens conquistadas, planejar ações futuras e tornar-se independente frente às múltiplas circunstâncias. “É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”; b) está presente na estratégia um domínio de caráter panóptico, ou seja, a divisão do espaço possibilita que as forças estranhas estejam suscetíveis à visibilidade, portanto, de seu controle. “Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço” (CERTEAU, 1996, p.96); c) há nas estratégias um tipo particular de *saber*, o poder do saber configura-se pelo “poder de conquistar para si um lugar próprio”. (CERTEAU, 1996, p.100)

O conceito de táticas, é definido por Certeau (1996, p.100) “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”. Desta forma, a tática independe de uma exterioridade para lhe conferir a condição de autonomia, até porque a tática não tem por

lugar senão o do outro. Em outros termos, a tática joga com o terreno que lhe é dado, sem ter meios para escolher se manter próxima, distante ou mesmo recuada. Ela está sempre na visão e no espaço de controle do outro.

Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1996, p.100-101).

Nessa ótica, discutir as práticas de leitura no espaço escolar implica abordar questões amplas que possibilitem análises contextualizadas, capazes de perceber e compreender a teia de relações que envolvem essas práticas. Tal como na literatura é possível pensar sobre *estilos* ou maneiras de escrever, também se pode falar em “maneiras de fazer”, “maneiras de ler”, etc. Esses estilos de ação, segundo Certeau (1996, p. 92), “intervêm num campo que os regula num primeiro nível, mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras”. Pode-se assim dizer que esses estilos de ação criam um espaço de jogo, sem sair do lugar que lhe é próprio e sem sair do domínio das leis que são impostas, mas que por meio do próprio jogo possibilita espaços de pluralidade e criatividade.

Assim, cartografar a experiência de leitura das professoras de Educação Infantil na escola é um exercício de atentar para as paisagens do mapa, observando os acidentes, as pedras no caminho, os movimentos que, de certa forma, vão transfigurando a paisagem vigente da leitura.

c) Leituras Censuradas e Leituras Secretas

Na narrativa de Nívia aparece um episódio que aborda a censura da leitura

A gente não tinha muito tempo, mas eu gostava muito de revista, gostava muito de revista, depois que eu cresci mais, mas minha mãe não gostava. Eu gostava de romance, de histórias, tinha fotonovela, essas histórias assim romance, mas se minha mãe pegasse... era tudo escondido. Além do que eu apanhava, ela rasgava tudo. Minha mãe era analfabeta e para ela, assim a maneira que ela criava, aquilo para ela era inaceitável, sabe, ela era analfabeta, mas era muito inteligente e pelas figuras ela sabia mais ou menos do assunto, ela sabia, para ela só aceitava os livros da escola mesmo. Eram só os livros que a gente usava na escola, cartilha ou o caderno que a gente usava na escola.

Já apanhei muito por causa disso, porque eu lia mesmo, eu lia escondido. Quando eu ia para a escola, sabe às vezes assim na hora do recreio, eu estava com aquela revista escondido entre os livros e lia, outra hora com uma colega às vezes chegava uma colega eu saía um pouquinho eu levava lia, mas se eu lesse dentro de casa e ela pegasse. Eu arrumava essas revistas com outras colegas, era a única maneira. E minha mãe pegava mesmo, era uma surra mesmo, de chicote, porque lá em casa tinha um chicote, bem grande. Ela batia. Todos nós apanhávamos não só por isso, mas por outros.

Lembro uma vez que era noite, e naquela época não tinha luz, era então na lamparina. Aí eu tinha colocado a lamparina bem perto da cama e fui ler né!, a revista, ela já tinha deitado, e eu estou lendo, aí ela pediu que apagasse a lamparina e eu disse: - não mamãe eu já estou apagando. E ela levantou pé com o pé, e me pegou lendo. Nesse dia foi uma surra!

Na minha juventude, continuei lendo, mas na mesma situação, se mamãe pegasse lendo...Eu lia Bianca, era um livro, uma história, uma história muito bonita, eu não lembro mais, mas era muito bonita. (Nívia)

Nesse episódio narrado, Nívia tenta explicar que a censura exercida pela mãe às leituras deve-se ao fato de ser analfabeta. Contudo, deixa claro que há proibição de leituras que não fossem as didáticas previamente selecionadas pela escola.

Ela mostra, também, com esse episódio, a noção de espaços de leitura e troca de livros, sendo que, a escola e, especificamente, o recreio era um momento propício para esta prática, pois estava longe dos olhos da mãe. Ainda assim recorria à determinadas táticas para que não fosse flagrada pelas professoras, escondendo o objeto de leitura entre os livros didáticos.

Um outro espaço de refúgio para as leituras proibidas era a intimidade da cama. Lá, durante a noite, sob a luz de lamparina, Nívia entregava-se à leitura. Porém, a

privacidade completa no quarto era difícil de ser garantida, pois o quarto tinha como função específica “dormir”³⁰ e, além disso era vigiado pela mãe. A mãe de nossa narradora pedia que as chamas da lamparina fossem apagadas, mas ela insistia em mantê-las acesas para entregar-se à prática da leitura. Ao ser flagrada no ato ultrajante de ler sem permissão um livro censurado, foi castigada e conforme ela mesma diz “foi uma surra!”.

Ler sem poder ler. Ler sem poder. Como é ler sem poder? E, mais, ler sem poder ler? Tanto na primeira quanto na segunda questão o leitor está expropriado do poder. O que poderia ser uma ação de não-ler, tornou-se um ler sem poder ler. Ler sem poder deixa ao leitor o lugar do nômade. Um não lugar. O leitor está vazio de poder, de significados, de significantes. Ler sem poder ler, movimento de povoar, de intensidades. Não há controle, é como a erva daninha, ocupa, povoa, cresce. Assim, ao ler sem poder, outros terrenos foram percorridos, novas paragens, novas buscas, novas fissuras mostraram-se para Nívia como possibilidades de leitura, ainda que seu corpo tenha sentido na pele esse exercício de povoar sem permissão.

Carolina narra uma experiência de leitura que também tinha um caráter sigiloso. Na sua época, a leitura de cartas e bilhetes era secreta, pois temia ser descoberta

Na minha época era difícil escrever ou ler bilhetes, porque a gente era muito tímida com relação a namorado, né. Porque eu tinha muito medo das pessoas pegarem aqueles bilhetes que a gente recebia, não é? então eu lembro que guardava aquilo ali a sete chaves. Com medo das irmãs mais velhas descobrir, medo assim das colegas ficar caçoando da gente, né. Então era muito assim, era dessa forma, era muito resguardado. Era uma leitura secreta mesmo. Aquilo ali, a gente não comentava mesmo. (Carolina)

Nesse episódio narrado por Carolina surge a idéia de uma leitura secreta, não de um texto impresso, mas de manuscritos – bilhetes. Ainda que tenha narrado a dificuldade de “escrever ou ler bilhetes”, ela refere-se à existência dessa prática de leitura, tanto que os guardava a “sete chaves”. Chamo a atenção acerca dessa forma de leitura, pois muitas

³⁰ Manguel (1997) dedica um capítulo de sua obra **História da Leitura** para discutir a “Leitura na Intimidade”.

vezes imaginamos a leitura apenas do material impresso e hoje em dia do eletrônico. Contudo, há que se compreender que o movimento de constituição de leitora de Carolina, por exemplo, perpassa pelo entrecruzamento de diferentes leituras, não apenas especificamente de livros. O fato de ter lembrado e narrado esse episódio reforça a importância desse tipo de prática na formação da leitora.

Segundo o relato de Neuza, ela e as irmãs com o consentimento da mãe podiam manusear o material impresso desde que ocorresse em hora marcada e sob vigilância da mãe.

Ela deixava a gente pegar nos livros. Mas, ela ficava ali, junto. Porque aquilo ela tinha muito ciúme da papelada dela. Então sempre à noite, até chegar a hora de dormir eles deixavam fazer alguma coisa. E a gente manuseava aquilo ali com muito cuidado, uma por uma. Nós éramos 5 irmãs, só mulheres. E eles se dedicavam assim com a gente, procuravam dar o melhor. Só que não me lembro de mais coisas sobre isso. [...]

Lá em casa sempre tinha livros. É porque minha mãe fez até a quarta série ela sempre tinha uns livros. E meu pai até a segunda série. Sempre ela guardou e a gente tinha oportunidade, né!

Ela guardou uns livros antigos que ela fez ... não sei se era a terceira série... eu lembro que tinha todas as matérias juntas. Era um Livro. Ela tinha um livro. A cartilha que ela estudou eu não lembro não. Eu lembro das nossas... era uma cartilha antiga. (Neuza)

Ao contar que em sua casa sempre teve livros Neuza sinaliza que o tipo de livro que possuíam era especificamente didáticos. Para ela o fato de possuírem livros era porque seus pais tinham um certo grau de escolaridade. Vale ressaltar que para as crianças o “tipo” de livro que se oferecia para manuseio era o didático e, ainda assim, sob a supervisão dos adultos. Para a mãe de Neuza o objeto livro deveria ser guardado, preservado. Livro como objeto sagrado, que pode ser manuseado apenas sob olhar daquele que conhece.

d) Marcas de Leituras

Quando questionadas sobre leituras que tinham deixado algum tipo de marca em suas vidas as professoras tiveram uma certa dificuldade em apontar quais seriam essas

marcas de leitura. O que busco na narrativa é justamente a idéia de uma leitura que funcionasse como algo capaz de atingir a leitora, causando dor, prazer, incomodo ou estranhamento.

Neuza, por exemplo, narra que foram muitas as obras lidas que deixaram marcas, porém diz que não saberia contar.

Eu li. Mas não sei assim mais contar a história. Como é ... “Meu pé de laranja lima”. Eu li gostei muito do livro. Li também Escrava Isaura. Li..., um outro... não... esses livros assim eu já li vários só porque é o que estou te falando minha memória anda falhando para citar, mas eu já li. Porque... igual... assim... às vezes até as próprias novelas, né. Igual assim eu vejo a essa novel..., essa novela atual que está passando agora das oito né? Que tem muito dinheiro, é a vida como é , sabe as pessoas é só enganar, é a falsidade... eu sou contra tudo isso. Então eu sempre penso... vai mudando cada dia mais... não devia se apegar a coisas materiais. Não gosto. (Neuza)

Na narrativa de Neuza as leituras que, porventura, promoveram alguma marca ou estranhamento não estão na ordem do citável. A memória falha. E a falha não possibilitou uma identificação pontual da obra, do livro. A falha cultivou a desterritorialização da marca, o esquecimento do livro. Não há o que contar sobre “esses livros” que a narradora aponta. Aliás, nesse episódio ela enfatiza que “esses livros assim eu já li vários”. Livros assim. De tal forma, desse jeito, desse modo, dessa cultura, padrão, idêntico, pronto, reconhecido e mesmo tendo lido vários não sabe narrar. Talvez porque ler “livros assim” não tenha sido uma experiência que a tenha tocado.

O movimento promovido por ela acaba estabelecendo uma ponte com as telenovelas. Além disso, as leituras indicadas, como: Escrava Isaura e Meu Pé de Laranja Lima, tiveram sua apresentação na versão telenovela. A leitura de Neuza perpassa pela leitura do áudio-visual.

Já Carolina narra uma leitura de Walcir Carrasco que marcou/marca sua vida, principalmente, em função da temática e sua correlação com a atualidade e seu cotidiano de professora

Eu li uma história do Walcir Carrasco que falava de drogas, né. Essa história eu fiquei assim... me chamou muito a atenção pelo tema, pela atualidade, assim... sabe? Do problema das drogas, dos jovens, a gente mexe muito com adolescentes também. Aí eu vou ler esse livro! Aí me chamou a atenção demais, assim... que era a história de uma menina que era rica, né. E aí ela tinha tudo que desejava, aí ela partiu para o mundo das drogas, né. Porque parece que o pai dela prendia ela muito, né, dava as coisas, mas estava sempre condenando a vida dela, tudo. Aí ela partiu para o mundo das drogas, né. Inclusive ela morre no final. Então eu fiquei chocada demais com isso, né. Bom, eu acho que a leitura esclareceu mais né, porque a gente vê falar muito sobre o tema drogas, sobre o assunto, né. A gente não... parece que imagina assim... está tão distante da gente, né, que não tem necessidade estar olhando, e no entanto, né, a gente tá vendo os jovens e tudo, né... e a gente vê, né... nesse mundo.

Lá na escola a gente assim... desconfia de alguns, não posso falar que está, mas pelo comportamento a gente percebe que tá... Eu conheço uma pessoa que ele quase parente da gente, que é mais próximo, né. Inclusive está assim... está se matando... álcool, drogas... Inclusive eu tenho muita vontade de ajudar essa pessoa, mas parece que a gente não dá conta, nem a mãe dele não dá conta também sabe, parece que já largou. Ele precisa querer, mas aí ele não quer. Aí a gente faz muita oração para ver se Deus dá outro caminho.

Leio o Evangelho, porque eu sou espírita, né. Que eu vou no centro e presto atenção nas leituras para ver assim... um paralelo com a vida da gente, né.

Leio mais o Evangelho. Estou lendo aquele do André Luiz, estou quase terminando é... Nosso Lar. Estou na metade dele. (Carolina)

Na narrativa há uma indicação não só da obra como da própria história que a tocou. Carolina ficou “chocada” com a história da jovem rica drogada. Ficar “chocada”, possibilidade de experimentar o susto, o medo, a revolta, a condenação, a compreensão e, ainda, esclarecer. O olhar de Carolina aproveitou a leitura e fez conexões com o seu contexto. “A gente tá vendo os jovens e tudo, né!” Assim, o exercício de estar vendo o jovem e aquilo que o cerca. A leitura que toca Carolina é uma leitura que potencializa seu olhar. A ponte da leitura move-se e conecta-se ao olhar. Olhar que capta a realidade próxima e vê o álcool e as drogas matar um conhecido. Leitura que toca e promove o olhar. Assim, o que se observa é que não há um desprendimento do real, aliás, ele baliza o ato de ler. Carolina lê porque vive e lê porque vê a vida. Ler e olhar sempre a partir da ótica do real. As pistas dadas na narrativa apontam para esses pontos de conexão desta cartografia, porém outros tantos se passaram e passam sem que se possa sequer visualizá-los.

Um outro aspecto delineado na narrativa de Carolina diz respeito à leitura de livros religiosos. Segundo Carolina, ela lê o Evangelho porque é espírita. Assim o ato de ler está relacionado não mais a conjunção aditiva “e” e todas suas possibilidades rizomáticas, mas ao verbo “ser” e sua determinação representativa. Além disso, ela refere-se a uma prática de “prestar atenção nas leituras” para fazer, “ver” um paralelo com a vida. Desta maneira, Carolina menciona mais uma vez que a leitura serve de suporte para ver e analisar a vida, só que dessa vez a partir da lente do espiritismo.

Lúcia narra que ouvir histórias das tias foi uma experiência marcante.

Minhas tias também contavam muitas histórias, eram histórias, a história delas eram lidas em romances e até hoje eu sou apaixonada: “Tristão e Isolda” minhas tias que liam, “As três cabeças de Ouro”, essa eu não lembro o resto, mas as histórias delas eram assim ... de livro mesmo. [...] Tornei a ler Tristão e Isolda que sempre li... parece que ficou marcado. É um livro que eu gosto muito. Porque eu acho bonita a história. Reli há pouco tempo. Achei ele. Procurei ele muito, com muita gente e ninguém tinha. Aí eu encontrei aqui no Instituto e no Estadual. Aí eu li de novo. Na minha vida pessoal, o que me influencia muito é a minha religião, né. Eu sou espírita e leio muito livro espírita. (Lúcia)

Ouvir Tristão e Isolda parece ter propiciado a Lúcia um tipo de experiência que ela gostaria de experimentar outra vez. Desse modo, a narrativa sinaliza o desejo constante de retorno, como pode ser observado nesse fragmento: “Tornei a ler Tristão e Isolda que sempre li... parece que ficou marcado. É um livro que eu gosto muito. Porque eu acho bonita a história. Reli há pouco tempo... Aí eu li de novo”.

Tornar a ler o que sempre leu e ainda reler. Esse fato indica que Lúcia gosta tanto da leitura de Tristão e Isolda que a quer para sempre. Não é um querer pequeno e fraco, mas forte suficiente para retornar. Por que retorna? Com o que retorna? Será o retorno como repetição de um tudo, de um tudo que é diferente e novo? O retorno como dispositivo não para igualar-se, mas para diferenciar-se? Devir-leitura? Ou será a leitura, tal como a das crianças, que pede que seja repetida inúmeras vezes, esboçando assim

marcas de uma cartografia de leitura infantil? Será que se poderia dizer que Lúcia carrega traços de uma leitura associada ao infantil, ainda que seja uma pessoa adulta?

Agamben (2005) ressalta que o conceito de infância tem um impacto na forma de pensar a infância, sendo que, de um lado, deixa de estar associada necessariamente às crianças e a sua visão de seres pequenos e frágeis, de outro, passa a ser vista como condição de rupturas, experiências que possibilitam transformações de qualquer ser humano, independente de sua idade. Kohan (2005, p.245) analisa essa idéia de Agamben enfatizando que “não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *soma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar”.

Como se pode ver é possível falar em infância independente da idade. Desse modo, as marcas de leitura trazidas por Lúcia parecem estar conectadas à infância, já que é uma leitura que pede sempre a repetição, tal como uma criança que pede que se leia ou conte e reconte a mesma história.

Lúcia também se assume espírita e, assim como Carolina, identifica-se com a leitura de livros religiosos. E aqui, também, a leitura passa a ter uma ordem significativa, ainda que, como leitora possa transmutar o regime de signos e significantes do livro espírita.

Nívia não narra uma leitura específica que a tenha marcado, mas fala da importância da leitura em sua vida.

Ah eu diria que... foi muito bom né, quando criança, apesar das dificuldades tudo, mas eu consegui ter acesso a alguma coisa, né, ler alguma coisa. O que eu podia descobrir... mais era mesmo através da leitura porque eu com a minha mãe... a gente não tinha... não conversava não. Mas foi muito bom... na minha juventude eu acho que foi ótimo, porque essa fase da juventude é uma fase que a gente sonha muito né, então eu buscava muito nos livros, às vezes ler alguma coisa, apesar de continuar sendo escondido porque a gente só tinha autorização para ler a bíblia, hoje é o que eu mais leio né – a bíblia – ainda continua sendo aquela falta de tempo, mas foi bom! (Nívia)

Ler alguma coisa. Descobrir. Sonhar. Buscar nos livros. Ler escondido. O movimento de Nívia atravessava coisas, descobertas, buscas e esconderijos. Foi bom, hoje não mais. Se antes só podia ler a bíblia, hoje, como evangélica, é o que mais lê. Interessante observar que agora que pode ler sem a censura da mãe, Nívia não exercita a leitura além da bíblia. O que a proíbe de ler? Como sua prática de leitura foi sendo construída de modo que hoje leia apenas o que antes era permitido? A partir dessa narrativa pode-se inferir que há um traço de servidão contínua³¹, tal como ressalta Pelbart (2000). Desse modo, não se trata mais de submeter a leitura de Nívia à censura de sua mãe, da escola ou da Igreja, há uma diluição dos estatutos, dos espaços. Nesse sentido, parece ocorrer uma integração, não é mais necessário proibir a leitura, pois, de certo modo, a censura via limitação já está posta. Afinal, quais as condições reais que Nívia tem de ler, além do que já lê?

Quanto à leitura para os alunos, Neuza e Lúcia falam que em sala de aula essa se dá apenas com finalidade pedagógica, geralmente moralizante.

Eu leio e reflito sobre a história e retiro uma lição de moral. Então sempre tenho um objetivo. Aí quando eu leio com a criança, comento, dramatizo, exploro bastante e vem a liçãozinha de moral, né.. (Neuza)

Eu lia historinhas, inventava às vezes, assim eu faço isso muito com os meus alunos, histórias que eu invento na hora., histórias de fundo moral... às vezes está batendo muito e a história tem a ver, né? “Fulano batia muito e ninguém gostava dele, xingava” , aproveitava a historinha para fazer uma educação né? Sempre gostei! (Lúcia)

Assim, as professoras exercitam a oralização de histórias, lidas ou inventadas, enquanto prática pedagogizante, onde a disciplina e a formação moral são os pontos de chegada dessa linha estratificante. De fato, aproveita-se da “historinha para fazer uma

³¹ Pelbart (2000, p.32), salienta a passagem de um regime de sujeição para um regime de servidão, sendo que “a sujeição, cuja condição era a liberdade, e a circulação por espaços relativamente exteriores uns aos outros e discriminados entre si, é substituída por uma nova e contínua servidão”.

educação”, segundo Lúcia. Nota-se que ela usa o artigo definido **uma** para referir-se a educação.

e) Práticas de Leituras e o Tempo da Leitora

Indagadas sobre os momentos em que costumam ler, as professoras relatam a falta de tempo para a prática da leitura:

Esse horário agora, por exemplo. Agora eu entro, faço o que preciso e ... nesse horário assim que as crianças estão dormindo.

Em casa não tenho tempo. Não. É assim, a gente fica sempre fora e as obrigações são tantas, eu tenho duas filhas moças e está todo mundo trabalhando e aí na hora que chega em casa... ih... é uma correria, eu faço uma coisa e elas fazem outra e não estou querendo pagar para alguém fazer, então não tenho prazo.

Às vezes eles demoram um pouco para dormir, mas dá. Na biblioteca [no turno matutino a professora trabalha em outra escola] se tiver um prazo eu leio, mas lá assim...de manhã é mais alunos aí tem dia que é muito cheio, aí tem dia que não tem prazo. Muito empréstimo, devolução de livro é apertado, mas se eu tiver um prazo eu leio. (Carolina)

Carolina tenta encontrar brechas, saídas em sua rotina de trabalho em duas escolas e no cuidado da casa. A saída encontrada não é na casa, mas nas escolas. É na escola que Carolina tenta driblar a falta de tempo para ler. Leitura driblada enquanto as crianças dormem, enquanto os alunos não a ocupam na biblioteca. Hora em que sua presença passa despercebida. Escondida no sono dos pequenos ou na ausência dos adolescentes no espaço da biblioteca Carolina tenta praticar a leitura.

Ter prazo, ter tempo. Em todas as narrativas, a questão do tempo é abordada para explicar a pouca prática da leitura. Tanto Carolina como Neuza falam que lêem na escola. A pista dada por elas coloca que a escola é o *locus* onde está a leitura. Ao cotejar a questão do tempo uma indagação aparece: Como a escola tem potencializado ou não a prática de leitura de professoras? Afinal, estas professoras de Educação Infantil relatam que não têm tempo para ler em casa porque estão sempre fazendo outras “atividades” e a escola também exige das professoras cada vez mais. Assim, o tempo fica “apertado”,

segundo as palavras de Carolina. E quando fica apertado, não dá para ler. É preciso ter prazo.

A problemática da leitura, constantemente, esbarra na questão do tempo. Qual seria o tempo da leitura? Existe um tempo próprio da/para leitura? É possível marcar o tempo da leitura? Lewis Carrol diz, em *Alice no país das Maravilhas*, que o tempo não suporta ser marcado como se fosse gado. Será que há tempo marcado para a leitura? Com o que o tempo converge? Quais seus fluxos? Seria o tempo composto de múltiplos fluxos que participam do mesmo todo? Como pensar o tempo em relação à leitura? Não há uma resposta efetiva para essas questões. O conceito tempo não é constituído por uma idéia apenas, ele está em conexão com outros conceitos que, por sua vez, remetem a novos conceitos. Perceber a leitura e seu atravessamento com o tempo é estar atento a todos estes agenciamentos.

Vale ressaltar que hoje em dia não há mais o tempo visto de forma distinta e compartimentada. Aliás, a demarcação das esferas produtivas e reprodutivas está nebulosa, conforme afirma Pelbart (2000, p.32) e isto se deve ao fato da produção não estar mais centrada apenas na fábrica, mas invadindo o espaço da casa. Assim, “se pulveriza e se mistura com o tempo livre”. As professoras não têm tempo para ler, a casa, a escola, o trabalho ocupam o tempo, ocupam a vida e ler é uma prática, uma atividade que requer/toma tempo.

Pelbart diz que para ter tempo “livre” é preciso adquirir meios para ganhar tempo. Desta forma, para conquistar um pouco de tempo o homem de hoje acaba consumindo produtos e equipamentos que executam tarefas que lhe ocupariam o tempo, mas para comprar tais equipamentos é preciso trabalhar mais, trabalhando mais se tem menos tempo. Segundo o autor “o tempo livre virou tempo escravizado, tempo investido em ganhar tempo” (PELBART, 2000, p. 34).

É preciso advertir que a máxima de evitar que o tempo se torne tempo perdido produz também uma série de situações que estão diretamente associadas à produção da perda de tempo, quando se toma, por exemplo, os desempregados e mesmo aqueles que já se encontram na situação de inempregáveis, pois só lhe restam o tempo para perder. (PELBART, 2000, p. 34).

Nesse sentido, ao analisar a narrativa das professoras acerca das práticas de leitura surge uma questão: será que ao não disporem de tempo para ler, também não há nisso uma estratégia para que elas, paulatinamente, percam o tempo ou percam o “tempo de investir”? Isto é, já que não há condições, nem tampouco “prazo” para ler – como fala uma das professoras –, aos poucos o que parece que vem ocorrendo é que elas estão sendo excluídas do circuito da informação e do capital, de tal modo, que não tenham mais tempo e condições de investir em si.

Segundo Neuza sua leitura é pouca:

Bom, como meu tempo é pouco. Eu procuro assim mais ver jornal né! Porque eu to ali às vezes fazendo alguma atividade e vejo pela TV. Leitura em si, às vezes eu faço alguma oração na hora de dormir né, mas ler... eu quase não leio. Leio em alguma revista que às vezes eu vejo algum assunto que me interessa, às vezes eu leio aquilo ali. Mas é pouca a minha leitura, e no mais é aqui na escola. Eu leio alguma historinha que tem, porque é necessário para a escola. Então eu pego esses livrinhos de histórias e eu leio para contar. Hoje eu leio mais para o trabalho e são livros infantis. Porque eu ainda costuro em casa. (Neuza)

Nessa narrativa a leitura aparece não como ato de ler, mas de orar. Será que Neuza lia a oração no/do livro religioso? Será que ela fazia alguma oração como se estivesse lendo e daí a relação com a leitura? Ler e orar. Não é possível separar essas práticas na narrativa de Neuza. Sua história de leitora está atravessada pela oração. Ainda que quase não leia. Sua história como quem ora também está atravessada pela leitura. Ler e orar, orar e ler.

Outro aspecto que Neuza enfatiza é quanto ao hábito de ver o jornal. Novamente Neuza refere-se ao áudio-visual. Primeiro ao se referir às telenovelas (Escrava Isaura e

Meu Pé de Laranja Lima) e agora ao telejornal. Afinal, enquanto ouve ou vê a notícia pode fazer “alguma atividade”. Contudo, a relação da palavra com a oralidade parece ter força para Neuza. Larrosa (2004, p. 36) discute o aprender com o ouvido e levanta as seguintes questões que trago para problematizar esse episódio narrado: “Por que às vezes a palavra tem de passar pela voz e pelo ouvido? A que necessidade essencial responde a oralidade? Que é que passa pela oralidade que não passa, e não pode passar, pela escritura? Por que também são necessários os lugares da voz?”

Destaca-se ainda o fato de que ela lê livros infantis. A prática de leitura está diretamente conectada ao trabalho. Assim, Neuza sinaliza que vem realizando leitura com uma finalidade, o trabalho. Observa-se que se trata de uma leitura **para**, ou então uma leitura **sobre** algo, sobre algum assunto, no caso “historinhas”. A partir dessa relação entre leitura e necessidade/trabalho, é possível levantar os seguintes questionamentos: Afinal a leitura deve ser vista como **fim** ou como **meio**? Leitura **para** ou leitura **com**? Leitura **sobre** ou leitura **e**? Que se lê para o trabalho, não há nenhum inconveniente, aliás é muito positivo. A questão que se coloca é quais as implicações de uma prática de leitura associada exclusivamente ao trabalho? E como isso vem constituindo essa professora leitora? Ler apenas o que é preciso para o exercício profissional parece ser a lógica, mas mesmo dentro desse contexto da leitura para o mundo do trabalho, não se lê o necessário que o atual mercado de trabalho parece exigir. A leitura como necessidade também passa por seleções, por ausências, pelo não entendimento, pela motivação, pelo interesse pedagógico, pela falta de opção, ou seja, lê-se o que está disponível e o que é possível. É preciso lembrar que os livros acessíveis, na maioria das vezes, tanto às professoras quanto às crianças atendidas são os que estão disponibilizados na biblioteca da escola (uma estante de ferro onde ficam os livros dividindo espaço com alguns documentos da escola).

- como elas lêem

No que diz respeito às práticas de leitura propriamente ditas as professoras narram

Leio nos meus momentos de folga. Gosto de ler sozinha. Ou deitada num cantinho, ou sentada ao ar livre... assim no quintal. É como se fosse um relaxamento para mim, principalmente se é um livro bom, né. É um momento em que eu gosto para mim. Ficar sozinha em silêncio.

Faço uma leitura silenciosa, só leio. Mas eu não assinalo, não amasso. Como que eu leio? Ou eu deito ou se eu vou ler no quintal tenho aquela cadeira de cordinha que me deixa assim [inclinada para trás] às vezes, até cochilo – risos- estou lendo que está tão bom que eu cochilo. Aí acordo, continuo e aí vai...paro. Não leio tudo de uma vez não. Demoro. Eu demoro para ler um livro. Quando está muito bom aí eu devoro, vai de uma vez. Mas, quando não está muito bom aí vai enrolando, enrolando, enrolando, vai terminando na marra.

[...] Agora, se é uma revista CARAS, essas coisas assim... mais fútil vai no tato. Eu olho Só as figuras, não leio nada. Só as figuras.

Quando é uma VEJA, uma revista melhor, eu gosto muito de ler aquela NACIONAL GEOGRAPHIC - ah! Aquela eu gosto, eu leio tudo, principalmente na área de Ciências e Biologia me prende bastante. CONTIGO essas coisas eu não leio não, não tenho paciência. (Lúcia)

Nessa narrativa a leitura é tomada como relaxamento. Oportunidade de estar só. Inclinação numa cadeira de jardim ou deitada, repetindo o gesto de suas tias leitoras, Lúcia lê. Demora ou devora, depende da paixão que a acomete. Demora, sem pressa, palavra por palavra, palavra entre cochilos. Continuidade descontínua. Força para parar ou quase parar. Não é uma demora qualquer, é demorar-se.

Devorar, tudo de uma vez. Pura intensidade. Força para correr. Movimento intenso, atropelamento das palavras, abocanhar o livro. Distanciamento de Morfeu. Sucumbir à descontinuidade contínua. Perder o controle. Simplesmente experimentar o devorar.

E se o livro não é bom? Se não opera paixões? Leitura-amarrada, leitura-peada. A leitura vai prendendo-se nos rolos enfadonhos de um ler por ler, sem rachaduras ou estranhamentos. Movimento travado. Aqui também não se tem o controle. Lúcia não consegue impor um ritmo, o ritmo é dado por meio da leitura-marra. A força é para movimentar aquilo que sempre pára. Força anti-marra.

Segundo Lúcia a leitura fútil é para ser “tateada”. Assim a leitura frívola não exige atenção ou força, apenas surfar com os olhos as figuras das páginas da revista. Contudo, nem todas as revistas são para serem tateadas. Existem aquelas que precisam ser lidas na sua completude e, curiosamente, prendem: “Ah! Aquela eu gosto, eu leio tudo, na área de Ciências e Biologia me prende bastante”. Ficar preso não é uma forma de estar travado, “peado”? Como esta leitura que prende com intensidade diferencia-se daquela que também prende e dificulta o movimento? A diferença pode estar na paixão, no interesse, na curiosidade que toca (leitora), não na prisão. Ambas prendem, uma pela falta de paixão outra pela presença. Mas, como seria uma leitura sem se prender? Com o que e como ler sem se prender? Como estar solto a ponto de fazer do livro um instrumento que possibilita leitura-devir, sem amarras, sem protocolos, sem prisões apaixonantes ou enfadonhas? Como praticar a leitura e ainda se manter livre?

Nívia destaca que lê pausadamente:

Eu gosto de ler assim pausadamente, ler devagar, se eu não entendi eu gosto de voltar um pouquinho para trás, tento entender, porque eu tenho uma certa dificuldade, é assim que leio, leio bem devagar mesmo, entendo muito pouco também, às vezes eu começo a ler hoje e vou dar seqüência assim no dia a dia. Hoje eu leio mais a bíblia. Eu sou crente da Congregação Cristã.

Quando eu vou à Igreja, tem o culto aí eu ouço a leitura. É feita a leitura, é feita a exortação da leitura e às vezes quando eu chego em casa leio de novo aquilo. (Nívia)

Ler devagar, aos poucos. Busca do entendimento. A prática de leitura de Nívia está atravessada pelo ato de ir e voltar, de ler e retomar o lido. Segundo Nívia a dificuldade faz com que o movimento seja lento e de retomada.

Ouvir e reler a leitura que foi exortada. Nesse movimento, Nívia ouve a leitura, de onde abstrai um campo com indicações de como invadi-lo, habitá-lo, torná-lo seu por meio da compreensão. Assim, a exortação é uma estratégia de animação, de estímulo para o movimento, mas também comporta a advertência, mostra os perigos de um movimento sem as balizas da religião. Identifica por onde se deve seguir. Nessa perspectiva, habitar

não tem relação com povoar, com multidão, mas um movimento pretensamente individual de apropriação do significado dado no culto. Daí o retorno à leitura constitui-se na busca do significado dado e pronto.

A dificuldade está justamente no não encontro dessas balizas, desses marcadores de significado. Por isso, o movimento deve ser lento, sempre retornando para não perder as marcas já estabelecidas. Perder-se pode ser perigoso, pois se corre o risco de encontrar uma palavra que não se busca e que, de repente, venha sem estar normalizada. Palavra fluída, palavra que não é em si, mas que simplesmente devém. Daí o perigo da travessia, experimentar palavras que vêm e que não estão na ordem da exortação.

Avançar, mas retornar se não encontrar aquilo que deve ser encontrado. É preciso temer o desconhecido, mais do que isso, pode-se dizer que a prática de ler está constituída como dogma.

Carolina também fala da prática de leitura de obras religiosas:

Ah! Eu leio na seqüência. Ele [Livro espírita de André Luiz, Nosso Lar] é uma seqüência, né... eu não salto página. Até quando eu peguei o livro eu cheguei a imaginar assim... que eu poderia selecionar as histórias, mas aí estava... inclusive eu li uma depois fui lá no final e li outra, mas aí percebi que não estava tendo nada a ver... aí eu voltei atrás (risos) e estou lendo. Ah! A gente tira muita..., a gente tira muita... assim... experiência boa para a vida da gente, né..(Carolina)

Ler na seqüência. Seguir os protocolos para que a leitora não adote uma prática diferenciada da estabelecida. Carolina primeiro diz que lê na seqüência, sem saltar as páginas. Respeito ao estabelecido. Porém, revela também uma outra prática, que tentou ler conforme sua imaginação por deslocamentos, leu uma – página?, história? Capítulo? , não se sabe ao certo – depois foi para o final. Só então, percebeu que não conseguiu encontrar o significado que deveria e sentiu necessidade de voltar atrás. Voltar atrás e seguir o protocolo do começo ao fim.

Em mais uma narrativa, a leitura que volta. O que se busca quando se volta atrás? O significado? O ato de voltar torna possível a perspectiva do encontro com o normalizado. Voltar oportuniza ver o que antes não foi visto na lente do espiritismo. A despeito disso, algumas questões são oportunas, a saber: há controle sob o que se deve ver, ler, perceber? Há como fugir do controle quando se volta atrás? Aliás voltar atrás é entregar-se ao controle ou buscar outro caminho distante do controle? Como saber o que acontece quando se volta? O que permanece no movimento de retornar a leitura? Ou o que não permanece? No mapa de leitura de Carolina, há pontos de leitura que seguem a imaginação sem uma marcação fixa e pontos de parada pré-estabelecidos. Assim, suas práticas de leitura vão se constituindo entre paragens seguras e bem marcadas, movimentos descontínuos e invisíveis, mas, principalmente, por uma linha de leitura que volta, segundo protocolos, formas e significados.

Assim como Carolina, Marina também fala da leitura que volta:

Tem que estar sozinha, tranqüila.. Leio em voz alta e tenho a mania de voltar. [...] Ah eu costumo ler revista, jornal: O Popular, Dito e Feito de Catalão. Eu escolho alguma coisa que me chama atenção aí eu leio, só aquilo também, mas eu não tenho a curiosidade de ler. Só o que me chama a atenção. (Marina)

Ter a mania de voltar. Em cada mania um toque de loucura, de alienação. Afinal, por que voltar, se se pode seguir, ir adiante com a leitura? No entanto, a mania de voltar. Pode-se dizer que nessas narrativas a prática de voltar é uma constante. A mania de voltar se deve ao fato da leitora estar dispersa, não entender, principalmente, se a leitura for silenciosa e os olhos percorrerem e passarem pelas palavras não conseguindo fazer conexão, daí o retorno, voltar para encontrar a conexão, não uma conexão qualquer, mas uma de tal forma que possibilite encontrar o eco das palavras proferidas segundo seus dogmas, seus significados.

Mesmo quando seus olhos surfam pelo jornal, procuram algo que conecte ao seu real, que de alguma forma já traga um significado, só assim lêem em voz aquele fragmento, ou seja, aquilo que chama sua atenção. Desta forma, pode-se inferir que a prática de leitura de Marina remete à idéia de captura. É preciso que o objeto de leitura consiga capturar sua atenção, seu interesse. Assim, para Marina a captura é pontual – “aí eu leio, só aquilo também,”. Para que a leitura continue, novas capturas precisam ser operacionalizadas.

Neuza narra que prefere ler quando está tranqüila:

Primeiro, eu gosto de pegar sentar em algum lugar mais calmo quando eu estou mais tranqüila que tem um tempinho, eu gosto de ler. Só que não me incomoda se tiver muito barulho assim junto, eu leio. Mas eu gosto de procurar a hora mais calma para ler, uma hora assim que já esta chegando a hora de dormir às vezes tá todo mundo para lá eu pego aquilo ali, uma horinha após as refeições, às vezes só dou um prazinho, [...] por isso, eu acho que não devo ter problema de vistas porque eu sempre leio de estomago cheio. ... Eu gosto demais... só, as vezes, comento com os colegas ou com os meus filhos alguma coisa primeiro depois é que eu gosto de trazer. (Neuza)

Ler sentada, de preferência num lugar calmo, quase na hora de dormir ou após a refeição. Não há impedimentos, nem estômago cheio. Para Neuza a prática de leitura é seguida do comentário. Comentar com os colegas da escola ou com os filhos. Nesse sentido, a leitura precisa ser divulgada. O comentário “traz a leitura”.

Ainda que, em outros momentos, Neuza tenha dito que sua leitura é muito pouca, aqui ela dá mostras de que sua prática de leitura localiza-se entre o pouco e o sempre ler, gostar de ler e procurar a hora mais calma para ler.

- como as narradoras percebem a leitura e a leitora

Como as professoras percebem a leitura? Quais são os elementos a que as professoras recorrem para falar de/da leitura?

Carolina proferiu uma única frase para narrar a leitura, em seguida silenciou.

“Ah! É buscar informação, né (Carolina)”.

Lúcia preferiu falar um pouco mais. Fala da leitura como possibilidade de mudança e libertação.

Olha ... eu acho que a partir do momento que eu comecei a ler, muda muita coisa.... você parece que se impõe mais, né. É ... porque você, também, sabe discutir mais as coisas, conversar com todo mundo, né. Você... no caso, eu já tenho filhas moças, muitas coisas eu converso com elas, outras não porque elas já estão na faculdade. Tem coisas que eu já perdi para elas. Isso é normal. Está cursando uma faculdade boa e um curso diferente do meu. Na família é muito bom porque você tem assunto bom.

A leitura te faz desinteressar até da T.V. que são programas inúteis, totalmente inúteis, lá em casa ninguém gosta de ficar na televisão, inclusive eu não gosto. Procuo não assistir novela, só algumas de época. Lá em casa é proibido assistir Ratinho, proibido. Não liga. Se ligar leva bronca.

Então a gente procura.... isso tudo a gente descobre através da leitura, das boas leituras que a gente faz, né. Vai abrindo a mente, vendo as coisas, vendo as coisas o quanto tudo é manipulado, né. As pessoas são todas manipuladas pela mídia e se a gente não procurar tirar isso daí a gente fica também, né.

Então a leitura faz isso também, né. Ao invés de ficar assistindo programas ruins vai ler um livro bom, vai conversar um assunto bom, né.

Então a gente percebe... igual, eu não vou citar onde, umas pequenas amizades que a gente tem que as pessoas que não têm uma instrução, que não tem leitura, e a gente que tem um pouco... para gente conversar é tão complicado é só assunto de fofoca, de sexo, de briga, de briga de marido, é mulher chifrando. É uma coisa tão inútil que parece que não têm outras coisas para falar, né. O assunto gira só em torno disso! (Lúcia)

A leitura para Lúcia aparece como ferramenta para fazer valer sua posição. Ler permite que tenha mais argumentos, assuntos. Desta forma, a leitura também cumpre papel de socializar, já que abre a possibilidade de “conversar com todo mundo”, de colocar-se nos mais diferentes contextos e, ainda assim, saber conversar. Lúcia faz uma comparação entre a leitura e os programas de TV, sendo que estes últimos são apontados como ‘inúteis’, a tal ponto que no cotidiano da casa estabelecem-se proibições para assistir à programas considerados inúteis. Tal posicionamento leva a questionar se a leitura é vista sempre pelo prisma da utilidade? Ler para abrir a mente, ler para saber conversar, ler para... Destaca-se ainda, que não é qualquer leitura, mas ‘boas leituras’. Mas, a partir de

que elementos a leitura foi/é dada como boa? O que faz um livro ser um livro bom? O fato de ser útil? Útil a quem ou a quem?

Para Nívia a leitura associa-se a livros:

Quando falo em leitura logo penso em livros né, de imediato em livros... é eu penso logo nos livros que a gente manuseia sempre, aqueles com que a gente trabalha, mais é a bíblia e trabalho. Porque apesar de trabalhar com crianças de 2 anos, mas eu tenho que planejar eu tenho que ver o que é bom para a criança, porque eu tenho um livro que me ajuda muito. E quando eu comecei a trabalhar com essa idade de criança então eu fiquei muito perdida né, porque eu só trabalhava com adolescente, de repente eu me vi na frente daquele tanto de criança sem saber o que eu fazia aí eu procurei um livro e me ajuda muito. Ele é um livro com o trabalho infantil mesmo, e mais a gente busca assim entre outras colegas, às vezes alguma coisa na televisão que a gente vê, ou até mesmo numa revista está dando uma olhada naquilo que te interessa, pára e dá uma olhada. É assim...(Nívia)

Livros. Pensar em leitura para Nívia é logo pensar em livros. Ainda que, os livros manuseados por ela sejam: a Bíblia e livros de trabalho. Um outro tipo de leitura presente em sua narrativa são as revistas.

Lúcia narra alguns detalhes de como se percebe enquanto leitora

Na minha adolescência, eu não gostava muito de ler não. Não gostava. Gostei muito de ler na infância e agora né. Mas, na adolescência não. Só gostava de curtir a vida, mais nada (risos). Só passear, passear, fazia faculdade.

Eu sempre fiz muita coisa: eu aprendia violão, nunca deixei de fazer ginástica, fazia inglês, minha vida era muito corrida: fazia inglês, fazia violão, fazia ginástica, fazia faculdade, mas eu não gostava do curso – fazia na marra. Foi minha mãe quem escolheu o curso para mim. Eu não tive chance de escolher o que eu queria também não. Meu pai era militar, mas minha mãe era muito mais militar que do que ele, e como era só eu de filha, então não pude escolher o que eu queria não.

Minha mãe fez a inscrição para mim em Letras, eu não queria, queria Educação Física e ela não deixou. Primeiro, porque eu tinha que sair fora, segundo porque era curso de homem. Não podia fazer. Aí fiz Letras 2 anos, fiz assim... na marra não levei a sério e larguei de mão. Depois parei de estudar e fiquei muito tempo sem estudar. Fiquei esse tempo sem estudar.... depois casei e larguei mesmo de estudar. E voltei a estudar mais tarde.

Mas, eu não gostava de ler. O curso de Letras foi bom porque me obrigava a ler. Eu li muita coisa: Marília de Dirceu, Sermão das Montanhas, ... eu lia mas não tinha aquele gosto pela leitura, porque era na marra, era obrigado, já não gostava do Curso.

De lá pra cá mudou assim... eu... assim... eu fiz um curso que eu gostava, que eu gosto que é Pedagogia. Esse foi o que eu escolhi já que não fiz Ed. Física e fazer Ed. Física para mim agora também não ia funcionar mais. Eu sempre gostei de esporte, sempre. Então acho que já não cabia mais. Aí Pedagogia foi o que eu gostei mesmo, me ajudou muito. Eu voltei a ler, já estava lendo e li mais ainda... foi bom o Curso para mim. Abre a

cabeça também, né. Ajuda bastante dentro de casa, na vida profissional, muda a gente. Todo mundo precisa fazer uma faculdade. (Lúcia)

Nessa narrativa observa-se que se constituir leitora é um movimento constante de alongar, romper, inovar e criar. No movimento de Lúcia o gosto intenso pela leitura na infância perde força na adolescência para reencontrar potência na vida adulta. Narra que sua vida foi preenchida com muitas atividades, dentre elas fazer o curso de Letras. Observa-se aqui, a obediência à imposição da família que dura o período de dois anos, obediência em termos de frequência, o que não quer dizer que ela não transgredisse a ordem da mãe constantemente como aluna. Afinal, não levar a sério foi a forma que encontrou para resistir ao que se impunha.

Outro aspecto interessante diz respeito ao Curso que a família escolheu para Lúcia. Ter que morar fora era um impedimento para que ela fizesse o curso que desejava, soma-se a esse argumento a visão que a mãe tem em relação ao curso de Educação Física, como curso de homem. Tal situação funcionou como freio aos seus interesses, o que a impeliu seguir um curso mais apropriado a sua condição de moça, conforme apresenta a narrativa.

A trajetória de escolaridade de Lúcia não segue uma linearidade cronológica, há momentos de ruptura que se configura no ato de parar de estudar. Contudo, estar sem estudar não é um determinante, pois após outros episódios de sua vida, tal como casamento e filhos, Lúcia rompe com esse estado e retoma a faculdade.

Ao retornar a faculdade não procura pelo Curso de Educação Física, pois segundo ela “não ia funcionar mais”. Quando um curso não funciona mais? Que atravessamentos são esses que fazem com que o curso desejado não funcione mais? Ou será, que o que não funcionava mais era o desejo? O que foi preenchido a tal ponto que “não cabe mais”? A

mudança sinaliza um lugar outro, diferente daquele e Lúcia fala da possibilidade de escolher o Curso Pedagogia.

Lúcia – que já lia – retoma a leitura com intensidade. Estar entre, movimento indeterminado e molecular que potencializa o retorno. Observa-se que não é o mesmo que volta, mas retomar o processo e assim criar novas possibilidades. Retomar o processo de qualificação profissional, retomar a leitura. Idas e voltas que estão na intersecção dos acontecimentos desterritorializando e reterritorializando.

Nívia também narra como se percebe enquanto leitora hoje:

Mais foi assim, porque devido a minha profissão eu me vi obrigada né, a buscar nos livros né muita coisa que eu precisei e preciso até hoje, aí me vi obrigada buscar e me vejo até hoje porque eu tenho que ler, eu tenho que atualizar né de alguma maneira, porque a escola né ... a gente tem sempre que estar atualizando, então eu procuro sempre buscar na medida do possível aquilo que eu mais preciso mesmo. (Nívia)

Em sua narrativa há ênfase na leitura funcional. Ser leitora para ela está diretamente ligado ao trabalho de professora. O processo de constituir-se leitora está atravessado pelos dispositivos da profissão que ocupa. As conexões são de ordem da necessidade profissional.

Enfim, pode-se dizer que as narrativas não têm um ponto final, mas múltiplas linhas que ganham força e movimento, sem se prender ao desenrolar linear das coisas. O movimento escancara as fissuras, as quebras, as continuidades e descontinuidades do constituir-se leitora.

EM BUSCA DE UM DEVIR-LEITURA. DEVIR-LEITORA?

Chego finalmente ao momento em que devo dizer as últimas palavras. No entanto, não tenho a pretensão de que estas sejam conclusivas, já que estão aqui colocadas, provisoriamente, como fechamento. Digo provisoriamente porque respeito uma paisagem temporal, de certa forma, insólita e contínua.

Este estudo trata, como se viu até aqui, das práticas de leitura de professoras de educação infantil, particularmente de professoras que atuam com crianças de creche. A partir das narrativas de cinco professoras foi possível perceber alguns traços das cartografias que as constituíram e vem constituindo como leitoras. Desse movimento de constituição como leitoras foi possível relacionar: forças, vetores, intensidades presentes nas narrativas das professoras, com a prática de leitura.

Tempo raro

Nas cinco narrativas aparece o tempo como algo que lhes falta. Tempo tomado pela rotina da casa, do trabalho e da família. Tempo marcado pela escassez. Assim, o corpo foi/vem assumindo um ritmo imposto pelo exterior. Cada minuto precisa ser ocupado de modo a extrair das atividades uma utilidade. Trata-se de obediência pura às regras e normas, um investimento no sentido de fazer o corpo render, o tempo render. Desse modo, para ganhar tempo foi/é preciso consumir informações, equipamentos, ou seja, o tempo foi/vem sendo tomado/escravizado pela idéia de ganhar tempo. Um exemplo desse

processo está na narrativa de Neuza que assinala que quando tem uma “folguinha” – além da creche, da casa, do “bico” na costura – investe seu tempo livre no garimpo de diamante, na esperança de não ter mais que se sujeitar à rotina exaustiva do cotidiano e assim ter tempo livre.

Na infância, a disciplina era estabelecida pela família que dizia como aquelas meninas deveriam ocupar o tempo: cuidando da casa, dos irmãos, trabalhando fora. Na escola exigia-se que fizessem leituras e tarefas. Portanto, o que se pode notar é que a menina e a mulher que foi/vem se constituindo leitora esteve/está sempre ocupada. Desde criança o tempo do ócio é algo que lhes falta.

O tempo de ler parece diluir-se frente a tantos afazeres e nessa escassez de tempo o que se vê é a leitura que segue a lógica da necessidade. Um pragmatismo ancorado no princípio de que o tempo gasto com a prática da leitura deve ter retorno objetivo e, de preferência, imediato.

Desse modo, acentua-se a idéia de ganhar a leitura, leitura-una, que de certa forma traz o significado pronto, diferente do movimento de “dar a ler as palavras”, que exige desprendimento, tempo não cronometrado, não coincidindo, pois, com a lógica de ganhar ou possuir, visto que quem possui as palavras, de alguma forma, já traz o texto lido.

Leitura investimento

As narrativas apontam para uma prática de leitura associada , também, ao trabalho, sendo que as professoras apontam que lêem “historinhas” para contar para os alunos ou algum material didático. Elas narram que lêem este material como forma de investimento, isto é, investem em ganhar tempo (tempo escravizado), daí que otimizam a prática de leitura, principalmente, para o trabalho.

A leitura investimento, apresentada pelas narrativas, evidencia além do pragmatismo, seleções, ausências, interesse pessoal e pedagógico e, também, falta de opção. As professoras lêem o que está disponível em casa e, principalmente, na escola. As narrativas acabam, assim, denunciando que não há tempo e condições para o investimento em si mesmas.

Ler e religião

A leitura religiosa é outro elemento de conexão que contribui para a constituição de leitora, visto que em grande parte das narrativas aparece a experiência de ler obras desse gênero. A leitura da bíblia está na infância e na vida adulta. Já os livros espíritas fazem parte de um passado mais recente, de algumas narradoras. Leitura tomada como exortação da palavra, animação e conselho, vida e morte.

Ler a palavra sagrada ou sacralizar a leitura?

Ler e reler

Outro aspecto relacionado à prática de leitura refere-se ao ler e reler, ou seja, as narrativas evidenciam uma leitura que surfa sobre o texto. Tal prática parece estar conectada à incapacidade de conseguir manter-se na “onda” do sentido. Assim, a leitora vai e volta no texto, sucessivas vezes, na tentativa de encontrar a idéia do autor ou da obra.

Ler a palavra pode ser ameaçador. Daí, surfar é uma forma de não mergulhar nos perigos que o texto apresenta, já que permite à leitora ficar na superficialidade, deslizar sobre.

Ler as primeiras letras e escola

Escola, lugar de aprender *décor*, assim as narrativas falaram da experiência de aprender a ler. Memorizar e declamar, práticas de uma leitura escolar que tinha no objeto cartilha sua principal fonte. Alguns episódios narrados evidenciam o exercício da captura da leitura e da leitora que iniciava o aprendizado da prática de ler. Era preciso domar a leitura apreendendo seus significados e marcadores gramaticais.

Contudo, a escola, segundo uma narradora, era também lugar de trocas do proibido. Trocar revistas longe dos olhos da mãe e/ou da professora. Camuflar o material proibido na permitida cartilha. Burlar as regras e correr o risco de ler e se entregar. Aqui, a escola transforma-se em lugar de troca enquanto que a cartilha vira capa, envoltório para olhos censores serem enganados.

O não-dito da leitura

As narrativas potencializam perceber que as professoras vão se constituindo leitoras em movimentos irregulares, ora de centramento ora de devir. Nesse sentido, entendendo a leitura enquanto exercício de movimento, de agenciamentos, é preciso pensar, também, no não-dito, naquilo que ficou no entremeio, no intervalo.

Nenhuma das narrativas aponta para a leitura de diários. Prática comum, particularmente, entre mulheres³². Afinal, nestes ou em material análogo registravam tímidas inspirações poéticas. Muitas vezes, entre anotações de despesas do cotidiano e listas de compras eram feitos apontamentos, poesias, bilhetes, intimidades, ou seja, escrevia-se, e, também, lia-se anotações de mundo. Observa-se que as narrativas não trazem a leitura desse tipo de registro, nem mesmo a leitura concedida e partilhada de um diário de alguma amiga.

³² Ver MIGNOT, BASTOS, CUNHA. Tecendo Educação, História, Escrita Autobiográfica. In: **Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis:Mulheres, 2000.

O que ficou, também, no espaço do não-dito é que em momento algum ou em raríssimos momentos, a leitura é tomada como possibilidade de “devaneios” e de burlar a censura sobre o que deveriam ler.

Devir-leitura. Devir-leitora?

A partir das narrativas é possível notar alguns traços das cartografias que constituíram e vêm constituindo as leitoras. Assim, sem a pretensão e a preocupação com o verdadeiro ou o falso; ou, ainda, com uma adjetivação da leitora, visto que não se buscavam pontos mortos, mas movimento, conexões foram realizadas, apontando que as pontes que ligam as idéias de leitura, práticas de leitura, infância, experiência, mulher, professora, leitora são por natureza moventes, o que inviabiliza qualquer tentativa de tomá-las como modelo estrutural único e pronto.

Como se observou, este estudo não é para falar sobre a leitura ou sobre a leitora, mas dos encontros, nos episódios narrados, de pontos de intersecção entre a leitura e a leitora. Ao narrar episódios relacionados à leitura as professoras foram deslocando lembranças, conceitos, imagens e, nesse deslocar, rupturas, alongamentos, variações apareceram.

Assim, as narrativas potencializaram a percepção de que as professoras vão/vem se constituindo leitoras em um movimento que comporta tanto territorializações quanto devir. Nesse sentido, a “leitura sem saber ler”, narrada por Neuza, pode ser tomada como exemplo. Nela, a leitora vai se construindo por linhas que não se define por pontos que ligam ou compõem, mas pela linha de devir que passa entre os pontos, sempre pelo meio .

O que se pode notar é que não há como falar da leitora constituída e cristalizada, mas das muitas leitoras que compõem cada uma. Pensar as leitoras a partir do “meio”

implica perceber que elas vão experimentando um lugar outro, indefinido, incerto e que está fora das margens.

Enfim, ainda que o mapa narrado pelas professoras remeta à linhas de segmentaridades, linhas que compõem estratos, territórios de leitora, formatados por protocolos e imperativos, levando-as a se perceberem como incompletas e, até mesmo, “fraca como leitora”, as narrativas possibilitaram, também, a percepção de linhas de fuga e de movimentos de desterritorialização e desestratificação.

Das cinco narrativas fica a idéia da leitura como experiência diretamente conectada à infância. Esta, entendida como experiência que independe da idade, uma espécie de des-idade que comporta devires. Desse modo, o devir leitura das professoras se dá como leitora-infância já que efetuam experiências de leitura: lendo sem saber ler, lendo-deslizando ou lendo sem parecer que leu, pura processualidade. O devir leitora-infância não está na ordem do tempo passado ou futuro. Há que se pensar esse devir como aquilo que nos escapa, que povoa regiões em que o saber e o poder não comandam. É um estar “entre” a experiência de leitora e a infância.

É fundamental que as professoras tenham oportunidades de efetuar experiências de leitura, principalmente, quando se toma a leitura como experiência capaz de romper com os modos estabelecidos de ler e de compreender.

Em suma, na cartografia das práticas de leitura dessas professoras de Educação Infantil foi/é possível deslizar entre algumas linhas do mapa que as compõem leitoras, potencializando devires: devir-professora, devir-mulher, devir-leitora, devir-infância.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. 1ª reimpressão. Campinas-SP: Mercado das Letras:ALB; São Paulo: Fapesp, 2002.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte:UFMG, 2005. Tradução de: Infanzia e storia – distruzione dell’esperienza e origine della storia.

BARTHES, Roland. Aula de 18 de fevereiro de 1978. **O neutro: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003 – Coleção Roland Barthes. Tradução de: Le neutre.

BATISTA, A. A. G. e GALVÃO, A. M. de O. (orgs.) **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet 6ª ed. São Paulo: Brasiliense,1993. Tradução de: Auswashl in Drei Banden.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATANI, D. et. al. (orgs.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. 4 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1996. Original francês

_____. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução de: L’écriture de L’Histoire.

CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. Tradução de: Pratiques de la lecture.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas – SP:Mercado das Letras: ALB: FAPESP, 1ª. reimpressão, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1ª reimpressão, 1999. Tradução de: Lê livre em révolutions. Entretiens avec Jean Lebrun.

_____. **A História Cultural: entre prática e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa:DIFEL/Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 1990. Original francês.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

CORAZZA, Sandra. **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é um conceito. In: _____. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001. Tradução de: Qu'est-ce que la philosophie?

_____. **Mil platôs–capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2 reimp. São Paulo: Ed.34, 2000, vol. 1. Tradução de: Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2 reimp. São Paulo: Ed.34, 2002, vol. 2. Tradução de: Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 1 reimp. São Paulo: Ed.34, 1999, vol. 3. Tradução de: Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. 1 reimp. São Paulo: Ed.34, 2002, vol. 4. Tradução de: Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 1 reimp. São Paulo: Ed.34, 2002, vol. 5. Tradução de: Mille plateaux – Capitalisme et schizophrénie.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. **Crítica e Clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1997. Tradução de: Critique et clinique.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice B. Da S. (org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo: CERU, Coleção de textos, 2ª série, n.3, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Memórias de professoras: história e histórias.** Juiz de Fora: UFJF/Musa, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso - Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1996. Tradução de: L'ordre du discours.

_____. **O que é um autor?** Tradução de António Cascais e Eduardo Cordeiro. 3 ed. Veja-Portugal: Passagens, 1992. Tradução de: Qu'est-ce qu'un auteur?

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin.** São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 1994.

KATZ, Chaim Samuel. Crianceria – o que é a criança. In: PELBART, P. P. ; ROLNIK, S. **Cadernos de Subjetividade.** São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. PUC/SP, 1996

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **A infância e a educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Medição, 1998.

LACERDA, Lílian de. **Álbum de Leitura: memórias de vida, histórias de leitoras.** São Paulo: Unesp, 2003.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª impressão. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Tradução de: Entre las lenguas. Language y educación después de Babel.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus languages. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004 b.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Nostalgia e aspiração pelo livro – Santana Mestra na Colônia. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Modos de ler e formas de escrever: estudos de história e da leitura e escrita no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: **Educação & Realidade**, v.20, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul/dez, 1995.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 4.ed. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Tradução de: A history of reading.

MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. da. (org.) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado das Letras: ALB, 1998.

MIGNOT, Ana C. V.; BASTOS, Maria H. C.; CUNHA; Maria T. S. (orgs.) **Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis-SC: Mulheres, 2000.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **História de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação**. São Carlos: UFSCar, 1999. (Doutorado em Educação).

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. (org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminares, 2000.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, v.20, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul/dez, 1995.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

VIDAL, D. G. Práticas de Leitura na Escola Brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, L. M. **Modos de Ler, Formas de escrever: estudos da história da leitura e da escrita no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.