UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VANNESSA REBECA SANTANA AQUILINO GOMES

# “DAR A LER” NO ENCONTRO COM O BARRO: convites para pensar aexperiência da leitura na Educação Infantil.

CARUARU
2023

VANNESSA REBECA SANTANA AQUILINO GOMES

# “DAR A LER” NO ENCONTRO COM O BARRO: convites para pensar aexperiência da leitura na Educação Infantil.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Caruaru

2023

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

G633d Gomes, Vannessa Rebeca Santana Aquilino.
Dar a ler no encontro com o barro: convites para pensar a experiência da leitura na educação infantil. / Vannessa Rebeca Santana Aquilino Gomes. – 2023.
131 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Leitura. 4. Educação infantil. I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-100)

VANNESSA REBECA SANTANA AQUILINO GOMES

**““DAR A LER” NO ENCONTRO COM O BARRO: convites para pensar a experiência da leitura na Educação Infantil”**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 28/08/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA
Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles.
(UFPE/CAA/PPGEduC - Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA
Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
(UFPE/CAA/PPGEduC - Examinador Interno)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA
Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
UFPE – CE – Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença dEle em todo momento. Lembro que antes mesmo de ingressar no curso de mestrado, quando fui fazer a avaliação, passei a tarde sentindo uma brisa suave e fiquei em paz ali, independentemente do resultado e Ele me deu motivos para comemorar com a aprovação.

Agradeço à minha mãe (*in memorian*) e meu avô Raimundo (*in memorian*) perdas tão dolorosas em todo esse processo, que sempre me apoiaram. Gostava de quando eles diziam o quanto eu era inteligente e como me fizeram acreditar nessa verdade.

Agradeço a meu namorado, noivo e agora esposo Vinícius, que cruzou o meu caminho e me apoiou para esse momento, sua inteligência me inspira e quero ser igual a você: reconhecida profissionalmente e com um português impecável. Agradeço a meu filho Éden que me deu motivos para sorrir.

Agradeço a meus colegas de turma Márcia, Anderson e Tony pelos encontros, gargalhadas, desabafos e partilha nessa caminhada de pesquisadora e estudante. A Jéssica Villiana, minha dupla: mulher, como foi bom ter tido você nessa trajetória, te quero para a vida toda.

Agradeço aos colegas do grupo de estudo de Infância, coordenado pela nossa querida orientadora professora Conceição Nóbrega, pelas partilhas de textos, pelas conversas infantis e em especial à Vanessa Galindo, pesquisadora incrível e ser humano encantador.Não há nada ao alcance de Vanessa que ela não se dispunha a ajudar, desejo que você possa continuar a iluminar a vida das pessoas que tiverem a sorte de cruzar com você.

Agradeço a minha orientadora professora Conceição Nóbrega, lembro de minha admiração por ela desde a graduação, pensei que fosse pela temática encantadora que discute: a infância. Mas, ao ter o privilégio de ser sua orientanda e me aproximar um pouco mais, pude perceber não somente uma profissional dedicada, mas, um ser humano ímpar que o mundo necessita. Obrigada por todas as orientações, mensagens, conversas e até pela sua compreensão pela vida que acontecia independente do tempo cronológico do curso de mestrado. Agradeço a Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) por ter financiado essa pesquisa em tempos tão difíceis.

Agradeço a professora Carla Acioli, que me dava tanto medo e veio parar na minha banca (risos). Minha percepção mudou e passei a admirá-la tanto quanto ela merece. Obrigada

por ter aceitado esse convite e relembrar a própria infância e o próprio caminho alfabetizador. É uma honra poder tê-la nesse momento comigo.

Agradeço ao professor Alexandre Simões, que compôs a banca de qualificação desse trabalho com sugestões tão ricas e atravessantes que redimensionaram a dimensão dessa escrita de forma brincante com o barro.

Agradeço a professora Tatiana por ter aceitado o convite, por ler meu texto e tenho certeza de que trará considerações excelente afim de enriquecer o trabalho.

Agradeço ao CMEI, a toda equipe escolar que me recebeu de braços abertos e em especial às crianças, pelas suas conversas infantis, por fazerem com que essa pesquisa realmente acontecesse.

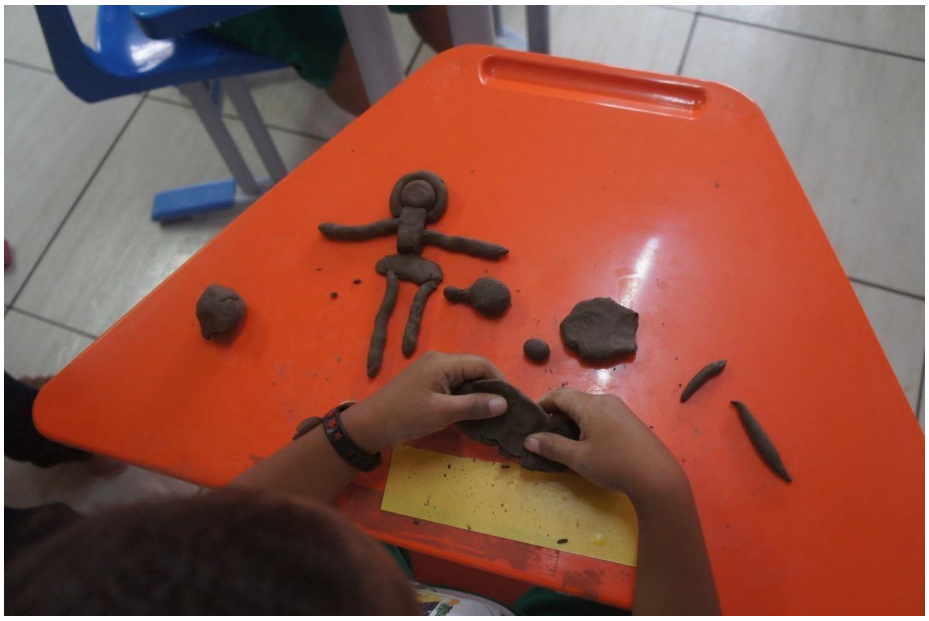
O barro e as mãos de Pedro conversam com intimidade ancestral.
O barro é matéria-prima para conhecermos a história da civilização e as mãos são a gênese lúdica da história da criança.

Mãos e barro são um binômio fantástico, daqueles que Rodari gosta. Que se fundem criando metáforas visuais esculpidas em um jogo de descobrir ao amassar, apertar, enrolar, construir, desconstruir...
Um binômio que suspende o tempo e envolve Pedro em uma longa jornada de compreender o mundo e a si mesmo através das mãos.

O tempo das mãos do Pedro com o barro também faz com que ele perceba transformações.
'Minha mão tá branca!'
Exclama o menino compreendendo que o tempo do seu gesto muda o estado das coisas.

*Criança* | Pedro, 3 anos
*Professoras* | Viviane, Julia
*Texto* | Viviane
*Imagens* | Viviane

(Fochi, 2019)



Fonte: própria autora, 2021.

Criança é ser brincante
Explode em um mar de ideias
Infantilando em cada instante

Criança é ser sábio
Utiliza-se do tempo
Como se ele não fosse mensurável

Embolando na mão
O pensamento em turbilhão
Formar sereia e mexilhão

Histórias inventadas
Pelas mentes e pelas mãos

Vannessa Aquilino Gomes

RESUMO

Esta pesquisa foi experienciada partindo de encontros. Encontros da pesquisadora consigo mesmo, com as crianças e suas experiências de leitura, com a infância e a escrita deste texto. Encontros com uma pesquisa de inspiração cartográfica, que seguiu os passos da obra do barro, invencionando momentos para que pudesse ser entendida como um todo. Como território existencial de investigação, através da cartografia, delimitou-se um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Caruaru-PE, tendo a participação de crianças das turmas Pré-escolar I (Grupo IV) na produção dos dados. Nos movemos nesse plano com olhar e corpo aberto para cartografar os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças sobre as experiências de leitura vivenciadas nos espaços-tempos da pré-escola no contexto da Educação Infantil. Diante das aberturas de mundos e no processo da pesquisa fomos invencionando posições para mapear os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e a infância nas experiências de leitura; Acompanhar nos espaços- tempos da pré-escola as vivências, os movimentos instaurados pelas crianças para a experiência de leitura; Problematizar os dizeres, fazeres e aprenderes infantis nas experiências de leitura que atravessam o cotidiano das crianças. Tendo, pois como direcionadores do nosso olhar o Kohan (2005, 2007, 2015, 2019, 2020) que nos ensinou sobre infância; Skliar (2010, 2012, 2014, 2015, 2019, 2020) e Larrosa (2002, 2003, 2017,2018) que nos ensinaram uma nova forma de experienciar a leitura; Barros (2020) e Kastrup (2020) que nos ensinaram um novo modo de pesquisar; Corazza (2017), Fochi (2019), Almeida (2021) e Melo (2021) que nos ensinaram a ver a educação de forma mais artística, dentre outros. Defendemos a infância como um caminho de pesquisa, não como coleta de dados, mas sim, como criadoras desse próprio movimento de pesquisa, que nos coube reunir e registrar. Esses encontros nos convidaram a escapar da mesmidade e a pensar possibilidades de leituras outras: leituras experiências, leituras fugitivas, leituras de trocas, leituras que extrapolam o currículo e o *espaçotempo* escolar, leitura como gesto de “dar a ler”, leitura criadora, leitura invencionice.

**Palavras chave**: crianças; infância; leitura; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research was experencied by meetings. Meetings by the scientist with sheself, with children and them literary experiences, with the childhood and the writing of this research. Meetings with a research cartography inspiration, which one that followed the steps of the "Obra do barro", creating moments to be understood like a whole. Like a existential territory of investigation, through of cartography, A city center was delimited for the education of the children called of "Centro Municipal de Educação Infantil" (CMEI), in the city of Caruaru - PE (Brazil), in view of the participation of the children of preschool I (4th Group) in the data production. We got moved by that plan, with the look and open body to the get cartographied the saying - to map the sayings, Duties and learnings about the children and them literary experiences lived in space-times of preschool in context of Childish education. In front of the world's openings and in the research's process, we got inventing positions to map the sayings, the children's duties and learnings and the childish in the literary experiences; To follow in the space-times of the preschool and the experiences, the established movements by the children for the literary experiences; problematize the childish's sayings, duties and learnings in the literary experiences that cross the daily life. Therefore, then like the drivers of our looks of the Kohan (2005, 2007, 2015, 2019, 2020), wich taught about childhood; Skliar (2010, 2012, 2014, 2015, 2019, 2020) and Larrosa (2002, 2003, 2017, 2018), wich taught us a new way to experience thereading; Barros (2020) and Kastrup (2020) wich taught us a new way to search; Corazza (2017), Fochi (2019), Almeida (2021) and Melo (2021) wich taught us to look the education more in a artistic way, and etc - and other- among others. We protected the childhood like as a path to a research, not like a data colect, but, like creators of this own research's movement, wich fit us to gather and record. Those meetings invited us to scape of the monotony and think about the possibilities of the others reading: literary experiences, fugitive readings, exchange readings wich surpass the curriculum and the preschool space-time, reading is like a act of "give and read", creator reading, inconvection reading.

**Keywords**: children. infancy. reading. Child Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos do Agreste 31

Tabela 2 – Trabalhos Nacionais 36

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| PNA | Política Nacional de Alfabetização |
| TALE | Termo de assentimento livre e esclarecido |

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| **1.** | **(RE) MEXENDO A ARGILA: algumas notas introdutórias** | 14 |
| **1.1** | **(RE) MEXENDO EM PEDAÇOS QUE DIZEM DE MIM** | 28 |
| **1.2** | **(RE) MEXENDO EM PESQUISAS DE COLEGAS PESQUISADORES/AS DAINFÂNCIA NO AGRESTE NORDESTINO** | 30 |
| **1.3** | **REMEXENDO EM PESQUISAS DE COLEGAS PESQUISADORES/AS DA INFÂNCIA E LEITURA BRASILEIRA** | 36 |
| **2.** | **COLOCANDO A MÃO NO BARRO: algumas imagens de infância e suas linhas deenunciação pelas temporalidades** | 42 |
| **2.1** | **INFÂNCIA *KHRÓNOS* E SUAS TENTATIVAS DE ENFORMAR** | 47 |
| **2.2** | **(IM)POSSIBILIDADES DA INFÂNCIA *KAIRÓS*: da leitura funcional para umaexperiência de leitura em aberturas...** | 51 |
| **2.3** | **INFÂNCIA *AIÓN:* do gesto da leitura-experiência** | 56 |
| **3.** | **MODELANDO O BARRO** | 66 |
| **3.1** | E o barro nisso tudo? | 66 |
| **3.2** | Onde habitam os artesãos? | 67 |
| **3.3** | Entre livros, máscaras, barro e modelar: instaurando experiências e gestos | 68 |
| **3.4** | Qual a modelagem da obra desse barro? | 69 |
| **3.5** | Modelando um convite | 71 |
| **3.6** | Formando (outros) nomes | 72 |
| **3.7** | Instaurações: prosa, versos, modelagens e ações | 74 |
| **4** | **AQUECENDO O FOGO PARA RECEBER A OBRA: a necessidade da pesquisa, do registro e do escrever** | 75 |
| **5** | **AUMENTANDO O A TEMPERATURA: encontro dos corpos e troca de calor** | 77 |
| **5.1** | **GIRA A PEÇA PARA TODOS OS LADOS DENTRO DO FORNO: a fuga da rotina Escolar** | 79 |
| **5.2** | **GIRA A PEÇA PARA TODOS OS LADOS DENTRO DO FORNO: os tempos Pandêmicos** | 82 |
| **6** | **AUMENTANDO AINDA MAIS A TEMPERATURA: “dar a ler” com adereços e Fantasias** | 87 |
| **6.1** | **AUMENTANDO AINDA MAIS A TEMPERATURA: “dar a ler” com o barro e histórias inventadas** | 95 |

**6.2** **AUMENTANDO AINDA MAIS A TEMPERATURA: dar e receber conversando com as professoras** 100

**7** **PINTANDO O BARRO: considerações fin(inici)ais** 107

**REFERÊNCIAS** 111

**ANEXO: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido** 120

## 1. (RE)MEXENDO A ARGILA: algumas notas introdutórias

*"Era mais importante que eu aprendesse a usar as mãos do que a cabeça. Na minha terra as mãos produzem comida e a cabeça só produz confusão" Mestre Vitalino.*

As obras de argila, ou popularmente conhecidas por nós, nordestinos, o barro, retratam diversas experiências. As mais comuns são as reproduções do cotidiano, registrando para sempre em pequenas ou grandes cenas de obras de arte. Assim como a pesquisa, que se debruça sobre um cotidiano de maneiras diferentes, entendendo um cotidiano dentro de um espaço-tempo e o deixa registrado através das palavras para sempre.

Ao pensar no barro como fio condutor desta pesquisa, ele unirá a educação sensível e artística, imbrincando a leitura e a infância, de formas únicas, modeladas, remodeladas, criadas e refeitas, fazendo com que Villa (2013) percebe em sua pesquisa com o barro em conjunto com alunos catarinenses tendo essa atividade como sensível às crianças, uma vez que, a partir da produção tridimensional que eles experienciam ao modelar o barro, podem encontrar a si mesmos, seu interior e toda sua sensibilidade a partir da modelagem.

Em 2013 a autora já alertava para uma educação sensível, tendo em vista o recorte social de sua época, em que a midiatização, a globalização e os padrões sociais indicavamcada vez mais à pessoas racionais e ensimesmadas. Alguns anos se passaram e nossa sociedade reaprende a viver, com dores e perdas, lutas e vitórias, vencendo pandemias e governos quase que ditatórios e, retornando graças a democracia a avançar em todas as áreas.

Tatear o barro pôde proporcionar aos estudantes da pesquisa de Villa (2013) um encontro sensível com suas sensações e emoções, quando uma das crianças diz que conseguir exprimir sua raiva ao manusear o barro, quando batia-o na mesa. Entendendoa pesquisadora que a atividade "mexeu com o interior" de cada estudante que se dispôs a participar da atividade, e concluiu que até se sentiram mais dispostos a vivenciar outras atividades após o barro com menos resistência.

> A proposta lançada aos alunos foi a representação por meio da modelagem com as mãos, um dos órgãos sensitivos mais utilizados e que nem nos damos conta do que elas são capazes de fazer e de como sente, a fim de que pudessemrefletir e vivenciar mais o seu sensível para que percebessem e compreendessem melhor o que os rodeia a partir do saber sensível (Villa, 2013,p. 117).

Entendemos que dentro da educação infantil os sentidos podem contribuir para a aprendizagem de forma reflexiva e até mesmo lúdica. Compondo o barro que é unidade cultural de nossa cidade vamos tecendo outras formas de intervenções, de pesquisa e de pensar a educação infantil, e no caso específico deste trabalho, permeando a infância, a arte do barro e da criação e a leitura como formas de educar.

Silva (2014) aponta o barro como sendo um perpetuador da nossa identidade como um povo cultural, em que os saberes populares vão circulando em nossa comunidade de forma única, tendo como polo o Alto do Moura, literalmente sendo o berço dos artesãos da nossa cidade.

> É uma comunidade considerada como o maior centro de arte figurativa das Américas e se transformou em atrativo turístico internacional, o que possibilitou o aumento da venda de peças de argila, que são exportadas para países da Europa, América do Sul e para os Estados Unidos. A base econômica da localidade é o artesanato do barro. Boa parte dos habitantes tem sua renda oriunda dessa atividade. A fabricação de artesanato é realizada por boa parte dos moradores da referida localidade, que em sua maioria são artesãos e artesãs (Silva, 2014, p. 88).

O barro é uma memória ao povo Caruaruense que criar faz parte das nossas raízes. Sendo a argila maleável misturada com água pode dar formas para diferentes peças. É de conhecimento popular na região que o Mestre Vitalino, artesão famoso, aprendeu a arte do barro com a sua mãe na infância, esta por sua vez fazia utensílios domésticos para a venda, e ele criança, utilizava-se do barro para fazer bonecos e brincar com eles.

É interessante perceber que para as crianças inseridas nesse contexto o barro não é algo conceitual ou definido pelo raciocínio, mas sim, definido pela experiência, como nos diz Silva (2014) em sua pesquisa trazendo as falas das crianças que têm o manuseio do barro em casa e na escola como uma expressão artística percebendo a arte como "uma vivência primeira que extrapola o espaço da sala de aula" (Silva, 2014, p. 109).

Na pesquisa de Silva (2014) é possível perceber que a pesquisadora estabelece uma relação entre: a arte, o barro, a educação e as crianças, quando diz que a arte do barro proporciona as crianças estabelecer conexões consigo mesmas e também entre si, tendo na sala de aula um momento de encontro com os amigos e a arte, algo próprio.

Para as crianças da pesquisa de Silva (2014) a arte do barro é construção artística, inventiva, mas também é construção social e utilitária, enquanto forma de sustento e lazer. As crianças são rodeadas da pulsão criativa fazedora mas não se deixam naturalizar e engessar a ação à um simples manuseio, mas, conscientes de toda a potência na qual se inserem

artisticamente enquanto manipulam o barro em casa, na casa dos vizinhos e amigos e, também na escola.

> Nos discursos dessas crianças, é possível identificar que elas adotam um estilo de confeccionar peças de barros; esse estilo está inserido no formato artesanal das artes figurativas [...] as peças figurativas representam diferentes épocas; são representações de uma realidade vivida ou imaginada pelo seu criador, geralmente são figuras que retratam a cultura e os costumes do povo nordestino: êxodo rural, retirantes vaqueiros etc (Silva, 2014, p. 111).

Equivalente às obras de barro e a pesquisa científica, também estão os livros. Neles muitas vezes são capturados um momento de alguém, seja real ou imaginário, e criam cenários em nossa mente, partindo de um encontro no qual entendemos a junção decada letra e seus significados que se revelam em imagens imaginativas, tudo isso ocorrendo em nossa mente.

Talvez a infância possa ser equiparada à leitura, aparentemente fixa em uma idade cronológica, ou como as páginas de um livro marcadas com as mesmas palavras sempre, mas na verdade, transitante, pois nem livro nem infância estão cristalizados, fixos e congelados, tudo depende de quem lê. Neste sentido, entendemos a infância não como um sinônimo de criança, mas condição e experiência que perpassa todos nós. A criançaseria o ser concreto, enquanto a infância seria uma condição, como nos diz Skliar (2012).

Os encontros com os intercessores teóricos da infância incentivam a refletir sobre um outro movimento que conhecemos até então, superando o conhecimento de que a infância se agarra na criança e é adormecida com o crescimento destas.

Acreditamos que a infância enquanto uma condição da experiência é sentida como ela é, presença no presente, travessa, surpreendente e potente, semelhante ao barro que nas mãos de uma criança pode ser o que ela quiser, pois, como artistas elas desformam o mundo ao "Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo [...]" (Barros, 1996, p.51).

Somos assim convidadas a nos deslocarmos em uma exposição de obras, mas no intuito de irmos ao encontro das imagens de infância que constituíram cada contexto e época. Inspiradas na problematização que Tebet (2017) provoca ao pensar essas imagense suas linhas, pensaremos a partir da ideia de uma exposição e de técnicas utilizadas na modelagem dos diversos materiais e do barro.

A partir dos estudos iconográficos de Àries (1981) entendemos que as crianças também eram submetidas a certos moldes, de acordo com as concepções de cada época e contexto histórico, posicionamento revelado no fato de que a participação social das crianças não se distinguia dos adultos, eram percebidas como uma miniatura do adulto: as roupas

exemplificam que não havia particularidade em como tratavam as crianças, elas dividiam os mesmos espaços sociais com os adultos, as mesmas práticas e relações sociais. Essa inserção ocorria quando as crianças conseguiam escapar do período crítico de morte infantil e representava uma unidade entre os mundos adulto e infantil, não havendo a existência de cuidados específicos destinados as crianças. O sentimento de infância que era inexistente nesse contexto histórico passou a existir somente na sociedade moderna, quando as crianças passaram a ser tratadas com uma atenção mais particular, inicialmente atreladas às famílias e ganharem posteriormente visibilidade social nas políticas e na produção teórica de diferentes campos de estudo, a partir delas mesmas quando passaram a ser consideradas como sujeitos. Essa compreensão das crianças como sujeitos vem se fortalecendo nos estudos que envolvem a infância. Esse movimento nos levou a infância da história, do tempo *krhónos*, da infância majoritária (Kohan, 2007).

Em outro movimento, em um deslizar por outras linhas, nos encontramos com uma concepção de infância, como possibilidade de (des)formação das concepções históricas ou da ideia de uma infância pensada somente como um período. Nos encontramos com a infância em um sentido mais amplo, que excede os limites da cronologia, pensada numa perspectiva filosófica da infância ou de uma experiência mais infantil de pensamento. Assim, nos encontramos com o devir, o tempo *aión*, com a infância minoritária (Kohan, 2007). Nos referimos a uma infância como alteridade, pensada como novidade (Larrosa, 2006), que não se reduz a uma questão cronológica, pois para além do que podemos medir "a infância é uma condição da experiência (Kohan,2007, p. 54)". E, sendo assim, pode habitar o adulto, o idoso, as professoras, mas também ideias, pensamentos. Assim, não se limita as previsões, as descrições, aos moldes, aos padrões. A infância, escapa pelas mãos que a amassam, como o barro, que quando apertado vaza por entre os dedos, causando espanto, surpresa e admiração. Infância que desliza pelo *Aión*, um tempo que não pode ser medido, pois ele é da ordem do acontecimento (Kohan, 2004).

O encontro com essas linhas e imagens de infância nos conduziram a pensar o tempo e suas temporalidades, e como estes habitam a escola e permeiam as concepções de infância, dos processos de aprendizagem e das políticas pensadas para as nossas crianças. Fomos mobilizadas ao encontro conosco nossos saberes, nossas práticas, porque a infância e sua força nos interpelam e nos questionam, abrindo desvios em um caminho que nos provoca a pensar a infância, as temporalidades, a escola e a leitura e escrita na educação infantil, inspiradas na problematização que o Kohan (2020) realizoucom as diferentes palavras que os

gregos utilizavam para nomear o tempo e as infâncias:majoritária e minoritária, para pensar os tempos que habitam a escola.

Segundo Kohan (2020), a primeira palavra usada pelos gregos é o *khrónos*, designa um tempo adulto, sucessivo, linear. A escola que rege toda a organização do trabalho pedagógico. Outra palavra usada é o *Kairós*, refere-se a " um tempo qualificado, preciso, singular, único"(Kohan, 2020, p.7). Seria [...] um tempo de coincidência que, por uma imensa variedade de condições, pode ou não acontecer" (Kohan, 2020, p .7). É um tempo que ao ser atravessado pelas linhas do *khrónos* pode não acontecer, pois este por vezes impossibilita o acesso dos estudantes a essas experiências pedagógicas.

A terceira palavra, *Aión*, designa a intensidade do tempo da vida humana, o tempo da experiência, do acontecimento (Kohan, 2020) e, em relação a escola, seria o tempo daarte pela arte, do pensamento pelo pensamento, da brincadeira pela brincadeira, mas seria também o tempo da leitura e da escrita, o tempo da infância (Kohan, 2020; Kohan, 2017).

Essas experiências de temporalidades nos possibilitam pensar a partir de Kohan (2004) em duas infâncias: "Infância majoritária" e "Infância minoritária". A primeira seria a infância da história, da maioria, do *khrónos.* A "infância das formas sociais, cronológicas, biológicas, cognitivas, etc., com seu *espaçotempo* desmembrado, espaço e tempo limitados" (Albuquerque, 2019, p.47). A segunda "[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação" (Kohan, 2004, p. 63). Em suas linhas de fuga "[...] coadunam com outros *espaçostempos*; desestabilizam a mesmidade; fazem tremer a vida, transgredindo-a – algo aquém, além e apesar da infância majoritária" (Albuquerque, 2019, p.47).

Essas infâncias majoritárias e minoritárias e as experiências das temporalidades habitam a escola em linhas que se entrecruzam com o próprio tempo e atravessam nossos projetos pedagógicos e nossas práticas e interferem na maneira como pensamos sobre a infância e o papel da criança em nossa sociedade. Dentre essas mudanças que revelam a preocupação da posição social da criança, foi a escola recentemente se tornar obrigatória a partir dos quatro anos de idade, partindo na Educação Infantil. Isso faz refletir que a escola precisa, então, estar equiparada do ponto de vista profissional, pedagógico e estrutural para essas crianças, mas, também estar atentos aos movimentos e as especificidades e singularidades da infância no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos instituídos. Pensar essas experiências não significa desejar uma e excluir outra, mas entender que o *krhónos* não deve ser dominante e esse é o desafio problematizado por Kohan

(2017) e talvez, a infância possa mais uma vez nos ensinar como ir ao seu encontro e tornar a devolver a escola uma outra experiência de tempo (Kohan, 2017).

Ao problematizar o sentido da escola, Kohan (2017) afirma que o *khrónos*, como o tempo majoritário que a escola adotou e que rege toda a sua organização, é quase uma anti-scholé, remetendo-se a etimologia da palavra escola, *scholé*, que para os gregos era pensada como uma experiência de tempo liberado, do tempo livre para o pensamento. Noentanto, o que acontece nas escolas e nos nossos contextos, revelam uma celeridade do tempo (Skliar, 2012), interrupções (Skliar, 2014), pois, os ponteiros do relógio da escola são regidos pela produtividade, onde não se pode perder tempo.

É quando Kohan (2019) situa o tempo na escola e traz em evidência que "A escolanão tem infância" tendo seus espaços-tempos preenchidos com atividades para justificar a produtividade exigida, marcando a escola como uma temporalidade de aprender com o passado ao mesmo tempo em que se preocupa com o tempo futuro, com o que as crianças podem vir a ser profissionalmente, não vivendo em si o tempo presente, dentro da temporalidade *aiônica* da intensidade. Pois, como *Khrónos* é o tempo mercadológico, do capital e este rege os espaços-tempos da escola, esta tem se tornado cada vez mais uma *anti-scholé* como supracitado.

Dentro de um tempo linear em que se respeita as séries, estações e anos em que todas necessitam seguir a temporalidade cronológica, não há espaços para se pensar o devolver à escola o tempo infantil que lhe foi retirada como reafirma Kohan (2020). Logo, percebemos que esse discurso cronológico alcança visibilidade quando nos voltamos aos projetos e planos nacionais que homogeneízam os espaços-tempos escolares, como aponta, por exemplo, a Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019.

No decreto de n° 9.765, de 11 de Abril de 2019, em que foi instituída tal Política Nacional de Alfabetização, vemos diversas informações que constroem a noção que esteve prevista na alfabetização de nosso País, momento em que desenvolvemos essa pesquisa. Destacava a priorização para a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, bem como, incentivo práticas de ensino que desenvolvam a linguagem oral e a literacia dentro da Educação Infantil. Determinando que as crianças precisam ser alfabetizadas nesse meandro entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Seguindo dessa forma, um trabalho alfabetizador[1] que margeia o final do Infantil e o ano letivo do 1° ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Nesse contexto, ainda

[1] É interessante salientar que o Pacto da Política Nacional de Educação do governo anterior, tal qual regiaa época em que visitamos o campo da pesquisa, defendia a Educação Infantil como uma etapa preparatóriapara os níveis

percorrem as classificações idealizadas pelos órgãos legais que regem a educação, relacionada ao domínio do conhecimento das crianças que se dividem em sete instâncias: alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, e literacia (Brasil, 2019). Essas estratégias seguem compartimentando as crianças de forma quantitativa e apontando para uma lógica de etapas para alfabetização. Assim, as crianças devem ser preparadas para alfabetizar-se numa concepção de criança como um vir a ser.

No Art. 3° que tem por cerne os princípios da Política Nacional de Alfabetização, tal qual regia o governo durante o curso da pesquisa e a aproximação com o campo e os parceiros da pesquisa, apontavam para:

> IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para aalfabetização:
>
> a) consciência fonêmica;
>
> b) instrução fônica sistemática;
>
> c) fluência em leitura oral;
>
> d) desenvolvimento de vocabulário;
>
> e) compreensão de textos; e
>
> f) produção de escrita (Brasil, 2019).

Processo esse pautado em um sistema rígido de aprendizagem da criança elencado apenas os cernes pedagógicos sob a perspectiva de uma consciência cognitiva determinando e delimitando um espaço-tempo para que esta aprendizagem fosse estabelecida.

Nessa lógica da produtividade, da preparação, das formas, moldes, se fixam as atuais políticas de alfabetização de crianças no Brasil que emergiram em um contexto detensões e da busca por controle dos índices de analfabetismo no país, suscitando discursos que apontam o caráter preparatório que a Educação Infantil precisa assumir diante da tarefa de alfabetizar as crianças.

Todavia, o novo decreto N°11.556 instituído em junho de 2023, traz uma abordagem com uma compreensão mais alargada e ampliada considerando dentre os princípios do compromisso, estão: a colaboração entre os entes federativos e as normas de fortalecimento e

---

educacionais seguintes, tendo incluído dessa forma a Educação Infantil como etapa pré- alfabetizadora, utilizando-se do método fônico. A política atual contrapõe-se a este pensamento, quando nafigura de Rita Coelho, coordenadora geral da Educação Infantil, esclarece na videoconferência educação infantil: atualizações das políticas e dos programas do MEC, que a Educação Infantil não é preparatória, pelo contrário, diz que o governo no atual Pacto Nacional da criança alfabetizada defende a abrangência daEducação Infantil como integrante do processo alfabetizador, assumindo assim um compromisso nacional com o pacto criança alfabetizada, convergindo em: discussões das práticas adequadas, bem como, com o compromisso com a alfabetização. Para mais informações acesse: < https://www.youtube.com/live/_ITYS4NNjtM?feature=share>.

cooperação entre eles, bem como a garantia do direito à alfabetização como uma construção de uma trajetória escolar exitosa, buscando também promover equidade educacional levando em conta diferentes aspectos que permeiam a vida das crianças como as concepções pedagógicas em que estão inseridas em seus diferentes contextos sócias, viabilizando também o respeito à liberdade imbricado com a promoção à tolerância, valorizando assim a diversidade e comprometendo-se com a diversidade étnico-racial e regional, buscando assim elevar a autonomia pedagógica docente e das instituições de ensino em que desenvolvem seu fazer docente, reforçando a importância do profissional voltado à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além do supracitado, o Art. 12 quando trata das estratégias de implementação do compromisso operacionalizante aponta para os seguintes eixos estruturantes:

> I- governança e gestão da política de alfabetização;
> II- formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
> III- melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;
> IV- sistemas de avaliação; e
> V- reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023).

Vemos que a atual proposta também promove um ambiente de equipar o corpo docente e os profissionais da educação afim de alcançar com êxito os alvos que se comprometeram a partir deste novo decreto.

Dentre os programas lançados na gestão em que se desenvolveu esta pesquisa, está o Tempo de Aprender, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020," com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil (Brasil, 2020, p.69) e atingir o objetivo de "Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas" (Brasil, 2020, p. 69).

O texto da Portaria destaca, no Art. 2 º, que os eixos e as respectivas ações do programa passam a ter foco na formação continuada de profissionais da alfabetização (professores alfabetizadores e professores da educação infantil), gestores escolares das redes públicas de ensino, inclusive com oferta de programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores. Outra ação refere-se a disponibilização de acesso dos profissionais a um sistema online com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização; recursos financeiros destinado aos municípios para custeio dos assistentes de alfabetização e outras despesas; Aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do

Material Didático - PNLD para as turmas de educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental e Aprimoramento das avaliações da alfabetização, incluindo aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura para as turmas de 1ºe 2º anos e a instituição de premiação para professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da alfabetização no contexto de ação de reconhecimento educacional (Brasil, 2020).

De acordo com dados disponibilizados na plataforma do programa cerca de 4. 622 municípios brasileiros fizeram a adesão ao programa Tempo de Aprender, o equivalente a 83,71%, representando as 22 unidades federativas[2]. Esses dados nos revelam que possivelmente muitos desses municípios fizeram a adesão sem a necessária clareza quanto as concepções e funcionamento do referido programa, conforme vamos percebendo em seus discursos. Esses números expressivos de adesão, e o que está posto nos editais e documentos normativos, nos revelam os riscos e retrocessos que essas políticas podem representar e nos leva a questionar se o referido programa significaria uma ameaça de escolarização das crianças e da infância, a fragmentação e homogeneização das práticas de leitura e escrita, ataques a autonomia das professoras, possibilidades de currículos prescritivos e voltados a busca por resultados exitosos em avaliações externas.

Essa ênfase em manter os corpos das crianças sentados e com atividades com poucas variações, acabam por constituir-se como interrupções da infância (Skliar, 2014). Interrupções dos seus corpos, da imaginação e da linguagem. Nesse contexto, as problemáticas vão surgindo e revelam o que essas ações podem implicar para as crianças,uma vez que o processo de alfabetização passa a ser entendido como prontidão, pautado em propostas que podem levar a uma escolarização e alfabetização excessiva e precoce, favorecendo cada vez mais uma escola e uma relação com a leitura sem infância, justificada pela lógica da antecipação conformando e acomodando a leitura (também com a escrita) a uma lógica temporal cronologicamente datada, quantificada, uma experiêncialimitada pelo tempo, os efeitos e fins da temporalidade cronológica.

Preocupações que nos mobilizam no caminho das perguntas:  a quem interessa e o que se quer alcançar ao se afirmar processos formativos que nomeiam de professores alfabetizadores – os professores do final da Educação Infantil? Em quais situações de aprendizagem as crianças serão submetidas? E, ainda, quais concepções de infância, alfabetização e de docência são assumidas?

[2] Dados da Plataforma do programa tempo de aprender, apresentados no ícone: Entes que já aderiram, em formato de Planilha Excel para download. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender

Outro elemento que diz respeito a essa conjuntura e que implica em desafios é a discussão do uso do livro didático na educação infantil, conforme percebemos sua inserção no primeiro momento da educação básica. E nessa perspectiva de fixar suas concepções de alfabetização aligeirada e com base em evidências científicas (Brasil, 2020), um alto investimento foi feito no contexto midiático e discursivo para que a maioria dos municípios brasileiros fizessem adesão ao PNLD-2022. Quais os interesses desse movimento e o que de fato representa o uso dos livros didáticos na Educação Infantil? Quais riscos podem provocar no sentido de pensarmos uma experiência de leitura e escrita para as crianças?

Nos encontramos com Brandão e Silva (2017) que nos provocaram o pensamento quando pensamos esse recurso atrelado às questões referentes ao ensino da leitura e escrita na Educação Infantil e expõe que o uso dos "livros didáticos não é imprescindível na Educação Infantil" (Brandão; Silva, 2017) e que, antes de tomar a decisão de adotar livros, deveriam ser pensadas questões que envolvam a qualidade desses livros, suas concepções de ensino e aprendizagem, seus impactos na rotina das crianças. À medida que estudos anteriormente realizados já enunciavam foco em modelos de atividades com poucas variações e ausência de desafio às crianças (Brandão; Silva, 2017).

Ao analisarem os apostilados, os autores vão percebendo traços do que Brandão e Leal (2017) denominam de "Obrigação da alfabetização", uma vez que as atividades com lápis e papel eram o foco das propostas, além de numerosas e extremamente repetitivas" (Brandão; Silva, 2017, p.444). Essa ênfase em manter os corpos das crianças sentados e com atividades com poucas variações, acabam por constituir-se como interrupções da infância (Skliar, 2014). Interrupções dos corpos, da imaginação e da linguagem.

Ao deslizar pelas linhas contextuais históricas da alfabetização, concordamos com Magda Soares (2020), quando esta afirma em uma palestra promovida pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)[3], sobre o retrocesso que havia se estabelecido em que pensar um único método de alfabetização, o método fônico, implica às práticas de leitura e escrita. Em pauta, Soares (2020) revela sua preocupação com os discursos que são retomados com as atuais Políticas Nacionais de Alfabetização, uma vez que a utilização unitária do método fônico, ao iniciar diretamente as relações entre letras e fonemas, desconsidera o desenvolvimento de cada criança e exclui a pluralidade de métodos.

[3] SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: teorias e práticas. Conferência apresentada por Magda Becker Soares [s.l, s.n.], 2020. 1 vídeo (2 h 26 min 15 s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs. Acesso em 20 nov.2021.

Desse modo, percebemos que eram cada vez mais crescentes os discursos advindos, sobretudo, de documentos oficiais, programas que reforçam a necessidade de práticas de leitura e escrita voltadas para a alfabetização das crianças já na Educação Infantil. Tem se tornado quase imperativa a necessidade de regulação de uma escolarização excessiva das crianças, induzindo as práticas de alfabetização precocemente, introduzindo a leitura e a escrita na Educação Infantil por meio de apostilamentos prontos e práticas repetitivas pautadas na memorização.

Outro fator que implica nessa relação com a leitura e escrita é a infraestrutura das creches e pré-escolas que atendem a educação infantil. Isso se expressa de diversas formas: na inexistência de um espaço que atenda as dimensões que refletem as particularidades da infância; nas rotinas rotineiras; na ausência do brincar; nas práticas que estão marcadamente pautadas em uma cultura escolarizante e conteudista; entre outras, se olharmos apenas para os pontos que colocam em desvantagem o ser criança.

Considerando todas essas questões em torno da alfabetização e sem excluí-las, propomos um movimento de pensamento sem intenção de polarizá-la, nos interessa sobretudo pensar essa experiência de leitura e escrita a partir desse encontro com a infância que nos atravessa.

No contexto em que essa pesquisa foi desenvolvida, apresentava linhas molares, duras, de totalização e controle (Deleuze; Guattari, 1997) que atravessam e provocam incessantemente a necessidade de desterritorialização para pensar com as crianças e a infância o não pensado, pensar possíveis para que estas possam vivenciar outras experiências com a leitura e escrita, num movimento que chamamos a partir de Deleuze e Guattari (1997) como linhas de fuga, que seriam novas trilhas onde não sabemos onde vai dar e o que vai acontecer. Pura multiplicidade, ou como nos dar a pensar o encontro de Kohan e Isabel(a), uma criança cronológica que nos diz da leitura como acontecimento,que não se pode prever (Kohan, 2020).

Assim, pensar essa experiência da leitura e escrita seria uma experiência em linhas de fuga? Uma experiência movida por desejos de se desprender do tempo adulto (Kohan,2017) e do mundo para pensar a criação de outros mundos (Deleuze; Guattari, 1997)? Uma experiência de Irrupção, como nos diz o Skliar (2019)? Uma experiência de (des)formar, como versa Manoel de Barros (1996)?

Encontros em linhas de fuga e habitação em espaços-tempos outros, cujo acessopodem proporcionar muitos benefícios para as crianças, enquanto interação social com outros adultos e principalmente com outras crianças, evidenciando que são seres sociais.

É necessário escaparmos com a infância e as crianças, uma vez que, se seguirmos por estes caminhos que requerem a prontidão da aprendizagem, poderemos estar transformando a leitura e a infância, numa relação vaga e inexplorada do ponto de vista criativo e pessoal, acreditando que o encontro entre a leitura e a infância tem um potencial fértil e profundo demais para ser associado apenas a uma etapa de aprendizagem. Precisamos ter em vista a transformação do contexto escolar com o tempo cronológico, linear, a todo instante metrificado, calculado e enquadrado em modelos, transformando ações que como coloca Skliar (2018), interrompem a infância e seus gestos. Não obstante, a infância tem uma outra forma de ver o mundo.

É neste sentido que o tempo de leitura na escola poderia ser um outro, como Skliar (2010) instaura possibilidades outras como o gesto do "dar a ler", não enquanto um ato posto, associado a cobranças, a resultados, a questionamentos do que está sendo lido, não precisando atribuir um significado acorrentado. O tempo da leitura nos espaços-tempos escolares podem ter significado e revelar aprendizado específico, mas também podem serum espaço singular de experiência de leitura.

Esse movimento de pensamento nos deslocou por vários motivos, dentre eles, a possibilidade de pensarmos outras coisas sobre a temática, devido a sua relevância ao campo da Educação Infantil. Pensar outras coisas com as crianças, assumindo a potência da pesquisa "com" e não para as crianças, como uma possibilidade para a produção dos dados, de um modo mais infantil, uma vez que as discussões e os estudos nesse campo ainda são majoritariamente numa perspectiva adultocêntrica.

Igualmente, destacamos o interesse que essa questão alcançou nos discursos pedagógicos atuais no campo da Educação Infantil e o fato do debate acerca da leitura aparecer diretamente articulado aos propósitos e aos fins educativos das crianças já na Educação Infantil.

Mobilizados por uma pergunta: como infância do pensamento, o interesse de nossa pesquisa e de nossa problematização, concentra-se no movimento de pensar a infância e a experiência de leitura na Educação Infantil desde as vivências das crianças no cotidiano escolar. Assim, exercitando um olhar cartográfico para os seus dizeres, fazeres e aprenderes, delimitamos como pergunta de nossa pesquisa: o que as crianças e a infância nos dizem e nos dão a pensar sobre as experiências de leitura vivenciadas nos espaços-tempos da pré-escola no contexto da Educação Infantil?

Articulados a essas problematizações acima, temos algumas outras perguntas que atravessam nossa investigação: e se a leitura for um gesto, uma experiência? Ou mesmo um

acontecimento, como nos provoca esse encontro com nossos intercessores teóricos. O que pode uma experiência de leitura como gesto, como experiência e acontecimento?

A esse respeito, colocamos que o desejo inaugural nesta pesquisa, de pensar a infância e suas experiências de leitura na escola, por meio da aproximação com o cotidiano de crianças em espaços-tempos escolares a partir do dizer infantil suas vozes e o ponto de vista das crianças e, desta forma, romper com as visões epistemológicas adultocêntricas é por demais urgente e necessária no âmbito da escola. Então, mediante os encontros e deslocamentos com as crianças, buscaremos **cartografar os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças sobre as experiências de leitura vivenciadas nos e*spaços-tempos* da pré-escola no contexto da Educação Infantil.** E diante das aberturas de mundos invencionaremos posições para **mapear os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e a infância nas experiências de leitura; Acompanhar nos *espaços-tempos* da pré-escola as vivências, os movimentos instaurados pelas crianças para a experiência de leitura; Problematizar os dizeres, fazeres e aprenderes infantis nas experiências de leitura que atravessam o cotidiano das crianças.**

Este trabalho está dividido em vários processos até que a obra pareça pronta: (**RE)MEXENDO A ARGILA** fala desse momento inicial da pesquisa, revelando nossas reflexões iniciais, apresentando as concepções de infância e de leitura, e acentua um objetivo para a pesquisa. (**RE)MEXENDO EM PEDAÇOS QUE DIZEM DE MIM** conta a nossa vida e trajetória, não buscando nos situar geograficamente, mas como humana. (**RE)MEXENDO EM PESQUISAS DE COLEGAS PESQUISADORES/AS DA INFÂNCIA NO AGRESTE NORDESTINO; (RE)MEXENDO EM PESQUISAS DE COLEGAS PESQUISADORES/AS DA INFÂNCIA E LEITURA BRASILEIRA** vincula outros trabalhos, outras infâncias, outros pesquisadores, demonstrando outras vivências abarcando o objeto da infância e da leitura. **COLOCANDO A MÃO NA MASSA** está atrelada ao recorte teórico deste trabalho, aprofundando, conhecendo, evidenciando a infância e a leitura sob diferentes perspectivas. **MODELANDO O BARRO** agrupa os procedimentos desta pesquisa, não definindo apenas um modelo científico, mas sendo construído cartograficamente com os parceiros desta pesquisa. **AUMENTANDO A TEMPERATURA** se divide em dois momentos, o primeiro em girar a obra para todos os lados, diz respeito ao processo do próprio barro, que depois de pronto é levado ao forno para ser quase finalizado, onde mapeamos e acompanhamos movimentos instaurados pelas crianças vivenciadas na escola parceira da nossa pesquisa, e o segundo momento se destacam as instaurações mobilizadas com as crianças, seus dizeres, fazeres e aprenderes que foram sendo expostas ao

longo da pesquisa. **PINTANDO O BARRO: notas fin(inici)ais** abarcam nossas considerações finais/iniciais do trabalho, dando origem a novos tempos e novas pesquisas.

## 1.1 REMEXENDO EM PARTES QUE DIZEM DE MIM

*Remexer: mexer muitas vezes (Oxford Languages)*

É incrível como esse amor pelo universo infantil me acompanha. Não há um bebê ou criança sequer na rua, nos braços de um completo desconhecido que eu não consiga arrancar um sorrisinho do rosto ou puxar um diálogo em *bebêies* é como se houvesse um magnetismo que me chama para as crianças e elas percebem essa mesma energia enquanto nos encaramos por longos momentos que passam em segundos.

O afeto pela infância foi talvez um dos caminhos que inicialmente influenciou a decisão de uma escolha profissional para professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, o curso de Pedagogia que parecia ser a última opção da minha família para mim – com os pré-julgamentos de que era inteligente demais para ser uma professorinha – me fizeram "atrasar" esse encontro cronológico por três anos depois de me formar no Ensino Médio.

Se o afeto, como pontua Spinoza (2017) são as afecções do corpo, isto é, distanciando ou trazendo para perto, algo a ser trabalhado ou deixado de lado, ou tantas outras ambiguidades que podem ser trazidas, digo que nossa afecção pela infância nos aproximou de trilhar essa carreira.

E se por outro lado os afetos contrários, como diz Spinoza (2017) nos leva para lugares diferentes, digo que foi o afeto que nos arrastou para a educação, para a pesquisa com crianças, fazendo pela paixão, mas não se esgotando nela.

Pois, o encontro com a Pedagogia fez refletir sobre eu mesma, e como cheguei a comentar no final do curso, em um momento descontraído de Amigo Literário (troca de livros usados por nós e que fossem significativos de alguma forma) direcionada nesse câmbio, através do livro "Comer, Rezar, Amar" de Elizabeth Gilbert, aprendi que a nossa jornada se entrelaça com a percepção de quem nós somos e queremos ser, e assim como a protagonista do livro, pude entender que meu amor por crianças vai além de um instinto maternal, minha veia pesquisadora foi despertada e percebi que poderia contribuir para a Educação Infantil, com um outro olhar.

Pesquisar sobre a leitura, como já havíamos mencionado anteriormente emerge de nossas próprias vivências na escola ainda como aluna da graduação levando-nos para refletir sobre a nossa própria experiência formativa em que foram vivenciados raros

momentos de leitura na formação dos Anos Iniciais, fazendo que esse encontro tardio se desse por influências de colegas de classe, distanciando assim, todo o gesto de leitura do ambiente escolar.

Após esses anos pesquisando sobre a leitura, e espremer a própria memória, vasculhar sobre qualquer experiência literária em nossa vida, relembramos um único momento frágil demais para construir ou contribuir para qualquer perfil leitor particular. Uma certa professora no quinto ano nos orientou a fazermos uma competição de férias (aí já estava posto o primeiro empecilho para o ato de "dar a ler", tendo uma cobrança embutida, como Skliar nos revela em determinado momento) para que os alunos lessem qualquer livro, porém teriam que fazer uma resenha de cada livro lido, neste momento teríamos alcançado uma pontuação. A ideia foi boa, reflito que sim, apesar da mão sempre pairando sob o controle escolar e a necessidade de estar sempre questionando, impedindo uma experiência livre de leitura. Todavia, o ato falho foi não ter explicado para a turma como fazia uma resenha de um livro, fazendo com que algumas crianças se sentissem perdidas e não completassem sequer o primeiro desafio de um livro, mas o potencial para esse movimento educacional pode ter sido um passo transformador na vida literária de muitas crianças.

Já havia ouvido falar que o tempo do mestrado é tensionado pelo tempo *khrónos*. Há muitos desafios e, dentre eles, particularmente: a gênese de um pensamento de pesquisa infantil timidamente conhecido, fazem emergir praticamente a um novo universo, novas palavras significativas, novos contextos e novos meios de se expressar pela pesquisa acadêmica. Isso tudo ao mesmo tempo de incertezas pandêmicas, dores de perda, superações, mudanças. Incentivos não faltaram. Na pesquisa da infância pude perceber que cada experiência é significativa e que a potência de cada momento nos fazem ser as crianças que sempre fomos, nos transportando para o tempo *Aión*, o tempo da intensidade.

Perpassando as justificativas pessoais de na própria descoberta do ser pesquisador, revistar nossa própria experiência escolar e entender que as mudanças sociais podem alterar a escola e seus modos de serem, a justificativa acadêmica que se imbrica na social, fazendo da pesquisa tão somente o registro de diversas concepções que perpassam a infância e a leitura na escola, apontando para diferentes dimensões que elas podem estar sendo imbricadas, e as diferentes experiências extra convencionais, favorecendo o *continuum* que as pesquisas se instauram todas as vezes que uma questão-problematizadora adentra a mente de um pesquisador e a pesquisa acadêmica inaugura-se.

## 1.2 REMEXENDO EM PESQUISAS DE COLEGAS PESQUISADORES/AS DA INFÂNCIA NO AGRESTE NORDESTINO

*"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, notrabalho, na ação-reflexão"*
*Paulo Freire.*

Para pensarmos em quais experiências de infâncias e suas particularidades precisamos conhecer o que está sendo evidenciado nas pesquisas de nossa região, remexendo em nosso campus, fazendo com que nos debrucemos nas pesquisas denossos/as colegas egressos/as do curso de Mestrado em Educação Contemporânea e em como vivenciaram em suas pesquisas sobre infância e as perspectivas que foram encontradas na Educação Infantil.

Assim, com intuito de nos inserirmos no grande *continuum* de conhecimento, partindo do que já foi visto e experienciado por outros, não sob um caráter julgador ou até mesmo comparativo, todavia, para conhecermos nossa realidade em diferentes escolas, sob diferentes pontos de vistas, que trabalham com autores pares ou autores outros, buscamos perceber não somente as semelhanças e distanciamentos presentes em cada pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Contemporânea do Campus Interiorizado do Agreste, mais conhecer todas as investigações que envolveram a infância e a Educação Infantil, percebendo as singularidades plurais infantis da nossa região.

Nos encontramos com um total de 117 dissertações publicadas no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Pesquisas publicadas, ao longo do programa instituído em 2011, dentro das duas linhas singulares que o programa se dispõe a investigar: Formação, profissionalização docente e práticas curriculares; Infância, alteridade e educação da infância.

Desta totalidade encontramos 14 pesquisas que tinham em seus títulos infância ou educação infantil. Tais pesquisas contribuem para nosso entendimento acerca de como as infâncias plurais nordestinas foram vivenciadas, em diferentes cidades, em diferentes tempos, e com diferentes objetivos. Demonstrando, sobretudo, a potencialidade presente nas discussões com as crianças e como precisamos estar atentos para a importância de educar as crianças, assim, como Kohan (2021) abre os nossos olhos ao vislumbrar que ascrianças com a sociedade do futuro, podem gerar transformações sociais inigualáveis.

Tabela 1: Trabalhos do Agreste

| Autor/a | Título da Pesquisa | Objetivo da Pesquisa | Ano |
|---|---|---|---|
| Iunaly Felix de Oliveira | OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU/PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância. | Apreender os discursos atribuídos pelos professores da Educação Infantil em Caruaru à criança, à infância e à Educação Infantil, que têm subsidiado as formas de intervenção dos mesmos no espaço/tempo da Educação Infantil. | 2013 |
| Anna Líssia da Silva | SOMOS IGUAIS (?): PRÁTICAS E DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. | Apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. | 2014 |
| Adma Soares Bezerra | A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS? | Identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório da rede pública da cidade de Caruaru, sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço. | 2016 |
| Dayseellen Gualberto Leite | ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO. | Compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira. | 2017 |
| Janice da Silva Oliveira | FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO. | Compartilhar experiências, sem a pretensão de explicar o que emana dessas vozes, nos colocando em contato com experiências de alteridade, de filosofia, de acontecimentos, que cada vez mais são escassas na sociedade, mas tão intensas na infância. | 2017 |
| Vanessa Herculina de Sobral | SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. | Compreender que sentidos são atribuídos à avaliação da aprendizagem nas narrativas de crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização na rede pública de ensino do município de São Caetano. | 2017 |
| Joane Santos do Nascimento Saturno | A INFÂNCIA NO *ESPAÇOTEMPO* DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA:O DIZER INFANTIL, EXPERIÊNCIA E *APRENDERESFAZERES* QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DAS CRIANÇAS. | Compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos *espaçostempos* da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. | 2018 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Thiago Gonçalves Silva | OS *APRENDERESFAZERES* DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BENTO DO UNA-PE. | Analisar os modos como os/as docentes da Educação Infantil experienciam, inventam e tecem seus *aprenderesfazeres* nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos da formação continuada. | 2018 |
| Fernanda Maria Santos Albuquerque | INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Sairé | Cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola. | 2019 |
| Nádia Priscila de Lima Carvalho | A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes. | Compreender como a rotina escolar é vivenciada pelas crianças de um anexo de atendimento Pré-escolar e, especificamente, identificar a configuração desta rotina escolar e a sua respectiva compreensão por esta infância que vai à pré-escola. | 2019 |
| Marciano Antonio Da Silva | PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. | Investigar os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. | 2020 |
| Renata Adjaína Silva De Araujo | OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. | Investigar os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita, desenvolvidas por professoras que atuavam no último ano da Educação infantil. | 2020 |
| Juliana Silva Almeida | A INFÂNCIA E SEUS GESTOS NO ESPAÇOTEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PENSANDO OUTROS INÍCIOS PARA A ESCOLA. | Cartografar os movimentos, vozes e gestos das crianças e da Infância no espaçotempo da escola. | 2021 |
| Vanessa Galindo Alves de Melo | HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil. | Pensar o território *currículoescola* da Educação Infantil habitado e habitável por crianças, nos abrindo a uma escuta de suas vozes para que se façam ouvir, a partir da experiência da infância que, conforme temos aprendido, é o outro, novidade, potência do pensamento, que nos leva a "escutar a cor dos passarinhos" pois, fala uma língua "delirante". | 2021 |

Fonte: Criação da própria autora, 2021.

**A pesquisa de Oliveira (2013)** percebeu em sua pesquisa junto aos professores e professoras que a concepção de infância que eles e elas acreditavam influenciavam diretamente em sua prática docente. Neste sentido, pode perceber que em geral os docentes ainda ligavam seu entendimento da infância no sentido de um "vir-a-ser". Desta forma, a pesquisadora incentiva a refletir sobre a importância de entender a infância por outras vias, para que assim possam desenvolver atividades de caráter preparatório para a série seguinte e assim por diante.

**Silva (2014)** pesquisa sobre a diversidade na perspectiva da diferença, evidenciando práticas docentes experienciadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Caruaru. Além disso, percebe também o eixo relacionamental entre docente-aluno. Ao longo de sua pesquisa é perceptível os questionamentos levantados em relação a formação inicial, e que, desde esse processo formativo os docentes precisam ter embasamento em relação a educação sobre o Outro, e também, a importância do reforço presente nas formações continuadas, bem como, as atualizações acerca da temática, e ainda, envolvendo as relações entre os docentes e as crianças. Todavia, ainda que hajam silenciamentos vivenciados em sua pesquisa, também houverem experiências afirmativas em relação à infância.

**A pesquisa de Bezerra (2016)** parte da perspectiva do novo movimento implantado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao: 10.172/2001, que corresponde na obrigatoriedade escolar a partir dos 06 anos. Dentro desta pesquisa com crianças, e toda a colaboração que elas podem proporcionar com suas falas, gestos, saberes e fazeres, e não somente sendo dados a serem coletados, a pesquisadora aborda diferentes temáticas que envolvem a lei, repensando junto com as crianças as relações sobre o tempo da escola, as relações da infância com esses tempos, como também evidenciando seus processos de escolarização.

**A pesquisa de Gualberto (2017),** assim como a pesquisa de Bezerra (2016) anteriormente citada, também parte da perspectiva da obrigatoriedade escolar a partir dos 06 anos estabelecida pela lei 10.172/2001 presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Um dos pontos centrais que diferenciam tais pesquisas, é que na pesquisa de Gualberto (2017) parte da percepção dos gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Ao longo da pesquisa fica evidente que a oferta desta etapa de ensino ainda se encontrava de maneira fragilizada, tanto do ponto de vista pedagógico, bem como a estruturação física necessária para atender esta faixa etária com qualidade.

**A pesquisa de Oliveira (2017)** proporciona através da sua pesquisa, uma vivência que atrela infância e filosofia partindo do ambiente da escola. Abordando metodologicamente a pesquisa ancorada em um jogo conhecido popularmente como RPG (Role-Playing-Game) unindo a criatividade e inventividade presentes do jogo, uma vez que ele acontece com cartas e descrição de cenários, personagens e golpes, dentro da perspectiva filosófica, revelando uma potência de criação.

**A pesquisa de Sobral (2017)** pesquisa sobre as questões de avaliação da aprendizagem, diferentemente das outras pesquisas que apontam em outras direções e

perspectivas infantis. Todavia, na pesquisa de Sobral (2017) a autora opta por pesquisa com crianças, dialogando acerca da temática avaliativa. Fica claro ao longo da pesquisa que as crianças acreditam os processos avaliativos são meramente etapas classificatórias, refletindo que "as provas" servem para dizer se elas estão aptas ou não, aprovadas ou reprovadas. Ao ir além, e trazendo a temática das avaliações de aprendizagem do cotidiano, fica claro que as crianças acreditam que estas servem apenas como elemento disciplinador para o comportamento delas em sala de aula, desconhecendo qualquer movimento dialógico no procedimento atribuído às avaliações de aprendizagem.

**A pesquisa de Saturno (2018)** parte da obrigatoriedade da pré-escola evidenciando todos os documentos legais e diretrizes que envolvem esta inserção de forma crítica, como também, entender os dizeres, saberes e fazeres das crianças dentro do espaço-tempo da escola. É perceptível o movimento que a pesquisa toma, quando a partir das crianças é possível ver outros movimentos dentro do espaço-tempo da escola, para além daqueles prescritos, afora leis e contratos estabelecidos, as crianças conseguem invencionar nesta pesquisa.

**A pesquisa de Carvalho (2019)** agloba em sua pesquisa todo o movimento do espaço- tempo escolar, acompanhando todo o processo de inventividade das crianças e como implica nas rotinas escolares. A partir da subjetividade infantil, pode ser percebido nesta pesquisa os múltiplos encontros que podem acontecer entre elas e o espaço-tempo da pré-escola.

**A pesquisa de Silva (2020)** trata sobre gênero na escola, evidenciando no contexto da Educação Infantil implicações que são acarretadas com a presença do gênero masculino nas salas de aulas infantis. Ainda que os parceiros de pesquisas não sejam crianças, e sim os professores, ele trouxe a discussão de que ainda que hajam estereotipações, os professores homens inseridos na Educação Infantil têm contribuído com práticas bem- sucedidas e reconhecidos pela comunidade escolar.

**A pesquisa de Araújo (2020)** trata das questões alfabetizadoras a partir das atividades voltadas aos livros didáticos utilizados nas últimas séries dos anos iniciais. Todavia, a autora reflete estes não sendo o único recurso utilizado para que as crianças possam ser alfabetizadas, percebendo ao longo da pesquisa que os próprios docentes se utilizam de atividades outras para concretizar esse processo de aprendizagem.

**A pesquisa de Almeida (2021)** busca perceber os gestos, movimentos e vozes das crianças presentes em uma turma do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Que propuseram

viver uma experiência espaço-tempo com as crianças na escola, acreditando que a partir delas podem ser “esticados os horizontes da escola”.

**A pesquisa de Melo (2021)** investiga os modos de fazer e invencionar que estão presentesnos currículos escolares em uma pré-escola. Partindo da apresentação de diferentes currículos que podem ser vivenciados na escola, sem perder de vista as ações “anunciadoras-denunciadoras” das crianças em meio ao *“currículoescola”.*

Tais pesquisas contribuem para nosso entendimento acerca de como as infâncias pluraiso Agreste e Sertão Pernambucano foram vivenciados, em diferentes cidades, em diferentes tempos, e com diferentes objetivos. Demonstrando, sobretudo, a potencialidade presente nas discussões com as crianças e como precisamos estar atentos para a importância de vislumbrar as crianças com a sociedade do futuro, podem gerar transformações sociais inigualáveis.

As pesquisas nos direcionam a pensar sobre as concepções de infância que discutem, as infâncias que emergem de cada pesquisa que vão se alinhavando com nossa própria trajetória de processo investigativo. A partir da nossa tentativa de escutar as vozes que ressoavam nas pesquisas pudemos perceber a infância como outra que antes tão pontuada como uma fase a ser superada ou de preparação para a vida futura. Este movimento de desenhar um estado da arte não somente promoveu a intimidade de olhar as diversas infâncias que perpassam o contexto do agreste, como também, nos possibilitou experienciar ricas discussões a partir de autores que também são nossos intercessores conceituais como Kohan, Skliar, Barros...

A partir deste estudo pudemos perceber que existe, sim, a possibilidade concreta de realizar pesquisas com crianças, do ponto de vista metodológico, uma vez que, desfocando a atenção das pesquisas apenas sob a perspectiva do professor e da professora, abrangendo através de diferentes recursos metodológicos fazer com que as crianças façam parte da pesquisa, revelando que uma escuta atenta antes tão silenciada, pode produzir novas formas de pesquisa dentro dos ambientes escolares da Educação Infantil.

## 1.3 REMEXENDO EM PESQUISAS DE COLEGAS PESQUISADORES/AS DA INFÂNCIA E LEITURA BRASILEIRA

*"A escrita é uma construção coletiva, e não individual" Emilia Ferreiro.*

Expandindo ainda mais esse movimento buscamos encontrar pesquisas que trabalhassem conjuntamente a infância e a leitura, a nível nacional. Encontramos na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), um espaço no qual poderíamos unir leitura e infância, ampliando ainda mais o horizonte sobre quais são as infâncias que são vivenciadas em pesquisas de diferentes locais por todo o Brasil, e como tais infâncias se relacionam com a leitura, assim como Tebet (2017) nos provoca a pensar quando diz que como profissionais e pesquisadores/as da Educação Infantil produzimos imagens de crianças a partir das nossas práticas e dos nossos discursos.

Partimos então ao Grupo de Trabalho (GT) 10 que trata sobre: Alfabetização, Leitura e Escrita, buscando pesquisas também que abordassem a perspectiva das infâncias. Em um recorte temporal de 10 anos (2010-2020) dos 84 trabalhos publicados ao longo de cinco edições, encontramo-nos com 15 trabalhos que se aproximam de nosso objetivo e movimentam o pensamento em relação a nossa proposta de pesquisa.

Tabela 2: Trabalhos Nacionais.

| Autor/a | IES | Título | Objetivo | Ano |
|---|---|---|---|---|
| Eliana da Silva Felipe | UFPA | REDES DE LEITORES: CONFIGURANDO UMA HISTÓRIA DA LEITURA DE CRIANÇAS DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO SUDESTE DO ESTADO DO PARÁ. | Práticas de leitura de crianças deassentamento, foi tecido em conjunto. Ele se reporta a um lugar – o campo, a um grupo – a infância, e a uma prática sociocultural – a leitura. | 2011 |
| Gisele Massola/Iara Tatiana Bonin | UFRGS/ULBRA | SIGNIFICAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA. | A formação de leitores e a valorização do ato de ler, e o que se busca é entender como os discursos que circulam neste ambiente | 2011 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | se relacionam a outros – midiáticos, cotidianos, de instituições governamentais e não governamentais. | |
| Luciana Domingos de Oliveira | UFES | LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS E DA VIDA. | Explicitar alguns apontamentos que visam nos ajudar pensar sobre a importância da leitura literária para a formação de leitores desde a Educação Infantil. | 2011 |
| Maria Zélia Versiani Machado | UFMG | "TEM UNS QUE TÊM MAIS LEITURA, OUTROS QUE TÊM MENOS": A LEITURA EM CONTEXTOS DO CAMPO. | Compreender as concepções e as práticas de leitura, bem como os usos e as formas de sociabilidade que os livros recém-recebidos passaram a propiciar. | 2011 |
| Marília Forgearini Nunes | UFRGS | LIVRO DE IMAGEM: UM GÊNERO TEXTUAL PRESENTE NA ESCOLA PÚBLICA, UMA NOVA PERSPECTIVA DA LEITURA E DE SEU ENSINOAPRENDIZAGEM. | Estabelecer uma caracterização do livro de imagem como um gênero textual, compreendendo-o como fenômeno histórico, social e cultural que tem na comunicação a sua função essencial. | 2011 |
| Eliana da Silva Felipe | UFPA | DO ACERVO AO LEITOR: POR UMA POLÍTICA DA DIFERENÇA NO CAMPO DA LITERATURA INFANTIL. | Conhecer os circuitos da leitura, as relações de partilha e as pequenas escolhas, assim como aquilo que as crianças ajudaram a definir como leitura/literatura para crianças na medida em que tomaram certos objetos em suas mãos e deles fizeram uso. | 2012 |
| Elisângela Teixeira Gomes Dias | UnB/SEDF | PROVINHA BRASIL DE LEITURA: PARA ALÉM DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA. | Compreendermos o que indicavam os resultados desta etapa do teste [primeira etapa da Provinha Brasil] e quais aspectos da organização do trabalho pedagógico realizado pela escola poderiam ser retomados. | 2013 |
| Joelma Reis | UFMA | A CONCEPÇÃO DE LEITURA DE | Analisar a concepção de | 2013 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Correia | | PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DO ATO DE LER. | leitura que norteia a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública municipal em São Luís, Maranhão, e a sua materialidade através do modo como ensinam o ato de ler. | |
| Andrea Del Larovere/Selma Martines Peres | UFG | EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR. | Identificar e analisar as experiências de leitura narradas por quatro estudantes do quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, do interior do estado de Goiás. | 2015 |
| Dilian da Rocha Cordeiro | PCR | “QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA?”... A COMPREENSÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. | Conhecer as concepções sobre leitura e compreensão de textos escritos de professoras que atuavam nos últimos anos da Educação Infantil. | 2015 |
| Luiza Alves de Oliveira | UFRJ-FE | (SUB)VERSÕES E (DES)ENCONTROS DE "DAR A LER” NA FORMAÇÃO DOCENTE: A LEITURA COMO PARTILHA SENSÍVEL. | Perseguir os (des)encontros conceituais e (sub)versões para o(s) sentido(a) da leitura, principalmente, no que se refere à dimensão do domínio da lectoescrita. | 2015 |
| Rafaela Vilela | UFRJ | LER DE NOVO OU LER O NOVO? PRÁTICAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NA BIBLIOTECA PÚBLICA. | Conhecer, analisar e compreender as práticas de leitura de crianças em uma biblioteca pública. | 2015 |
| Sônia Travassos | UFRJ | DA SALA DE DONA BENTA PARA A SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA. | Analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com crianças do mundo atual. | 2015 |
| Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira/Eliane Santana Dias Debus | UFSC | CRIANÇA FAZ POESIA? REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA, FRUIÇÃO E CRIAÇÃO POÉTICAS NO CHÃO DA SALA DE AULA. | Refletir acerca dos conceitos (i)mobilizadores que sustentam a prática educativa no que tange o trabalho com a poesia; destacar a necessidade de ampliação da leitura poética a partir de algumas experiências que vêm ocorrendo no interior das nossas escolas; e problematizar a indagação “criança faz poesia?”. | 2017 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Tatielle Rita Souza da Silva/Rosa Maria Bueno Fischer | UFRGS | LITERATURA E FORMAÇÃO – REDESCOBRIR O PRAZER DO TEXTO ENTRE-AS-MARGENS DO SISTEMA ESCOLAR. | Investigar o modo como a linguagem literária se imiscui abrindo fendas e sulcos, dissolvendo redes de poder-saber instituídas no cenário pedagógico, inscrevendo-se como espaço de abertura e resistência à produção de práticas convencionadas em um currículo escolar formal. | 2017 |

Fonte: Criação da própria autora, 2021.

**A pesquisa de Felipe (2011)** fala sobre o ambiente da leitura que emerge da escola mas não se esgota nela. Fala das crianças como seres e não apenas como alunos, e também traz a discussão do fenômeno da leitura entre as diferenças de realidades urbanas e rurais, apresentando em seu trabalho, sobretudo, a perspectiva rural. A leitura que transborda neste trabalho está atrelada à perspectiva social que promove, resgatando memórias, escrevendo histórias e socializando com diferentes faixas etárias e sujeitos sociais.

**A pesquisa de Massola e Bonin (2011)** a partir do ambiente da biblioteca, demonstra que a organização do espaço e acervo, bem como, a variedade de gêneros, são agentes importantes para a construção de perfis leitores, despertando o desejo pela leitura.Todavia, a percepção central que o trabalho deixa claro é que as leituras são múltiplas e com diferentes objetivos.

**A pesquisa de Oliveira (2011)** fala sobre a importância da leitura na Educação Infantil como uma aliada no desenvolvimento das crianças, evidenciado a partir dos diferentes gêneros que são apresentados nos anos iniciais. Chamando atenção para as atividades (fichas) que são apresentadas, e que geralmente podem não explorar a leitura como um todo, quando são trabalhadas apenas palavras ou frases sem contexto.

**A pesquisa de Machado (2011)** evidencia a leitura a partir de um projeto governamental chamado “Arca da leitura”, observando a recepção desse material em três comunidades campesinas diferentes. Ao longo da pesquisa, a autora transcreve de forma reflexiva as observações de como as influências sociais contribuem para a leitura, para o que é lido, em como estão organizadas essas leituras e como esse impasse muitas vezes pode impedir o leitor de se aproximar da literatura.

**A pesquisa de Nunes (2011)** fala a partir da obra específica “Pula, Gato!” de Marilda Castanha, publicado em 2008, sobre a importância do livro de imagem como um gênero textual. Evidenciando que tal gênero é muito importante para a formação do perfil leitor de crianças que ainda não leem ou que estão em processo de letramento.

**A pesquisa de Felipe (2012)** evidencia a partir das escolhas do acervo para um biblioteca escolar que atendia crianças, um circuito vivenciado no interior das famílias que tinham crianças que tomavam livros por empréstimo, e a partir disto era tecida uma rede de leiturapelos parentes, que recebiam os livros de forma indireta.

**A pesquisa de Dias (2013)** faz um recorte a partir da Provinha Brasil de Leitura, tratando de forma quantitativa os resultados, evidenciando que os/as docentes se utilizam dessa forma avaliativa como uma avaliação diagnóstica para a leitura e entendimento do lido pelas crianças, ainda que tal seja uma avaliação de larga escala.

**A pesquisa de Correia (2013)** aborda duas práticas docentes distintas que se entrecruzamno processo de alfabetização e como a partir desse movimento permeiam o ato de “dar aler” para as crianças dos Anos Iniciais. Evidenciando que a alfabetização e o ato de “dar a ler” precisam caminhar juntos não fazendo com que as crianças aprendam a decodificar signos de forma isolada e sem contexto.

**A pesquisa de Larovere e Peres (2015)** fala sobre a subjetiva do processo de leitura, fazendo com que cada leitor se comporte de maneira única com o lido. Acreditando que ler vai além da decodificação, mas, apresenta gestos, invenção, apropriação e transformação.

**A pesquisa de Cordeiro (2015)** percebe que a prática docente não é regida apenas pela teorias, todavia de uma práxis, e que sob a perspectiva do ensino da leitura tal prática mediadora é muito importante para o desenvolvimento do perfil leitor de seus estudantes. **A pesquisa de Oliveira (2015)** propõe uma (sub)versão da leitura que é apresentada emsala de aula, a partir do ato de “dar a ler”, inserida em uma educação estética e sensível. Realizando uma conexão com a formação docente inicial, apresentando outras formas deapresentação de leitura para além da alfabetização/letramento.

**A pesquisa de Vilela (2015),** partindo do espaço de uma biblioteca pública, buscou evidenciar qual o significado e a importância de reler livros que já foram lidos pelas crianças, isto é, investigando o porquê delas quererem ler histórias já conhecidas. Chegando a consideração que, ainda que seja a mesma leitura, a partir da intervenção da mediadora a leitura poderia ganhar novos sentidos e assim capaz de tornar-se inédito.

**A pesquisa de Travassos (2015)** evidencia como a prática docente influencia diretamente na apresentação e recepção da leitura em sala de aula. Em um trabalho conjunto

entre a estratégia e a organização do/a professor/a pode cativar, provocar e construir de forma colaborativa com os leitores iniciantes vivências significativas.

**A pesquisa de Silveira e Debus (2017)** parte da pergunta “Criança faz poesia?” As autoras evidenciam que sim, e que essa elaboração parte do que é lido, escutado e experienciado em sala de aula. Acreditam que a poesia não é um devaneio para fazer dormir, mas para criar, pensar e refazer o mundo em que as crianças estão inseridas.

**A pesquisa de Silva e Fischer (2017)** evidencia a experiência estética literária na escola,capaz de ressignificar a ordem do tempo, do espaço e do saber nesse ambiente. A partir da construção de um projeto de biblioteca itinerante no interior da escola, pode proporcionar outros encontros entre leitor, leitura e criação a partir do lido,diferentemente das vivências em sala de aula regular.

Por fim, os trabalhos que não foram mencionados neste quadro, distanciando-se assim de nosso objeto, pois tratavam de outras vertentes que o GT10 contempla, tais como a alfabetização, seus processos e procedimentos, como também os trabalhos voltados para a construção da escrita.

Tal mapeamento demonstra que as pesquisas que tratam sobre a leitura e infânciatêm sido ampliadas para além das questões alfabetizadoras, podendo perceber que há um novo movimento que vem se consolidando acerca da leitura como promotora de outros sentidos, podendo explorar a criatividade, a compreensão do texto para além das atividades de leitura e escrita. O ponto de vista metodológico desta pesquisa analisando nosso objeto que é a leitura e a infância sob outras perspectivas para além do processo alfabetizador.

## 2. COLOCANDO A MÃO NA MASSA: ALGUMAS IMAGENS DE INFÂNCIA E SUAS LINHAS DE ENUNCIAÇÃO PELAS TEMPORALIDADES

*[...] tanto se pode dizer que a eternidade é criança, como que a criança éeternidade, ou simplesmente eternidade criança é" Mauro Baptista*

Inspiradas no movimento que Tebet (2020) realiza para pensar as imagens da infância,a partir do diálogo com histórias e clássicos da literatura infantil, nos deslocamos nesses territórios conceituais, a partir dos encontros com os intercessores teóricos, com amodelagem de diferentes materiais, com a infância e o tempo. Encontros que nos possibilitaram metaforicamente pensar as técnicas utilizadas na modelagem de alguns materiais e como estas nos deslocam a pensar as imagens da infância.

Imagens que nos deslocam, uma vez que não conseguimos seguir no tempo presente, com um pé no futuro, sem um olho no passado. Esse sair do lugar nos conduz ao encontro das concepções de infância que estavam cristalizadas em nossa sociedade e em paralelo lembramos da materialidade da modelagem de materiais como o barro que transcenderam os séculos. É, por tanto, partindo desses encontros que ensaiaremos uma exposição de obras para provocar nosso pensamento e contribuir para uma construção de uma cartografia imagética dessa exposição para pensar a infância e suas linhas temporais.

As distintas imagens revelam os discursos de cada época e o contexto social e as linhas que os atravessam, como linhas de enunciação, linhas de visibilidade, linhas de força e linhas de fuga (Tebet, 2017). Linhas desemaranhadas por Tebet (2017) ao propor uma construção de uma cartografia da infância e que nos mobiliza em nossas problematizações, em diálogo com as contribuições de Kohan (2020), Skliar (2012) Larrosa (2003).

As imagens da infância que foram difundidas ao longo da história tornaram visíveis a infância, em cada contexto e época (Tebet, 2017). Em seus estudos iconográficos, Àries (1981) como anteriormente tratado, fala-nos da inexistência da infância, invisibilidade revelada no fato de que a participação social das crianças não se distinguia dos adultos, eram percebidas como uma miniatura do adulto: as roupas exemplificavam que não havia particularidade em como tratavam as crianças, elas dividiam os mesmos espaços sociais com os adultos, as mesmas práticas e relaçõessociais.

O sentimento de infância que era inexistente nesse contexto histórico passou a existir somente na sociedade moderna, quando as crianças passaram a ser tratadas com uma atenção

mais particular, inicialmente atreladas as famílias. Dentre as imagens compartilhadas, Kohan (2003) nos diz que havia uma ideia de infância associada a uma etapa de vida a ser superada.

Ao pensar a criança como possibilidade de ruptura com o mundo, Tebet (2017) a partir dos estudos de James, Jenks e Prout destaca uma infância como etapa do desenvolvimento humano a ser superada, vinculada aos discursos psicológicos, sociointeracionistas.

Essas imagens de infância e suas linhas assemelham-se a ideia de fôrmas, que por vezes, tentam fixar os materiais. Nessa técnica, é comum usarem o gesso, sendo este material despejado em um molde até chegar ao "ponto". Entendemos, nesse sentido, que as imagens da infância como etapa preparatória, vincula-se a ideia de preparar para algo uma ação que pode fechar ou mesmo aprisionar a infância, como o gesso, despejado num molde, que logo toma a sua forma e endurece rapidamente.

Essa imagem engessada e enformada é problematizada por Skliar (2012) quando questiona as tentativas de aprisionamento da criança no que ela poderia ser, como um estado de travesti de adulto e uma infância como representação, um ponto fixo, impróprio aos encontros.

Em linhas e uma perspectiva distinta, Tebet (2017) nos leva a exposição de outras imagens da infância que passaram a ser modeladas a partir de um novo olhar para as crianças e em práticas e discursos socializados através dos estudos da sociologia da infância, que veem as crianças como produtoras de cultura (Corsaro, 2011) e atores sociais de plenos direitos (Sarmento; Pinto, 1997). Um movimento de visibilidade aos sujeitos infantis e sua atuação no mundo, reconhecendo-as como parte da estrutura geracional.

Outra parte da exposição nos conduz em linhas de fuga ao encontro com outra experiência de infância, a essa nos aproximamos, como quem amassa o barro e com ele brinca livremente. Imagens de infância a partir de uma experiência e dos encontros com a filosofia, os começos, a pergunta, o pensamento. Imagens da infância como possibilidade de (des)formação das concepções históricas ou da ideia de uma infância pensada como um período, como convite para pensá-la em um sentido mais amplo, que excede os limites da cronologia.

Uma infância como alteridade, pensada como novidade (Larrosa, 2006), que não se reduz a uma questão cronológica, pois para além do que podemos medir "a infância é uma condição da experiência (Kohan, 2007, p. 54) que pode habitar o adulto, o idoso, as professoras, mas também ideias, pensamentos. Assim, não se limita as previsões, as descrições, aos moldes, aos padrões. A infância, escapa pelas mãos que a amassam, como o barro, que quando apertado vaza por entre os dedos, causando espanto, surpresa e admiração.

Como uma criança que modela o barro e suspende os ponteiros do relógio enquanto brinca, nos aproximamos de três conceitos que remetem à ideia de temporalidade, tempos nomeados pelos gregos da antiguidade e problematizados por Kohan (2004): *khrónos, kairós, aión*. O primeiro é o tempo que não para, segue o fluxo consecutivo, sucessivo, regula o relógio, os calendários, os cronogramas escolares. O segundo, refere-se ao tempo como proporção; momento oportuno e único; O tempo *Aión* refere-se ao tempo intensivo, como experiência, acontecimento, intensidade da vida humana. Por este motivo, é considerado uma temporalidade não numerável, não contínua nem sucessiva, que não pode ser medida (Kohan, 2004). Estes tempos entrecruzam-se, estão presentes na escola e na vida. Sobre eles, nos deteremos para pensar suas relações com o humano e o mundo, uma vez que, pensar as temporalidades nos deslocam a outros modos de percepção da infância.

Ancorado na filosofia deleuziana, Kohan (2020) problematiza as temporalidades a partir de duas infâncias: majoritária, ligada a história e minoritária, ligada ao devir.

> A história não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. De um lado, então, estão as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo (Kohan, 2020, p.3).

Quando se refere a infância majoritária e a infância minoritária, o autor aponta que não se trata de compreendê-las na perspectiva de um sinônimo, mas pensá-las sob a perspectiva de que "[...] as maiorias não se definem pelo número ou pela quantidade, mas porque são um modelo ao qual há que se conformar. As minorias, ao contrário, são potências não numeráveis ou agrupáveis em conjuntos (Kohan, 2021, p.4).

A primeira, conhecida como infância majoritária, agarrada ao tempo *khrónos* e elucidada pela história em que seguiremos um ciclo da vida de bebês até a velhice, visando as etapas do desenvolvimento, amarrando cada "avanço" como um ponto, baseando-se todas as ações jurídicas, políticas, protetivas e educativas.

A segunda, infância minoritária, acolhe o tempo *Aión*, habitando outras instâncias, que se choca com a história cíclica, rompendo as barreiras pré-estabelecidas, se mostrando resistente aos engendramentos que a sociedade totalizante requer, deslocando-se, emergindo, residindo em lugares inesperados e desconhecidos.

> Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se

> enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças (Kohan, 2021, p. 4).

Quando pensamos as duas infâncias e as especificidades que cada uma delas carrega, nesse entrecruzamento temporal, percebemos o quanto nos coabitam. Infâncias que nos atravessam em movimentos diversos que nos compõem, ora como tentativas de fixação e de enformar os corpos, o pensamento, as ideias, e outras vezes como aberturas e exercícios de criação, em puro devir. Relações complexas que não se dissociam, e nemse hierarquizam, mas que nos constituem e nos compõem existencialmente. Pensar as infâncias majoritária e minoritária em seus emaranhados de linhas nos colocam diante deum convite feito pelo Kohan (2007, p. 86), "é preciso ampliar os horizontes da temporalidade".

Sobre essa última deslizaremos e traçaremos nosso plano de imanência, pensando na possibilidade da criação de novos modos de existência. Um pensar fora da caixa, dos moldes, das esculturas de gesso endurecidas, mas, pensar como um convite ao encontro dessa infância outra, semelhante a criança ou um artesão, que habitados pela infância, se lançam a experiência dos fazeres com o barro para invencionar o que ainda não existe.

Tebet (2017) quando trata do conceito Devir anuncia como uma rota de fuga, isto é, uma linha que causa uma ruptura no ideal do tempo que primeiro se nasce, depois cresce, depois deixa de ter infância, dialogando com outros autores acreditando que a infância, como uma experiência, pode ou não perpassar as crianças, quem sabe ainda habitar um corpo adulto, desalinhando totalmente a infância como sendo apenas destinadaaos corpos infantis.

> É o que nos permite criar, experimentar novas formas de ser. Mas há que se destacar que o devir não existe no plano de organização. Nesse sentido, argumenta-se que Devir é fluxo; Infância é o dispositivo (Tebet, 2017, p.144).

Kohan (2021) corrobora com essa questão quando diz que nós seres humanos, assim como os demais seres viventes, atravessam de forma simultânea espaços que se entrecruzam se entrelaçando ou se distanciando em polos opostos, ampliando essa discussão do devir-infância para a macropolítica e a micropolítica.

Na macropolítica estaria o Estado, seus segmentos, dicotômicos e concêntricos, e dentro da micropolítica estão os rizomas, dentro das binaridades estão também as multiplicidades e que não retém círculos concêntricos.

Essas imagens e enunciações revelam como a escola atravessada por diferentes concepções de infância e pelas temporalidades oportunizam ou não experiências de leitura

tanto na perspectiva de uma infância majoritária, que requer aprendizagem espelhada em resultados, produtividade, formação para o mercado, idealização de um vir a ser, com viés cronológico, causando por vezes interrupções da infância (Skliar, 2012), mas que também podem haver irrupções (Skliar, 2012), que desdobram-se em vivências literárias que deslizam e escapam com a infância minoritária se apresentando, como potência, como intensidade, como multiplicidade, duração.

Pensar a relação do tempo com a infância nos desloca no caminho das perguntas:Quais tempos e quais infâncias habitam a leitura? O que a leitura diz sobre o tempo e a infância? O que é o tempo para um leitor infantil? Estas perguntas, não buscam respostas fechadas, enformadas, enclausuradas, mas mobilizam convites para pensar começos, aberturas, diálogos intensivos e intempestivos com o tempo e com a infância que habitaa escola, a leitura, a vida, a educação e o mundo.

## 2.1 INFÂNCIA *KHRÓNOS* E SUAS TENTATIVAS DE ENFORMAR

*Se realmente queres conhecer como se anda de bicicleta, sobe nela, cai, arranha as pernas, contradiz as brisas de setembro. Se queres amar, não tente desistir diante da impetuosidade da primeira leve ferida. Se vais falar da terra, afunda-te na fronteira mais tempestuosa e distante.Se vais falar de outro homem, escuta-o (Skliar, 2015, p. 143).*

Do ponto de vista filosófico, Kohan (2015) reflete a infância trazendo mais perguntas do que respostas. Direciona a pensar e questionar o que estava posto anteriormente da infância atrelada somente à criança, trazendo uma nova perspectiva, da infância sendo deslocada não somente na criança, mas algo que nos atravessa em toda a nossa vida. Com efeito, o autor nos convida a perceber as linhas de temporalidade que atravessa a infância e a experiência que cada infância tem com tempo no cotidiano escolar. Pois, "as três formas de experiência temporal têm importância singular na educação" (Kohan, 2021, p.7).

Retomando sucintamente, os tempos gregos e os modos como o percebemos no cotidiano escolar, nos encontramos com o tempo *khrónos*, um tempo cronológico, aquele que marca os momentos de tudo. O dia, à noite, as estações, meses e anos. No *Khrónos* é definido o tempo de extrapolar o ambiente familiar para a educação formal, e a cada marcação e giro dessa temporalidade, são vivenciadas cada aula, cada bloco bimestral, trimestral, que desboca no ano seguinte, até que se acabam os anos escolares dando abertura para outros momentos pré-definidos por essa temporalidade.

O tempo *Khrónos* ao qual fomos nos adaptando ao longo do nosso período escolar (Kohan, 2017) é um tempo marcado pela velocidade e verocidade. Um tempo aligeirado que não espera, que corre contra o próprio tempo, sempre apressado, acelerado, fugaz. Kohan (2021) o nomeia de tempo adulto, pois com suas exigências rege tudo o que acontece nas escolas, desde a organização do trabalho pedagógico, os níveis de ensino, a organização das turmas, os currículos, os planejamentos, o calendário escolar, o sistema avaliativo, os processos de alfabetização das crianças.

Esse tempo molda a vida social dos sujeitos, tenta a todo custo controlar as subjetividades, as agendas. Para Kohan (2021) "a importância de khrónos para a vida social é uma das principais coisas que ensina a instituição escolar, desde a creche até a universidade: as crianças entram nas creches no seu tempo aiónico e saem adultos adequadamente cronologicados" (p.7).

Pensar a relação da escola, e especificamente da leitura atravessada por esse modo temporal outro, kairótico, nos desloca ao encontro de como a educação e o ensino da leitura e da escrita, ao longo do tempo, foram pensados para as crianças e a infância.

A educação da criança em sua gênese era apenas básica, depois do desmame a criança já era considerada um adulto em miniatura e acompanhava as rotinas dos adultospara aprender seus ofícios, destinando a educação apenas para os familiares. E quando a criança era abandonada pela família, a responsabilidade passava a ser das entidades religiosas que educavam as crianças para executar um ofício quando crescessem (Oliveira, 2002). Tal como coloca Abramowicz (2019), 'há que se dizer que os direitos das crianças e a defesa de uma infância sempre foram terrenos de disputas" (p.18).

Esse cenário começa a mudar nos séculos XV e XVI a partir do desenvolvimentocientífico e da própria sociedade, fazendo com que surgissem novas percepções da infância e como as crianças deveriam ser tratadas. Começa então, um desenrolar de filósofos e pesquisadores que indicavam outros movimentos para tratar da infância e a educação destinada para ela.

> O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associaro jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2002, p.59).

A partir de um contexto histórico de crianças maltratadas ou vítimas da pobreza, foram surgindo esses primeiros locais que, ainda sem propostas institucionais formais, acolheram tanto essas crianças que iam sendo abandonadas, como os filhos e filhas de funcionários que trabalhavam nas fábricas na Revolução Industrial. Esses locais foram adaptando metodologias de memorização com conteúdo de cunho religiosos, e exercícios voltados para um movimento antecedente de escrita e leitura, fazendo dessas primeiras escolas dos tempos modernos um verdadeiro ambiente rigoroso de autodisciplina. (Oliveira, 2002).

> Não tinham uma proposta institucional formal, embora logo passassem a adotar atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios que poderia ser uma pré-escrita ou uma pré-leitura. Tais atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e valores religiosos, além dapromoção de rudimentos de instrução (Oliveira, 2002, p. 60).

Iniciando o diálogo sobre a leitura, especificamente, Brandão e Leal (2021) contaque no Brasil até meados de 1960, eram discutidas as práticas de leitura que acreditavamem um

termo denominado “maturidade para a alfabetização” sob a perspectiva de que as crianças precisavam de um “amadurecimento” prévio para o processo de alfabetização em si. Neste sentido, as práticas da sala de aula estavam condicionadas a oferecer esses caminhos para tal “evolução” para que com seis ou sete anos pudessem ser introduzidas práticas alfabetizadoras.

> Acreditava-se, ainda, que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de alfabetizá-la antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem (Brandão; Leal, 2021, p.14).

As autoras afirmam que esse movimento excluía todo contato direto com a leitura, focando nos estímulos para os pré-requisitos que deveriam embasar qualquer prática anterior da alfabetização (Brandão; Leal, 2021). Essa perspectiva apontava “que o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo chamado de pré-requisitos (p.15).

Atravessado por linhas cronológicas e preparatórias, encontravam-se os enunciados, que embasavam a crítica de alguns educadores e pesquisadores da área ao trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, uma vez que, esse grupo questionava o uso excessivo “exercícios preparatórios” que eram disseminados, classificando tais exercícios como de baixa qualidade, por serem formulados com atividades vagas e repetitivas, para além de aprisionarem as crianças por tempo demasiado com atividades envolvendo o lápis e o papel. Ainda que investimentos educacionais fossem fomentados neste tipo de processo alfabetizador, não garantiram resultados positivos nesse movimento dito de maturação para a alfabetização das crianças.

Diante das críticas, outro modelo, igualmente exaustivo, passa a ser adotado trabalhando inicialmente com o reconhecimento e a escrita de vogais, depois sendo apresentadas as consoantes para depois serem introduzidas as famílias silábicas.

> Subjacente a esse tipo de trabalho na Educação Infantil está a ideia de que a aquisição da leitura e da escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando a criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada (Brandão; Leal, 2021, p.16).

Essas práticas reduziam o trabalho alfabetizador a um mero ato mecanizado, que requer repetitividade, ausência interpretativa, transformando os textos de apoio para a aprendizagem de leitura frágeis e desconexos com o foco apenas de apresentação das famílias silábicas, para memorização e aprendizagem superficial.

Esse contexto de práticas e de concepções que perpassaram a discussão da alfabetização é condicionado pelas urgências em *Khónos* e se materializam em como as crianças nos *espaços-tempos* escolares se veem cobradas para aprenderem a ler e a escrever, como forma, por vezes, preparatória para adentrarem os próximos níveis de ensino. O que revela a pergunta mais ameaçadora que se pode fazer a uma criança, uma pergunta que envolve tempo, uma pergunta que: “não ver a criança pelo que ela é, mas pelo que ela pode vir a ser"; Talvez o jogo menos divertido seja: "o que você vai ser quando crescer?" (Skliar, 2012, p.70).

Essa pergunta, em pauta, revela os processos de aceleração de conteúdos, de redução de currículos a meras prescrições, de exercícios mecânicos de cópias e das tentativas de docilizar os corpos infantis. A esse respeito somos provocados por Skliar (2012) a pensar o quanto a escola pode tornar-se um lugar de interrupções da infância.

> Ni continuidad ni evolución ni progreso ni circularidad ni elipsis: interrupciones. El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada continuamente amenazada por la detención irruptiva del tiempo niño. A veces la interrupción es una guerra, un exilio, una bomba. Otras veces ocurre bajo la forma del hambre, de la miseria, del abandono. Y otras veces la interrupción coincide con el inicio de la escolarización. Y es que también puede ocurrir con suavidad, necesidad y elegancia. Y no deja de ser una interrupción (Skliar, 2021, p.73)

Essas interrupções dos corpos, da atenção, da ficção, da linguagem (Skliar, 2012) atravessam as práticas de alfabetização atreladas a exercícios funcionais, cópias de letras, excesso de atividades que tornam o ambiente da sala de aula um lugar de “muitas tarefas”, conforme podemos observar nos estudos de Melo (2021) ao escutar as crianças da Educação Infantil.

Nessa mesma direção, Araújo (2020) apontou um excesso de atividades com cadernos e fichas de atividades avulsas, revelando “que investimentos públicos na aquisição de livros didáticos só irão aumentar ainda mais a presença de atividades com lápis e papel na rotinas das crianças que frequentam a Educação Infantil” (Araújo, 2020, p. 175).O encontro com a infância *Khónos* revela uma preocupação com o “vir a ser” da criança. Um certo controle adultocêntrico das rotinas, do tempo, dos corpos, ou como nos diária Larrosa (2003) tentativas de captura do que é a infância, suas necessidades, o que são, o que querem e quais lugares devem ocupar.

O tempo *Khrónos* não tem tempo para escutar as crianças. Está preocupado com o que poderia vir a ser e não com o que a criança está sendo. (Skliar, 2012). Assim, não entende que o tempo da criança é outro e que para além dos ponteiros do relógio, existe outras formas de

relacionar-se com o tempo. Qual o tempo da brincadeira? Qual o tempo da leitura? Qual o tempo que escapa ao próprio tempo?

## 2.2 (IM)POSSIBILIDADES DA INFÂNCIA *KAIRÓS*: da leitura funcionalpara uma experiência de leitura em aberturas...

*"dar a ler" porque sim. "dar a ler" porque alguémescreveu antes. "dar a ler" porque alguém já leu antes (Carlos Skliar, 2017, p.12).*

Pensar *Kairós* nos remete a um instante, a possibilidade de ruptura e abertura no próprio tempo. (Negri, 2003). *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento (Kohan, 2021, p.7).

Na escola, é o tempo presente que coincide com as oportunidades. É considerado por Kohan (2021) como um tempo adulto que atravessa a entrada das pessoas na instituição escolar e algumas experiências pedagógicas. Experiências que precisam mobilizar-se para ir ao encontro da criança indo além das prescrições.

Ainda, na linha temporal que problematiza como a educação e o ensino da leitura e da escrita, ao longo do tempo, foram pensados para as crianças e a infância, nos aproximamos de outras concepções que defendem uma experiência de leitura e escrita que proporcione oportunidade para a criança refletir sobre a língua, brincar com as palavras, investigar e descobrir novas coisas, vivenciando assim, um processo de aprendizagem reflexivo e significativo (Morais; Silva, 2021).

Ao problematizar o espaço da leitura na educação pré-escolar, Ferreiro (2011), ao partir do pressuposto de que "são os adultos aqueles que decidem quando e como vai ser iniciado esse aprendizado" (Ferreiro, 2011, p.93), aponta para duas direções: uma que demanda tentativas de controle e regulação adultocêntrico e outra ausência de direcionamentos, optando em seguida de provocar um convite para olhar aquilo que escapa deixando o rastro de um convite e responsabilização.

Segundo a autora, quando não são os adultos que decidem essa gênese, a leitura é escondida na sala de aula, a figura do professor ou professora detém todo o gesto de leitura, e até mesmo as contações de histórias carregam o livro como uma posse do professor/professora. Os lápis nunca são para escrever palavras para ler, mas, são apenas para o desenho, a frequência ou qualquer outra atividade que se utilizar de leitura e escrita são

realizadas longe da visão das crianças, fazendo com que supunham que o/a docente sabe ler, todavia, nunca presenciaram esse momento.

Já quando são os adultos que decidem esse momento inicial, as classes de pré- escola se assemelham muito com as classes do primeiro ano, tanto na organização, quanto na prática docente. Discorrem "exercícios de controle motriz e discriminação perceptiva,reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro… e nenhum uso funcional da língua escrita" (Ferreiro, 2011, p.94).

Ao problematizar sobre qual o espaço da leitura na educação pré-escolar, a autora nos provoca a pensar que essa pergunta que mobiliza tantas discussões, é mal colocada, no sentido de que a criança não usufrui da experiência de aprender a ler apenas na escola,todavia, em seu cotidiano ela tem uma variedade de amostras que as levam para uma experiência de leitura cotidiana, pois, também a escrita e a leitura fazem parte da paisagem urbana.

Inclusive, a autora cita situações cotidianas que fazem com que a criança urbana seja envolvida em atos de escrita e leitura, como: cartazes de rua, embalagem de brinquedos, TV, textos em roupas, quando respondem suas perguntas sobre letras e números, quando recebe a carta de um familiar e se discutem as informações. Ainda que o motivo dessas situações não sejam informar uma criança, elas adquirem tais informações partindo da função social que a escrita possui.

Para além das diferenças que foram geradas na formação da escola em sua gênese no Brasil, Ferreiro (2011) ainda coloca que as crianças que vivem no campo podem estar em desvantagem se estiverem inseridas em um ambiente tradicional sem acesso a esses dispositivos. Fazendo com que a falta de acesso no ambiente social seja suprido na escola, reforçando que cada vez mais é necessário uma abertura para a leitura e a escrita no ambiente escolar e que ela nunca seja proibida ou suprimida.

> Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio, e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca 'sai linguagem': uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma (Ferreiro, 2011, p.99).

Desta forma, proporcionar esse ambiente de leitura faz com que o gesto de leitura seja sentido, ativando diferentes áreas de diferentes formas. É achar um equilíbrio entre o ensino que atualmente é vivenciado na pré-escola e as atividades que são necessárias serem experienciadas para o conhecimento desse mundo da leitura. Sobretudo o que deve ser proporcionado deve ser "dar às crianças ocasiões de aprender" (Ferreiro, 2011, p.99).Ou, dito

de outro modo, abrir espaço no tempo ou mesmo no seu entrecruzamento e possibilitar que as crianças vivam, em um tempo *Kairós*, oportunidades de experienciara leitura no presente, no tempo oportuno. Vivenciar a experiência de leitura em um tempodiferente do *Khrónos*. O que é um desafio, uma vez que "As crianças sentem a dificuldade de oportunizar seu tempo da maneira em que ele é disposto pela instituição escolar" (Kohan, 2021, p.7).

Vivenciar esse tempo outro, kairológico, na Educação Infantil é pensar no entrecruzamento dos dois tempos adultos, que habitam a escola, e perceber que as experiências pedagógicas podem ou não acontecer. A esse respeito Kohan (2021, p.7) afirma que por uma imensa variedade de condições esse tempo pode ou não acontecer.

> Muitas vezes, é o próprio sistema que expulsa e impossibilita o acesso dos estudantes ao processo de aprendizagem no momento que para elas seria propício, oportuno; outras, é a professora ou professor ou a própria estudante que não oportunizam esse momento. (Kohan, 2021, p.7)

Quando nos remetemos ao sistema como um fator que pode impossibilitar o tempo *kairós* na escola que promova uma experiência de leitura que escape a mesmidadedas formas que estão postas, nos movemos em direção aos documentos curriculares , uma vez que constituem-se por vezes como linhas de um sistema que atravessado pelo *Khrónos* rege a divisão dos níveis de ensino, estabelece as habilidades enclausuradas em seus códigos e traçam a idade certa para aprender, por vezes, assemelhando-se aos moldes que engessam as crianças e os processos de aprendizagem.

Ao pensar sobre as crianças, estes documentos, se voltam numa preocupação com o futuro e com os objetivos que elas devem alcançar em um caminho único a ser percorrido (Gonçalves; Delboni, 2020). "É bem isso, por exemplo, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz: traça percursos universais, indica por onde caminhar e define os procedimentos avaliativos com seus códigos" (Gonçalves; Delboni, 2020, p.341). E consequentemente ao se estabelecer um tempo adulto para os processos de aprendizagem, as interrupções (Skliar, 2014) passam a acontecer com mais frequência.

Essas ações almejam uma homogeneização, controle e centralização, como as linhas que refletem a infância majoritária, pois "Quanto mais enquadramentos, mais meios de capturar as subjetividades; quanto mais códigos, mais mecanismos de legitimaro sucesso ou insucesso das aprendizagens das crianças" (Gonçalves; Delboni, 2020, p.341).

Essa celeridade do tempo presente na BNCC nos coloca diante de inúmeras questões, especificamente se tratando dessa pesquisa, uma vez que optamos em pensar uma experiência com a leitura e a escrita e não um treinamento para uma mesmidade, onde se valorizam

apenas aspectos cognitivos e esquecem que aprender é, também, uma questão de afetos e encontros que precisam ser oportunizados e experienciados no tempooportuno.

Essas noções e concepções não só dizem das perspectivas que atravessam esse debate no contexto da Educação Infantil, como também nos dão a pensar muitas coisas em relação aos alcances, sentidos e dimensões da leitura.Primeiro, destacamos o interesseque essa questão da alfabetização alcançou nos discursos pedagógicos atuais no campo da Educação Infantil. Em segundo lugar, nos chama atenção o fato do debate acerca da leitura e da escrita aparecer diretamente articulada aos propósitos e aos fins educativos das crianças já na Educação Infantil.

Ainda em relação às amarras do sistema, esbarramos na Política Nacional de Alfabetização (PNA) que retomando o discurso de qualidade e combate ao analfabetismo, aposta na matéria prima da infância como foco de suas ações. A infância como objeto de estudo e alvo de práticas pedagógicas que não as escutam. Com o discurso de cientificidade, buscam o método certo para alfabetizar, instituindo processos escolarizantes cada vez mais cedo, alimentando o jogo: “O que você vai ser quando crescer? (Skliar, 2012).

O método fônico passa a predominar as atividades dispostas nas escolas, com seus cartazes com fotografias de bocas simulando o som das letras e atividades semelhantes àquelas disponíveis em apostilados mercadológicos. Discursos que no cenário tensionado de disputa vão e voltam com força, impondo a estrangeireidade da infância a medida da casa dos adultos, que pensam por ela e que criam projetos para abarcá-la. Tentativas de fixação e interrupção dos seus corpos, atenção, ficção, linguagem (Skliar, 2012). Tentativas de alinhar a criança a expectativa dos adultos.

Nesse cenário, docentes retornam a discussão sobre que método usar para alfabetizar as crianças. A proposta do PNA passa a desconsiderar totalmente as práticas de ensino vigentes no País até 2019, que se baseava nos conceitos de alfabetização e letramento direcionados, por exemplo, pelos estudos da Magda Soares, pesquisadora renomada do campo temático. Posicionamento político que nos faz questionar quais concepções de infância e criança atravessam essa política ao se impor uma homogeneização das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Entendendo que a fixação reduz, interrompe, captura as subjetividades e que conforme problematizam Jesus e Sousa (2021), ao parafrasearem Magda Soares, para alfabetizar épreciso mais do que aprender a ler e escrever, mas, ter estes conhecimentos como instrumento para a própria vida, isto é, alfabetizar letrando. Entendendo que a alfabetização vai além de um processo decodificador de letras e números, mas, está relacionado a tudo que envolve o ato de ler.

Nesse sentido, retomamos a questão que Araújo (2021) nos provoca a pensar a respeito dessas tensões, entendendo que

> é preciso discutir para além da quantidade excessiva de atividades, a então recente inclusão de livros didáticos destinados às crianças da Educação Infantil no edital do PNLD 2022, segundo o qual os materiais deverão ter como referência a Política Nacional de Alfabetização – PNA, propondo, inclusive, um guia de preparação para alfabetização aos professores que lecionam na pré- escola. Tal edital propõe, abertamente, entre outros pontos questionáveis, um enfoque na preparação das crianças para o ciclo de alfabetização baseado no método fônico. (Araújo, 2020, p. 175)

Entre tantas questões que se colocam nesse debate, destacamos o fato de que o processo de leitura pautado na escolarização e alfabetização excessiva e precoce pode favorecer cada vez mais uma escola e uma relação com a leitura sem infância, justificada pela lógica da antecipação conformando e acomodando a leitura (também com a escrita) a uma lógica temporal cronologicamente datada, quantificada, uma experiência limitada pelo tempo, os efeitos e fins da temporalidade cronológica.

No entanto, a infância não se deixa aprisionar, resiste e abre brechas no ponteiro, aproveitando a ocasião para habitar esse tempo outro, de forma mais aberta, experienciando "um aqui e agora concreto, ao que os gregos chamavam de *kairós*, a oportunidade" (Larrosa, 2018, p. 75). Aprendemos com essa infância em *kairós*, aproveitar as oportunidades, mas também a criá-las, nos abrindo a uma experiência de leitura aberta ao extraordinário, a capacidade de "enxergar com um bocado de olhos" como nos convida a pensar uma criança. (Almeida, 2021).

Um convite a uma leitura experiência e a uma experiência de leitura como gesto. Um gesto como quem entrega um livro e os deixa ali esquecido. Ler como um gesto "apenas um gesto: o de abrir um livro. "dar a ler" e deixar ler em paz quem lê" (Skliar, 2019, p.94). Uma leitura como convite a uma outra relação com o mundo e consigo mesmo, pois a experiência de leitura como gesto nos convida a desaprender e aprender que "não uma única forma de ler, não lemos da mesma forma a mesma coisa duas vezes, tão pouco podemos pensar a experiência de leitura como aquela para dar conta de algo" (Almeida, 2021, p.108).

Ler como caminho, abertura, brecha... Tal como nos apresenta Melo (2021) ao tornar audível a potência dos dizeres das crianças e a cartografia dos seus desejos por histórias de sereias e por habitar uma biblioteca e mexer nos livros, pelo simples desejo de ficar ali esquecido. Um gesto que suspende o tempo, que segura a velocidade dos ponteiros e nos convida a uma leitura mais infantil.

## 2.3 INFÂNCIA *AIÓN*: do gesto da leitura-experiência

*"A criança não pode ser Khrónos ou Kairós ela é Aión.Ela não é sucessão, nem uma oportunidade, ela é o eterno" Mauro Baptista*

A infância nos lança um convite para habitarmos outros tempos. Tempos que escapam aos ditames que controlam os ritmos, as horas, as programações, os calendários. Esse tempo outro nomeado pelos gregos de A*ión* é um tempo compreendido de outro modo. Uma abertura no próprio tempo para outra experiência. Uma força infantil, um tempo infantil, como afirma Kohan (2007, p. 114), "é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência".

O tempo *Aión* talvez seja o inverso de um tempo definido, é um tempo, mas nele está a intensidade do viver, é elaborar uma brincadeira em sala de aula com crianças não buscando definir atividades direcionadas aos estágios motores que precisam ser concretizados, mas promover espaços para que as crianças possam ter infância, e através da ludicidade, da brincadeira possibilitar que a aprendizagem seja socializada e acolhida como uma amiga. É como a experiência de pegar um livro, o gesto de abri-lo e com curiosidade olhar cada imagem, desvendar um mundo imaginário a partir de palavras.

> Primeiro, torpemente, ou seja, sem saber muito bem se o que há de se fazer é reconhecer a letra ou a palavra ou a voz que antecede. Logo, deforma audaz, como se a leitura tivesse a ver com a voracidade. "Leitor, esperava os livros. Na espera do livro, o buscava como (perdão por assim dizê-lo) um animal que tem fome" (Skliar, 2017, p.13).

A infância então, permeia-se por uma dupla experiência de tempo. Não entendendo que as crianças realizarão todas as atividades no tempo *Aión,* ou que, só estarão aprendendo enquanto estiverem efetivamente realizando uma atividade no tempo *Khrónos.* Todavia, atravessando os espaços-tempos mutuamente em "que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz" (Kohan, 2021, p.2).

Desta forma, a infância diferentemente de como é tratada não é algo pertencente especificamente às crianças, como Skliar (2012) discute que "la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación" (p. 70). As crianças nessa dimensão seriam um ser

concreto, a infância uma condição, não é algo que nos deixa com o passar do tempo, mas pode ser adormecido, suprimido.

Skliar (2012) fala que não ouvimos, nem vemos as crianças falando sobre a infância, pois é algo natural a elas. Diferentemente para nós adultos, que tratamos a infância em nosso "momento" como algo distante, que ficou no passado quando crescemos, e algumas vezes utilizando a infância como um termo pejorativo no mundo adulto, como Kohan (2021) demonstra ao utilizar o termo infantilar,sabendo que a palavra infantilizar está atrelado a algo ruim, quando não deveria ser.

> Por isso o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivos. Por isso a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o infantilar o são [estamos criando este neologismo para evitar o "infantilizar" de sentido usualmente pejorativo. Sandra Corazza é mestre desta criação. Dela são meninar; devir crianceiro; crianceirar; devir-infantil e tantas outras (Kohan, 2021, p. 3).

O natural para o mundo adultocêntrico é incentivar diariamente que as crianças deixem suas infâncias com o passar do tempo cronológico, e os marcos de crescimento, quando iniciam os jogos de perguntas do que estaria por vir, o famoso:"o que quer ser quando crescer?" Ou o motivo de estar fazendo algo, com qual finalidade... Para isto, ele diz que: "El lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella. Así, ofrecemos una conversación que nos es imposible de sostener" (Skliar, 2012, p.72). Não se contentando que a criança esteja fazendo, estudando e aprendendo algo pelo simples fato de querer, não tendonecessariamente alguma ligação com a escolha profissional futura.

No entanto, colocar a infância como uma única instância seria deixá-la de forma estática, definindo-a, amarrando-a em um conceito e classificando crianças que a tenham, e que a perdem enquanto crescem. Nas palavras de Skliar (2012)a infância é um estado que nos acompanha até o final das nossas vidas e somos responsáveis por deixá-la emergir ou submergir em nossas ações e falas (Skliar, 2012).

Em relação a essa questão, Kohan (2020) quando trata sobre essa percepção de entender a infância sem conceituá-la de forma estática, traz um diálogo costurado por ele entre: um poeta, um filósofo e um educador, cita o Rojas trazendo a brincadeira com as palavras que o poeta se utiliza, que elevam o significado de cada palavra, e quando fala de infância e criança dispõe de um novovocábulo transportando para outro sentido:

> Outra palavra criada é *Reniñez*, do prefixo re + o substantivo *niñez*. O sentido dessa palavra é apresentado pelo próprio Rojas, já muito longe da infância cronológica, na

> velhice. É ali que se vive a *reniñez*, uma espécie de repetição livre e complexa da infância, a verdadeira pátria do poeta (Kohan 2020, p. 5).

Quando Kohan (2020) fala deste termo, o *reniñez* ou reinfância, para o português brasileiro, o autor atenta para o fato da *reniñez* não viver presa em um tempo mensurado. Ainda que haja as temporalidade de tempo de passado e presente, o presente se apresenta como uma renovação do passado. Neste sentido, o tempo é, então, enquanto durar a intensidade dentro do *reniñez*, fazendo com quea atenção ao tempo sendo vivido o eternize.

> É o desvelo maior, supremo: o cuidado por silenciar a própria palavra para escutar a palavra do mundo. Assim, a *reniñez* é uma imaginação aberta e atenta. Supõe risco e coragem, abertura ao mundo, à infância,à infância do mundo (Skliar, 2020, p.5).

Colocando a reinfância como intensidade do viver, em que existe passado e presente e até mesmo futuro, mas isso não importa, pois o mais importante é o tempo vivido quando está sendo experienciado, de forma que as ações fluam em consonância com a imaginação enquanto o mundo se desenrola.

A pergunta como infância do pensamento nos mobiliza nessa problematização, acompanhadas por Isabel(a), uma criança cronológica, no encontro com Kohan (2020), nos perguntamos: e se a leitura for um gesto, uma experiência? Ou mesmo um acontecimento, como nos provoca esse encontro com nossos intercessores teóricos. Uma experiência de leitura como gesto eacontecimento? Talvez.

> [...]o acontecimento opera uma ruptura do aqui e agora. Nunca sabemos quando um acontecimento vai acontecer, pois ele coloca em atualização as virtualidades que são criadas na imanência do pensamento, de modo que o acontecimento está relacionado com o tempo aion, o qual excede todas as ordens do tempo choros, este que anseia pela ordem e cumprimento de etapas. (Gonçalves; Delboni, 2020, p.346)

Exatamente por ser uma experiência da ordem do acaso, não se pode prever. Por isso, Isabel(a) nos provoca a pensar que a leitura é da ordem do imprevisível (Kohan, 2020). Não cabe no tempo cronológico que rege a escola, que opera para que todos aprendam em sua lógica produtivista, em dois anos escolares, ou mesmoque uma criança leia um livro em uma semana (Kohan, 2020).

Isabel(a) nos ensina, sobre o tempo infantil, o *Aión*, o tempo da leitura e da escrita (Kohan, 2020), um tempo desconectado dos ponteiros do relógio, pois "o modo como as crianças vivem as suas aprendizagens são da ordem do acaso, ou melhor, do acontecimento. Não é possível prever quando vai acontecer nem garantir que se aprendam todos da mesma

maneira" (Gonçalves; Delboni, 2020, p.352). Por isso, estabelecer que as crianças aprendam a ler a escrever em determinadas estações e épocas, como evidencia a BNCC, pode se caracterizar como uma interrupção aos seus corpos, atenção, linguagem, imaginação (Skliar, 2014).

Assim como Skliar (2020) fala sobre o gesto que antecede o "dar a ler", o pedir para ler não deve ser por convencimento ou obrigação e nunca como uma súplica. Esse gesto como convite nos desloca a compreender que "Pedir leer, anteponiendo el dar a leer. Podría decirse así: como es verdadero - en el sentido de sincero - que sentimos pasión por la lectura, por cierta lectura, la ofrecemos, la damos, sin más" (p.112).

O autor começa a delinear então que a leitura deve ser respeitada, no sentido da tranquilidade que deve envolver esse momento, uma leitura que não precisa buscar regras e sim o ato de "dar a ler" findando-se em si, sem buscar verdades ou conceito. A escola precisa estar repleta desses momentos deste tipo de leitura sem fim. Isso nos dá a pensar que em sala de aula, essa leitura não poder apenas um espaço para preencher o tempo, seja no início ou final da aula.

> Por eso no se puede otra cosa que invitar a la lectura, dar la lectura, mostrar la lectura, señalar la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee. Todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo aquello que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura. Al lector, hay que dejarloen paz cuando se trata de leer (Skliar, 2020, p.113).

Todavia, o autor assinala que o que mais temos hoje é esse convite atrelado a uma obrigação "Y es que hoy se da a leer, obligando a leer. En el método obstinado, em la concentración y contracción violentas" (p.113) dando a pensar que na escola acabamos por compelindo os leitores sempre a um objetivo final parao lido, sempre uma interpretação, nunca havendo esse espaço da leitura livre.

Como Skliar (2019) bem pontua que o ler pode estar atrelado também a uma inutilidade, o autor fala que devemos ler para tudo e para nada. Para tudo, no sentido de desvendar os mistérios, para ter paz, para conhecer e desconhecer o outro. Para nada, apenas deleitar-se na leitura, sem alguma pretensão ou utilidade, apenas o ler, pelo ler, para ler, sem nada em troca ou devolver.

> Trata-se de um gesto, não de uma doutrina; apenas de um gesto: o de abrir um livro. "dar a ler" e deixar em paz quem lê. Não fazer promessas vãs: aquilo que se descobrirá na leitura não pode ser antecipado, mas pode ser transmitido. É um convite com princípio, massem fim (Skliar, 2019, p.94).

Acreditando que esse movimento vira o pensamento às avessas e o que está dentro do livro pode saltar para a realidade, e a realidade pode adentrar na fantasia do livro, para que o leitor se torne íntimo e inseparável ao lido "A leitura é, de fato, tudo o que poderíamos ser se fôssemos outros" (Skliar, 2019, p.94) dando a pensar que a leitura pode ser esse espaço para uma imaginação sem fim, sem necessariamente estar atrelada a uma aprendizagem, ainda que lúdica.

O mesmo autor ainda pontua que quando o ler está entrelaçado com a aprendizagem pode perder alguns sentidos da leitura em si, pois, ele defende que sim, a leitura não é uma tarefa simples, e o contexto na qual se insere piora tudo, a formação do leitor geralmente se atrela com pressa e urgência, impulsionando que o leitor esqueça de si, indica que ele se apega a leis e conceitos, distanciando, assim, o leitor da leitura como um gesto, transformando-a num ato mecanizado.

> "Está lendo" como se a terra não existisse, como se a pátria desaparecesse, como se o trabalho não contasse, como se não houvesse nada senão a presença de um gesto eterno: o silêncio interrompido pelo canto das páginas, o silêncio destronado por uma voz para dentro, o silêncio como relato de um segredo inconfessável (Skliar, 2019, p.101).

Essa possibilidade de experimentação outra da leitura revela que a leitura é, e deve ser totalmente avessa a um ato mecanizado, que na leitura, autor e texto se encontrem e que o bonito desse encontro seja o momento, e não o que pode ser extraído dele, o que pode ser questionado e o que pode ser acertado se perguntado sobre o encontro.

Neste sentido de leitura como gesto, Skliar (2019), ao revisitar a própria infância, permite vermos uma bela contemplação do "dar a ler" no universo infantil. Demonstrando como esse encontro leve e profundo possibilita que o gesto do ler perpasse pela cronologia, acompanhando o leitor como uma velha amiga, citando quando aprendeu a ler um autor que o acompanhava na infância e até a adultez quando relê para o seu pai.

> "Meu pai lê Cortázar. Eu ainda não leio. Mas olho meu pai e percebo a diferença em seu semblante [...] Eu leio Cortázar para entender a diferença entre a terra, o tormento e o céu [...] Eu leio Cortázar para o meu pai" (Skliar, 2019, p. 104).

Todavia, o autor aponta que o gesto do “dar a ler” vem sofrendo mutações,pela própria mudança da gestualidade presente no mundo que envolve a leitura e a escrita. Skliar (2019) expõe os caracteres limitados nas redes sociais, o mercado editorial e o privilégio de certos autores, a inserção da era tecnológica, não fazendo menção aos modos de leitura página-tela, mas, de toda essa urgência líquida que envolve os novos leitores. Nesse sentido, aponta que a escola tem uma função de “[...] ponte para o futuro, sim, mas se faltasse o ar do passado no presente não haveria mais nada para respirar, nada para conversar, nada para contar, nada para narrar” (Skliar, 2019, p. 109).

O gesto ”dar a ler” na escola como ponte, facilita a travessia de leitores iniciantes, quando apresenta diversidade de gêneros, aborda de diferentes modos de fazer-ler na sala de aula ou fora dela, fazendo com que o gesto da leitura não seja uma mera apresentação, todavia, sendo a abertura de espaços e livros. Sabendo que a função da escola não é somente nivelar as crianças, mas proporcionar espaçose vivências igualitárias que se tornem únicas.

> Encontrar um bom livro é tarefa demais para uma pessoa só e, embora às vezes aconteça, sabemos muito bem que as leituras que nos destroçam chegaram até nós de um modo indireto, incerto, absolutamente desprovido de sinais (Skliar, 2019, p.110).

Esse encontro com o gesto de “dar a ler”, nos aproxima da imagem problematizada por Kohan (2021) no livro Paulo Freire: o menino de 100 anos, onde o pai- adulto- ao aprender a ler segura em seus braços uma criança. A infância que os habita se encontra como possibilidade de uma experiência de leitura outra. (Kohan, 2021). Entendemos que, embora Paulo Freire não tenha se ocupado diretamente em problematizar a aprendizagem de leitura e escrita das crianças cronológicas, suas questões nos ajudam a pensar esse encontro do sujeito com uma experiência outra de leitura, tal como a leitura experienciada por ele mesmo às sombras das mangueiras no quintal de sua casa, quando rememora seu processo de alfabetização. Assim, nos remetemos as suas palavras, quando afirma que o ato de ler precede o aprender a ler em si (Freire, 1989).

E essa “antecipação” ao apresentar a leitura para crianças que ainda não leem convencionalmente não tem nada parecido com adultizá-las, ou transportá-las para o mundo dos leitores, fazendo com que sejam racionalistas de calças curtas, como o próprio Freire menciona a si mesmo. Pelo contrário, esse movimento de aproximação e encontro da criança com a leitura proporciona que elas possam conceber a leitura em seus mundos particulares. Freire (1989) acredita que tal gestoestá atrelado a prática docente, enquanto relembra a própria

didática em sala de aula, ao trazer gêneros clássicos brasileiros para ensinar conceitos da língua portuguesa, não esgotando a leitura em apenas complemento nominal ou algo do tipo, pelo contrário grifava o texto, lia e relia até entendê-lo, dando significado ao lido e não decorando princípios de linguagem.

> Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância elo de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado (Freire, 1989, p. 11).

É nesse ambiente do ato de ler que Freire (1989) acentua sua célebre frase de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" demonstrando que na alfabetização de jovens e adultos o ato de ler parte do real, para o lido, trazendo significado para a aprendizagem posta, deixando que os leitores associem e distribuam sentidos a leitura e as palavras. Assim, "Alfabetizar-se, ler e escrever a palavra é um ato de criação em que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e esta implica a continuidade daquela" (Kohan, 2021, p. 121). Um movimento experienciado por Freire e carregado de lembranças e relatos da meninice que nunca o abandonou (Kohan, 2021, p.121).

Nessa relação do ato de ler e o pensamento freireano, Kohan (2021) problematiza as dimensões do tempo para pensarmos uma experiência de leitura ao falar que Paulo Freire, como menino infante "[...]viveu uma vida cheia de infância. Pois a infância que educa não tem idade nem se mede pela passagem das horas, dos dias, dos anos... a infância educa em outro tempo, um tempo próprio... de presença e presente. Um tempo infantil" (Kohan, 2021, p.53), e assim, nos convida a olhar o ato de ler numa perspectiva de uma leitura de mundo que reivindica um tempo infantil, um tempo de pura presença para encontrar com o mundo e fazer nascer novos mundos, para senti-lo, em outro tempo, "[...]o tempo de se alfabetizar à sombra de uma mangueira, no quintal da Casa do bairro de Casa Amarela na Recife natal; [...]o tempo presente da leitura que lê mundos e palavras"(Kohan, 2021, p.90).

O ato de ler problematizado por Freire em sua relação com a infância seria uma possibilidade de pensar essa experiência de leitura, um possível... Assim, nos convida a pensar o Kohan (2021), ao falar desse tempo infantil e sua relação com a leitura.

> Mas talvez o que esteja mesmo pedindo, mais do que a entrega de umaquantidade de tempo, é uma certa atenção a um outro tempo para além do dominante em nossas vidas: o tempo, por exemplo, de uma verdadeira experiência da leitura, esse tempo lento, paciente, demoradoque transcorre quando lemos pelo prazer de ler sem esperar nada maise nada menos do que leitura da leitura. O mesmo tempo de brincar, criar e amar. Esse tempo circular, presente, duradouro (Kohan, 2021,p 92).

Aprender a ler brincando, criando, amando. Aprender pelo prazer de ler, como experiência. Experiência que dialoga com essa outra temporalidade, como nos diz o Larrosa (2012).

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade,suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender alentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, terpaciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2012, p.70)

Dialogando com o que nos provocam os autores, uma experiência de leituradesliza em linhas aiônicas, que não são as linhas dominantes dos tempos que correm, são linhas de suspensão do tempo, "[...] em que nos perdemos no tempo de brincar, de se perder no tempo, esquecer o tempo do relógio, durante uma experiência lúdica ou estética (Kohan, 2021, p. 72). Ler como experiência lúdica e estética em linhas que crianceiam e nos conduzem a "cultivar a arte do encontro"(Larrosa, 2012, p. 24). O encontro do leitor com o livro ou seria do livro com o leitor? Um gesto apenas.

A dimensão da experiência que Larrosa (2017) aborda, direciona a leitura como sendo uma vivência única entre o texto e o leitor, fazendo desse encontro ummomento significativo repleto de perguntas e respostas que são alheios a qualquerpessoa que esteja à volta do leitor, pois, no momento do lido apenas palavras e leitor dialogam intimamente.

> Aqui o poeta não se intromete: não julga, não valora, não mostra nenhuma emoção acerca do que descreve, tenta manter uma objetividade disciplinada e manter seu "motivo" à distância, como conservando-o não contaminado de qualquer projeção que pudesse falsifica-lo (Larrosa, 2017, p.99).

Larrosa associa a leitura à arte, a partir da apreciação de um quadro de Manet - O leitor - provocando uma epifania a partir da obra pintada, associando o que seria a experiência de leitura. Primeiro trata da particularidade que imprime o leitor ao lido, dizendo que a leitura não diz respeito ao leitor, pois, ele é desconhecido, dizendo que "[...] não é compreendê-lo,

mas torná-lo incompreensível; permitir em suma, que sua presença guarde um mistério inalcançável (Larrosa, 2017, p.104). Quando entendemos essa intencionalidade, toda a força que intentamos em pedir para as crianças leitoras se apresentarem comseu lido, se esgota, pois a experiência de leitura é esse enigma.

Assim, pensarmos essa experiência de leitura como gesto e acontecimentoé pensarmos um movimento que acontece e se compõem em devires, em experienciar a intensidade da própria experiência que nos atravessa. Um devir- criança que busca "[...] inventar novas forças ou novas armas" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 5) que pode nos ensinar a inventar infinitas possibilidades de experiênciasde leitura e escrita na educação infantil a partir das crianças e da infância.

Pensar numa leitura como gesto, é pensar a leitura no tempo presente, comoum tempo que parou de passar enquanto a leitura era feita, "[...] e a leitura por ela provocada como um presente, sem pensar na sua utilidade ou serviço (Kohan, 2021, p.157). Pensar uma experiência de leitura outra, da ordem imprevisível, do tempo de Isabel(a) (Kohan, 2020), do acontecimento.

Assim, podemos pensar que existem diferentes formas de ler, e para além disto, ainda há múltiplas leituras na escola, uma delas é a leitura literária, dentro dos muitos gêneros que podem ser vivenciados na escola, esta tem um espaço relevante devido a produção dos sentidos culturais que elas podem transpassar sócio culturalmente ao serem lidas.

Experienciar a leitura, ler atravessado pela experiência, eis o convite infantil! Como um exercício para habitar outros mundos e a si mesmo. Um convite para encontrar essa infância do tempo sem medida, dos outros tempos que a literatura pode nos dar (Skliar, 2020). Pensar nesse encontro uma leitura em devir-criança, como "um movimento contemporâneo, criação cosmológica, invenção demundo: um mundo que explode e a explosão de um mundo novo" (Kohan, 2020, p.8). É o recriar, dentro do criar, vivendo dentro de uma potencialidade, inserida na intensidade do universo que a infância pode transitar.

> Porque quien lee suspende por un momento la urgencia del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún noha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se aproxima, sin más, a todoaquello que no ha leído todavia. Por eso no se puede hacer otra cosaque invitar a alguien a la lectura, darle la lectura, mostrarla, enseñarla.(Skliar, 2020, p.150)

Esse gesto de leitura-experiência, como diria o Skliar (2020) questiona a aceleração impiedosa do tempo, convocando a um estado de paz e de pausa, para que seja possível uma presentificação do leitor no próprio tempo, como quem se rebela contra esse tempo de consumo que nos consome. Um convite apenas um convite para “dar a ler”.

# 3. MODELANDO O BARRO: Caminho metodológico

## **3.1** E o barro nisso tudo?

De Caruaru saíram e saem muitos nomes importantes sobre a arte do barro. Mestre Vitalino e o próprio Alto do Moura são exemplos de que temos propriedade de sermos criativos trabalhando com as mãos transformando argila em bonecas, cenários e tudo que do barro pode nascer.

Nossa própria história está implicada no barro, quando os criacionistas dizem que "do pó da terra formou o homem" fazendo uma alusão de que Deus, criador, também é um artesão, assim como o cantor Petrúcio Amorim sonoriza poeticamente dizendo que "Se Deus é um Vitalino, Vitalino é o deus do barro". Então se barro já foi vida, vida de quem cria e de quem se sustenta, barro pode ser pesquisa. De recriar o que já foi criado, de modelar para que faça um sentido, mas, que a interpretação possa ter diferentes significados.

Para Fochi (2019), o barro é mais do que usar a criatividade, quando diz que "Mãos e barro [...] Que se fundem criando metáforas visuais esculpidas em um jogo de descobrir ao amassar, apertar, enrolar, construir, descontruir... (Fochi, 2019, p.13).

A pesquisa é dessa forma, há muito trabalho em escrever, reescrever, aparentemente podem ter outros trabalhos acadêmicos que se assemelhem em seus fenômenos, mas cada um será uma obra única revelando a singularidade de quem escreve e dos parceiros que constroem a pesquisa.

Amaral (2020) em seu trabalho sobre a expressão criativa da argila com crianças fala dela como sendo importantíssima no ambiente escolar, quando a partir da manipulação artística do barro, podem ser movimentados também relações cognitivas e emocionais.

No trabalho com o barro, Amaral (2020) nos sensibiliza quando diz que não pode ser um trabalho alheio, rápido, pontual. Pelo contrário, deve-se ter uma imersão total com a matéria até que a forma surja, fazendo com que o caráter minucioso possa ser refletido na pesquisa, enquanto nos envolvemos totalmente com o fenômeno escrito e vivido nas práticas cotidianas escolares.

> Na formação estética, o caminho é a experiência; ao dialogar com imagens, ter a oportunidade de viver processos criativos com diferentes modalidades artísticas, operar com materiais variados, criando sentidos e significados. Sendo assim, expandir a dimensão estética na educação é muito importante para gerar conceitos e, assim, construir infinitas redes de aprendizagem (Amaral, 2020, p. 15).

Gerando, assim, um movimento de que a pesquisa, a educação, tudo pode ser traduzido de outras formas, através da arte, podendo gerar reflexões de forma convidativa, de fácil acesso para os que se debruçarem sobre o trabalho acadêmico possam lê-lo, interpretá-lo e dar um novo significado ao que está registrado ali.

Amaral (2020) acredita que a manipulação do barro pode gerar "consistência, resistência, leveza, ajuste, problematização, corporificação de emoções são conceitos possíveis na experiência com o barro" (p.16). Assim, como a pesquisa deve se inserir socialmente, não deve ser apenas um recorte de uma realidade desconectada de todos os outros fatores que envolvem o *lócus* e os parceiros da pesquisa.

Assim como nos posicionam Passos e Barros (2020) que "toda pesquisa é intervenção" (p.17), não havendo espaço para neutralidade, pois esse processo interventivo é um mergulho na realidade de sujeitos que vivem determinado objeto. Logo, se no barro, precisamos nos envolver com a obra, na pesquisa necessitamos vivenciar e habitar o campo da pesquisa, não de forma a modificá-la com nossos pensamentos, ou reduzi-las ao que queremos investigar, mas acompanhar e pensar sobre todo o contexto.

## **3.2** Onde habitam os artesãos?

A cidade da nossa pesquisa se chama Caruaru, cidade do Agreste Pernambucano, rica em confecção, arte do barro, famosa por suas feiras, atrai turistas de todos os cantos no maior São João do mundo. Caruaru é terra de muitos compositores, escritores e artistas, no mês de junho paira no ar uma grande festa regada de tradição, um clima bom para se viver.

Nesta cidade, encontramo-nos com o CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil) e, nesse primeiro encontro com o campo da pesquisa não haviam crianças, seus sons, produções e cores, havia um prédio vazio, parecendo desolado, devido a paralisação das aulas consequente a pandemia da COVID-19. Porém, também foi um momento de produção de esperanças, fazendo pensar que poderíamos dar continuidade a uma pesquisa que dar passagem as crianças e suas infâncias.

A instituição de Educação Infantil na qual realizamos a nossa pesquisa se encontra no prédio de uma antiga escola particular, isto é, o prédio foi inicialmente projetado para uma escola, com salas grandes, quadra enorme, um espaço meio estreito entre os corredores, mas, bem divididos.

A sala do pré I que nos foi indicada para que pudéssemos acompanhar mais diretamente na pesquisa nos acolheu de braços abertos. Devido às restrições sanitárias da

pandemia, a turma foi dividida em dois grupos, o grupo vermelho, que é o que estamos acompanhando as atividades e o grupo verde. Cada semana os grupos se revezavam em atividades presenciais e online, fazendo com que a turma oscilasse de 4 a 8 alunos aproximadamente por semana.

É notório em diferentes falas que as professoras, principalmente a professora Corujinha, percebe os retrocessos que podem ter sido ocasionados na aprendizagem das crianças, mas isso não a impede de vivenciar esse novo momento de maneira potente, tentando alcançar um movimento de aprendizagem significativa acompanhando as crianças, dentro de cada particularidade.

Tal escola está localizada nas proximidades do centro da cidade, mas também é vizinha de um dos bairros mais pobres da cidade, atendendo crianças em vulnerabilidade social. Nesse subtítulo também tendenciamos a dizer que como não sendo uma pesquisa nossa, mas sim construída com as crianças e os demais trabalhadores da escola é que irão compor essa pesquisa, conosco.

### **3.3** Entre livros, máscaras, barro e modelar: instaurando experiências e gestos

Entendemos a cartografia como um caminho que se faz ao caminhar (Barros;Kastrup, 2015) e nesse plano onde o caminho vai se desenhando a partir dos movimentospercorridos, pensamos em algumas pistas que nos possibilitarão irmos ao encontro das crianças. Nesse movimento de aprendiz de cartógrafas, levamos algumas pistas e muitas invencionices para darmos escuta às crianças e estarmos atentas ao que foi surgindo e sendo pensado e tecido nos encontros entre as crianças crianças e professoras e crianças e pesquisadora

Lançamos mão das instaurações como mais um dos elementos que atravessaram a produção dos dados da pesquisa. Por meio das instaurações criamos situações de interação que poderão ser invencionadas pelas próprias crianças, como uma abertura ao imprevisto, pois segundo Lapoujade (2017) “Instaurar é fazer existir, mas fazer existir decerta maneira - a cada vez (re)inventada” (Lapoujade, 2017, p. 89). Instauramos um convite a leitura, um encontro na perspectiva do gesto de “dar a ler”. Habitamos a instituição junto as crianças e a professora da referida sala por um tempo cronológico de Setembro à Dezembro de 2021. No que se refere as instaurações por nós realizadas para conversações nos movemos-nos entre as crianças de várias maneiras. Em uma das instaurações disponibilizamos para os grupos de crianças um baú com uma diversidade de livros de literatura e algumas fantasias e acompanhamos os acontecimentos, invencionices, criações, dizeres, fazeres das crianças.

Igualmente fomos percebendo como os corpos se movimentaram, seus gestos, vivências, irrupções, criações e como as crianças e a infância estabeleceram o encontro com os livros e a leitura.

Compreendendo as especificidades da pesquisa com crianças, estivemos atentas e abertas as diferentes linguagens (Carvalho, 2012) como o uso da contação de histórias como recurso mobilizador para as nossas conversações com os grupos de crianças.

Um segundo momento de conversações acontece dentro de um contexto, previamente articulado, junto a uma pequena história, ilustrando a relação de uma criança (personagem principal) com a leitura. O encontro acontece em um local escolhido pelas crianças e nesse *espaçotempo* disponibilizamos a "caixa de pensamentos". Essa possibilidade de registro das crianças acontece após o momento de conversações, onde nos mantemos atentas, a tudo o que foi emergindo nos dizeres, fazeres, gestos, desenhos e silêncio das crianças.

Em uma outra instauração, utilizamos o barro. Partindo de suas histórias e as suas inferências da arte de modelar em nossa cultura, realizamos um encontro com uma artesã para contar a história do barro e vivenciar um momento de contação de história a partir das obras realizadas de barro produzidas e invencionadas pelas crianças.

Para o registro desses momentos, izemos uso do gravador de voz, de celular e câmeras para as gravações, uma vez, que este momento necessitava de nossa atenção para que pudéssemos nos envolver e se atravessadas pela experiência de estarmos com as crianças e atentas às formas singulares que elas usam para dizerem de si, do mundo e de suas experiências.

Tivemos ainda o uso do diário de campo como aliado nesta pesquisa, fazendo com que a memória não nos faça pecar com alguma vivência que pode ou não trazer dados para esta pesquisa, como também vimos anteriormente, mas que a partir deste movimento de escrever, possamos registrar tudo o que foi visto e sentido em todo o momento em que a pesquisa se desenvolve.

**3.4** Qual a modelagem da obra desse barro?

A pesquisa é então como a leitura, como Skliar nos revela em diferentes momentos, não é algo pronto e acabado, ou que terá sempre o mesmo ponto de vista, as mesmas respostas, todas as instâncias reveladas, mas sim, um encontro de vidas que se entrelaçam em um momento determinado de suas vidas que deixam mais dúvidas que respostas esclarecidas.

É reconhecer que as crianças perguntam para saber, entender, ou apenas por perguntar, e para elas está sempre permitido o movimento de perguntar. Não existe inibição por não saber, há sim, o anseio de conhecer, descobrir, inventar. ada melhor queperguntar e refletir para conhecer determinado fenômeno.

> A infância do pensamento representa o ato de manter viva a curiosidade epistêmica. É ter a ciência de que há mais a se conhecer e vivenciar. É manter os saberes em suspenso porque deixam mais dúvidas do que certezas. É um abraço às problematizações, pois não são sinônimos de impotência, mas consistem na via que só revigora o ato de pesquisar, até mesmo porque não sepesquisa o que já se sabe ou conhece, mas justamente o desconhecido, o que impele questões (Saturno, 2018, p.85).

Barros e Kastrup (2020) falam que a pesquisa com crianças, para tocá-las de alguma forma, precisa ser inventiva. Afirmam que pela sua experiência a pesquisa precisaria ser construída brincando, pois ao entrarem em contato com as crianças de sua pesquisa percebiam respostas diretas, respondendo sem reflexão prévia às perguntas que lhes eram direcionadas e que se distraiam facilmente.

> Desde a primeira vez que buscamos entrevistar as crianças, nos deparamos com uma dificuldade: elas não levavam muito a sério aquele encontro, respondiam a primeira coisa que lhes passava pela cabeça e as crianças seguintes repetiam "como papagaios" (Barros; Kastrup, 2020, p. 62).

A cartografia como os relatos de Barros e Kastrup (2020) apontam outros caminhos para a pesquisa, de modo organizativo diferente das habituais rotinas que estabelecemos para a pesquisa, podendo proporcionar diálogos através de brincadeiras, de lanches coletivos, entre outras atividades livres que podem estar preenchidas de significados, de modo que a ideia de elos que as autoras trazem possa ser estabelecida.

> No primeiro momento, compartilhamos uma prática comum ali: ler. E toda a atmosfera participava do pesquisar. Depois, todos em roda, tomamos um lanche e alguns pediram para serem entrevistados (Barros; Kastrup, 2020, p. 64).

A ideia dos elos que as autoras defendem se diz respeito à construção da pesquisa de forma coletiva, como supracitado, entendendo que os momentos podem de forma interligada promover para que a pesquisa se concretize, não partindo de momentos únicos e falas pré-definidas.

As pesquisas nunca são objetivas no sentido de que um fenômeno é pensado e aprofundado e quando chega no campo da pesquisa, a escola - nas pesquisas destinadas para a

educação - são obtidos apenas sins ou nãos. Um caminho de pesquisa que nos possibilita conceber a pesquisa enquanto ela ainda está acontecendo é a cartografia.

Kastrup (2020) fala que a cartografia criada por Deleuze e Guattari em 1995 buscava o acompanhamento de um processo e não representá-lo em apenas um objeto. A partir da cartografia não é preciso seguir uma linha para alcançar um fim. Acreditando nateoria geral da atenção proposta por Freud e Bergson.

Desta forma, o processo cartográfico na pesquisa promove dentro do movimento reconhecido como "coleta de dados" uma observação atenta, não que coleta os dados, mas que, produz os dados na pesquisa, numa intervenção que é construída com o percursodo campo de pesquisa.

Essa observação atenta na cartografia aponta não somente para a seleção de informações que devem ser inseridas em um trabalho científico, realizando-se "através da detecção de signos das formas de objetos" (Kastrup, 2020, p.33) requerendo uma atenção sim, mas sem um foco.

No movimento da cartografia a pesquisa é construída coletivamente. Existe a possibilidade de uma visão ampla do objeto da pesquisa, conforme Kastrup e Passos (2013). Entendendo nesta pesquisa que as crianças irão compor esse trabalho com voz ativa e não sendo somente apenas dados coletados.

Neste sentido, Kastrup (2020) incentiva, ancorada em Freud, uma atenção voltada ao todo, sem uma seleção prévia, fazendo que com o desenrolar do contexto vão surgindo as especificidades do fenômeno para que assim possa ser interpretado de forma global, sem retirar, ou selecionar um contexto específico para tal.

> Em seu sentido mais conhecido, a atenção flutuante é a regra técnica que, do lado do analista, corresponde à regra de associação livre da parte do analisando, permitindo a comunicação de inconsciente a inconsciente (Kastrup, 2020, p. 36).

Como nos diz Kastrup (2020) é no "caráter de mobilidade de atenção, a qual é definida como fundo de flutuação da cognição" (p.37). Ao tratar de uma pesquisa na educação, em que o fenômeno são as vivências de pessoas reais, ter essa mobilidade de atenção é crucial para que o trabalho acadêmico seja desenvolvido o mais próximo possível do real, uma vez que, além da subjetividade dos parceiros de pesquisa, determinadas ações recorrem em reações sem precedentes.

## **3.5** Modelando um convite

Após três meses acompanhando a rotina e o cotidiano das crianças e da professora, inspirando e expirando o espaço, as temporalidades a cultura da educação infantil no CMEI no qual realizamos nossa pesquisa de inspiração cartográfica, foi vivenciado como primeiro momento interventivo direcionado as crianças o convite à pesquisa! Assim como evidenciam Barros e Kastrup (2020) quando dizem que o cartógrafo adentra um lugar com um processo em curso, requerendo a habitação de um território antes inabitável por ele. Neste sentido, partindo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) apresentado em formato de quadrinhos, as crianças puderem aceitar e negar a participaçãopara a pesquisa.

Nós entregamos individualmente o quadrinho e lemos juntos, sempre esperando o tempo de todos no passar as páginas, contando sempre com a parceira das professoras nesses momentos, pudemos explicar um pouco sobre o que era a pesquisa, a escola de adultos que fazíamos parte e falar um pouco sobre leitura.

Enquanto cada um escrevia seu próprio nome do jeito que sabiam nos termos, começamos a conversar sobre as informações que nós havíamos lido com eles no TALE, relacionada a minha fala, Júnior, uma das crianças envolvidas na pesquisa, então se aproximou e disse que não queria ir para a escola de adultos e encheu os olhos de lágrimas, demonstrando sentimentos vários que poderiam ser de amar a escola atual, receio da escola de adultos entre outras coisas, e logo Lerigou, uma outra criança, veio me mostrartoda empolgada o nome dela que havia escrito no lugar solicitado.

As crianças ficaram entusiasmadas com os quadrinhos presentes no TALE, alguns poucos curiosos com o conteúdo, mas o que aparentemente eles mais gostaram além de escrever seus próprios nomes, foi das páginas em branco, em que poderiam criar e ser livre para preencher cada espaço.

## **3.6** Formando (outros) nomes

E assim como Barros e Kastrup (2020) falam que pesquisa com criança, é realizada numa forma de brincar de pesquisa, brincando enquanto pesquisa, e enquanto pesquisa se brinca, realizamos uma brincadeira para escutar os nomes fictícios que eles escolheriam para compor a pesquisa.

Nós começamos a brincadeira convidando-os a imaginar que eles seriam agentes secretos, e para isto, precisariam de outros nomes para representar eles mesmo, e que só nós ali na sala poderíamos saber qual era a verdadeira identidade de cada um.

Começamos então, na sala organizada em semicírculo, seguindo todas as normas de restrição sanitária que foram indicadas pela escola e pelos órgãos de saúde[4] perguntar qual o nome que as crianças escolheriam para si. Devido ao uso das máscaras, eu fui meaproximando de cada um para escutar os nomes que eles iam escolhendo.

Nesse movimento de escolha do nome secreto, algumas crianças já sabiam do que queriam ser chamadas, como Lerigou logo disse. Algumas outras crianças começaram a pensar em nomes e, um deles eu sugeri nome de animais, de personagens que gostavam e o outro escolheu Super-Herói. Uma outra criança queria colocar o nome da cachorrinhaque tinha em casa, mas não conseguia lembrar o nome do animal de estimação, eu disse então que ela poderia se dar o nome de outra coisa que gostava muito e ela escolheu Chá. Algo que nos chamou atenção no momento da escolhas do nome, foi que a estudante Chátinha uma parente que estuda com ela na mesma sala, uma tia da mesma idade que, assimcomo Chá, quis colocar o nome da cachorrinha de estimação e, como ela lembrava o nome, o escolheu: Pretinha. Ao escutar os nomes dos colegas, cada um foi escolhendo seus nomes, inspirados pela brincadeira de agentes secretos.

As conversas realizadas para escolhas dos nomes fictícios foi atravessada por imaginação, perguntas e muita alegria. Ao final chegamos a seguinte composição dos nomes: Sendo então Maravilha, Lerigou, Pretinha, Super-herói, Júnior, Policial, Batman,Papai Noel e Baby Alive.

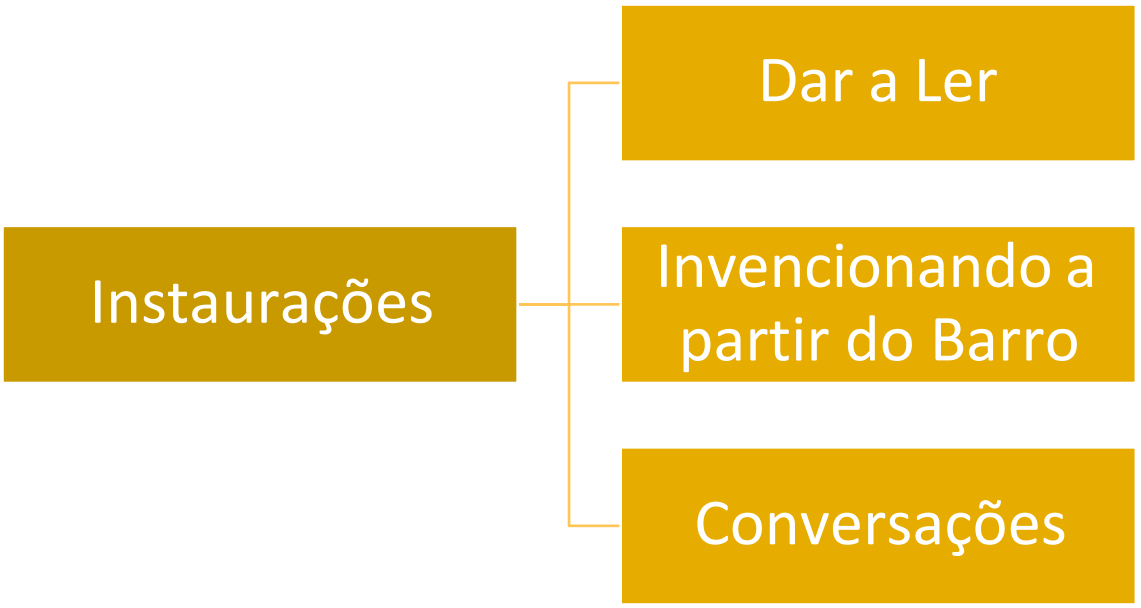
Fonte: própria autora, 2021.

[4] Bancas com pelo menos um metro de distância, todos sem exceção utilizando máscaras sob boca e nariz,e álcool em gel a disposição para higienização das mãos, se necessário.

## **3.7** Instaurações: prosa, versos, modelagens e ações.

Fazendo ainda mais presentes na realidade do CMEI, além de cartografar os dizeres e fazeres infantis, convidamos-as de diferentes formas a falar e se expressar a partir da leitura, da contação de história, do "dar a ler", até uma oficina de barro com direito a criação de histórias a partir dos personagens que foram construídos pelas mãos deles.

Lapoujade (2017) fala de instauração, partindo dos escritos de Etienne Souriau, abordando a reflexão do pensamento e da existência, questionando e respondendo que o ato de instaurar é o de manter fixo a existência, uma cerimônia, a vivência de um ritual. A instauração trabalha com os olhos, com as mãos e com as mentes, fixando a existênciado ato, e para nós particularmente, instaurar outras experiências de leitura, diferentemente das que eles vivenciam em sala de aula.




Sendo assim, três momentos foram pensados como instaurações, um deles sendo o momento do **"dar a ler"**: convidamos eles para uma leitura de um livro, vestidos de adereços como potencializador da instauração chamando-os a imaginarem a escola, e logo após a leitura, deixá-los vivenciar a leitura livre com outro acervo além do disponibilizado no CMEI, assim como Skliar (2017) elucida a leitura livre, o ler pela leitura, sem cobranças, sem direcionamentos, apenas a imersão numa experiência de leitura única e potente.

**Invencionando a partir do Barro**: esse momento se desenvolverá a partir de dois passos, o primeiro deles: escutar a história do barro, a partir da vivência de um artesão local, contando a história da arte do barro, a luz da história do Mestre Vitalino e o desenvolvimento das suas obras.. E um outro momento de mexer na massa, primeiro amassando, brincando, sentindo o barro, e logo após, convidaremos as crianças a criarempersonagens de uma história também construída por eles, assim como nos diz Fochi (2019) no poema "mãos para sentir o tempo" sobre as metáforas que se fundem no processo de amassar o barro, promovendo transformações.

**Conversações**: norteadas por perguntas e livre para fugir do tema, as conversações nos darão a ler como foram os momentos vivenciados pelas crianças e todos os convites às instaurações que foram sendo realizadas ao longo do tempo da pesquisa em que estivemos no campo dela, percebendo através do rumo da conversa, perceber como a presença da caixa de livros, dos faz-de-contas que promoverão, cartografando a percepção das crianças sobre a leitura de uma forma leve e conduzida por elas.

Tais momentos foram pensados e planejados de forma a conduzir um encontro da leitura e às crianças e cartografar, capturar os momentos que elas puderem sentir através dessas diferentes experiências que tem a leitura como um fio condutor. Todavia, viver esses momentos transbordaram o pensamento e alcançamos muito mais do que havíamosplanejado a partir das conduções que as próprias crianças criaram em cada um desses momentos.

Estar na escola em um tempo tão diferente do que estávamos habituados nos lembrou a necessidade que uma peça de barro necessita ser levada ao fogo para que o processo daobra seja concluído, e assim foi a nossa ida a escola.

## 4. AQUECENDO O FOGO PARA RECEBER A OBRA: a necessidade da pesquisa, do registro e do escrever

Nos identificamos com Almeida (2021) quando fala sobre a necessidade de escrever e registrar a pesquisa, entendendo-a como um exercício de ativação, assim como são formadas sinapses: para que o caminho do conhecimento percorra entre osneurônios, precisamos mais e mais vincular aquele conteúdo, pesquisamos e escrevemos para que não caia no esquecimento:

> É importante reafirmar antes de tudo que essa escrita não se aproxima de um exercício de esquecimento, apagamento ou qualquer coisa parecida de aspectos da Escola que precisam ser revisitados e repensados, que precisa sensibilizar- se ao olhar daqueles que a fazem em relação a muitos aspectos, isso inclusive se faz presente, é percebido a todo momento. (Almeida, 2021, p. 73).

A escrita na pesquisa faz parte de um processo natural do pesquisador em vincular tudo que foi vivido, entendendo a escola como ser vivo e forte que não deveria passar desapercebida, lá nascem e crescem experiências que emergem dos seres que ali se encontram e são protagonistas das próprias histórias (Almeida, 2021).

Todavia, chegamos em um tempo em que a vida era sagrada mais do que tudo, famílias inteiras foram despedaçadas devido a um vírus minúsculo e invisível que destroçava tudo que tocava. O primeiro contato com a escola foi assim que os órgãos públicos deliberaram o retorno às aulas de forma presencial cheia de cuidados essenciais para a garantia da segurança e de todo corpo escolar.

A escola estava vazia, sem vida, assim como diz Kohan (2020) "Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar" (p. 5), exceto por uns poucos funcionários que nos receberam com a felicidade de voltar "ao novo normal" como costumamos chamar os primeiros momentos de retorno à "normalidade" dentro e pós-pandêmico, após uma conversa com a gestora escolar e a aceitação da pesquisa em que a própria falou da importância de pesquisadores/as na escola, afim de movimentar a educação, a escola, os profissionais, pesquisadores e mundo acadêmico, alinhamos nossa participação no seio escolar.

O primeiro contato com a sala de aula foi como esperado: as crianças receptivas olhavam furtivamente por cima das máscaras, esperando saber mais alguma informação sobre a pessoa que entrava em sua sala, com as suas professoras em um momento de tanta mudança. As crianças permaneceram quase que o tempo todo sentadas em seus lugares, afastadas, interagindo apenas por meio de conversa, em que não podiam se abraçar, brincar "tocando" e vendo os sorrisos como havia sido o "normal" sempre.

A cada encontro foi perceptível que as crianças que puderam retornar para a escola amavam o momento, exceto por algumas uma/duas crianças que haviam se "desacostumado" a estar longe das mães.

> "Uma das crianças começou a chorar, as professoras a acolheram da forma que podiam e depois confidenciaram que devido o retorno para casa por tanto tempo, algumas crianças passaram a sentir falta dos pais, o que era o caso daquela aluna no momento em que estávamos no campo" (EXTRATO DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Entretanto, não eram só as crianças que viviam suas novas adaptações. Eu mesma, lutava contra um luto que por muitas vezes me prendia na cama, e a perspectiva de ver olhinhos sorridentes eram o que me motivava a continuar este movimento de pesquisa. Fazendo minhas as palavras de Kohan (2020), quando diz que:

> Compreendi que este texto não poderia apenas dar voz à gravíssima situação política e sanitária em que se encontra atualmente o Brasil, e que qualquer pensamento em torno da educação e da escola também deveria honrar a infância e a dimensão infantil do tempo que estamos vivendo e do tempo educacional que a infância pode nos fazer viver (Kohan, 2020, p. 2).

Desta forma, continuar essa pesquisa se voltou para a importância de dar voz às crianças a partir da experiência da leitura, do ato de "dar a ler" de forma leve e sem cobrança, da arte de criar e modelar bonecos de barro e dar-lhes suas próprias histórias, fazendo com que a criança explore a infância sem os percalços de tempos que chegaram a ser apavoradores.

## 5. AUMENTANDO A TEMPERATURA: ENCONTRO DOS CORPOS,TROCA DE CALOR

"Tia, eu quero ler" Maravilha (DIÁRIO DE CAMPO, 2021)

Rocha (2014) em sua pesquisa com o artesão Severino Vitalino, filho do Mestre Vitalino, acompanhou todo o processo da arte do barro, e depois da modelagem. Ele descreve com palavras e imagens que a peça vai para o forno à lenha, em uma temperatura branda para que a peça não queime, um processo demorado, que dura praticamente um dia. Após a queima da peça, ela é pintada para ser vendida.

A partir do aumento do calor, isto é, dos encontros dos corpos, corpos pesquisadores, curiosos, infantis... pudemos escutar, experienciar, ler, aprender e colocar a mão na massa em diferentes momentos, desde o primeiro dia, até o último de nosso encontro juntos.

> Assim que entramos na sala nos deparamos com leitura, cada criança estava com um livro em sua mesa, apesar de ter uma televisão ligada na sala, as crianças estavam totalmente alheias ao programa, estavam lendo cada detalhe dos livros interativos, colocando os dedinhos nas extremidades de seus respectivos livros (DIÁRIO DE CAMPO, 2º semestre de 2021).

Apesar de Trindade e Ritcher (2018) perceberem que, na escola, a leitura muitas vezes perde seu valor, reduzido à um componente curricular ou qualquer outra demanda

tendenciosamente escolarizada. Esse primeiro momento com a turma nos chamou bastante atenção pelo fato da mesma acontecer como um convite para se ler livremente sem uma direção ou objetivo escolarizador. Cada criança estava com um livro na mão e imersa na história de Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e outros livros de literatura infantil, contendo imagens com algumas letras a desbravar sem que tivesse uma cobrança em torno do reconhecimento ou memorização específica das letras.

O gesto da leitura se estendeu por toda a aula, quando por exemplo:

> A professora auxiliar notou que uma das meninas, a que parecia estar com o livro menos "interativo", não estava tão envolta naquele momento, e começou a convidá-la a ler as imagens com ela, fazendo com que ela retornasse à vivência daquele momento (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Até então, as crianças estavam vivenciando a leitura como gesto, como experiência, apenas o ler pela leitura que Skliar (2010) do gesto de abrir o livro e deixar o olhar vagar pela leitura, sem cobranças e questionamentos do que está sendo lido, sendo essa primeira interferência mais para conectar a criança com a leitura e o livro, do que conectar a criança com o enredo da história, esperando que ela veja e reproduza, oralizando o que está sendo lido.

Todavia, esse enredo sofre uma breve ruptura, quando após o recolhimento dos livros individuais, a professora pega um livro e o lê para as crianças, não sendo essa açãoruim, pelo contrário, "dar a ler" com a contação de história é um gesto que abrange a escuta, a dramatização, a imaginação e a inteiração do leitor e dos ouvintes. Bem como, Trindade e Ritcher (2018) fala que narramos para muitas coisas, dentre elas: perpetuar nosso conhecimento para nossos familiares descendentes, narramos para que nosso pontode vista seja lembrado, narramos para que fiquemos instaurados nas vidas dos outros quenos cercam.

> [...] a professora então escolheu um livro, sentou-se para ficar ao nível das crianças e começou a ler a história. Em determinado momento as crianças estavam tão curiosas para saber da história que começavam a levantar de seus acentos para ver o livro mais de perto. Porém, devido às restrições de higiene a professora pedia que as crianças sentassem em seus lugares e quando finalizava a leitura de uma página mostrava as imagens e as crianças pareceramgostar (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Esse outro dia mostra como a narração é importante dentro do processo leitor das crianças, parafraseando Trindade e Ritcher (2018) a partir de Benjamin (1996) narrar é intercambiar experiências a partir da história contada havia uma troca de vivências entre quem lia, quem ouvia e o próprio texto que ganhava um enredo sonorizado pela voz nordestina da professora. Gesto que aconteceria totalmente diferente com uma criança do Sul por exemplo, ainda que fosse a mesma história, a mesma idade e série, o intercâmbio de experiência seria um outro, outro único.

O impasse se coloca no momento em que segue a leitura, quando "Após a leitura, a professora começou a fazer perguntas sobre a história, apesar da avidez de uma das crianças, não conseguiram responder os questionamentos de quem a girafa encontrou, ou com quem a girafa apostou uma corrida" (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Skliar (2010) fala que ao questionarmos o lido, tal gesto retira as forças de quem lê. Não representando que a pergunta enfraqueça o gesto da leitura, mas se o objetivo for questionar talvez a experiência se torne frágil, fazendo com que ouvinte/leitor apenas busque as repostas para que o questionador se satisfaça. Para o mesmo autor, é como se a abertura de um livro não fosse apenas um gesto comum, mas a abertura de possibilidades infinitas de vivências, experiências que podem de desenrolar, seremconectadas ao longo da leitura.

O mais inquietante nessa atividade de contação de história, foi provocado pelas próprias crianças. Ainda que as perguntas da professora fossem muito diretas no sentido de confirmar o que ela acabara de ler, algumas crianças pensaram diferentes, nos deram a pensar outros inícios para o pensamento experienciando o pensar como infância, que tem muito a ver com uma experiência que muitas vezes falta na leitura que a escola adota. Algumas crianças, por exemplo, ao falarem convidava a pensar para além do que estava sendo perguntado.

## 5.1 GIRA A PEÇA PARA TODOS OS LADOS DENTRO DO FORNO: a fuga da rotina escolar

Nas nossas caminhadas com as crianças percebemos a presença da rotina no cotidiano da creche. Seu uso tem como principal função organizar as atividades e o tempo cronológico das mesmas. Assim o tempo majoritário nas rotinas observadas é o tempo *chronos* que define a extensão do acontecimento do que se vai fazer com as crianças. Contrariando essa lógica mais cronológica da rotina, temos os fazeres e dizeres das crianças que convida a todo tempo à novidade, invencionices, criando linhas de fuga das atividades escolares mais

direcionadas e propondo uma relação mais intensa com o tempo da leitura. Ao correr para o canto da leitura e pegar um livro para ela e para o colega, Maravilha parece inaugurar uma forma diferente para contação de história e também parece nos convidar a pensar que a leitura poderia acontecer em um tempo mais aionico, livre sem a marcação de quando começa e quando termina. O registro abaixo representa uma situação em que as crianças criam seu próprio tempo para leitura.

> Maravilha, que havia falado que queria ler na aula anterior, correu para o cantinho da leitura e pegou um livro para ela e para a colega ao lado. Esse movimento furtivo durou uns dois livros, até que a professora auxiliar pedisse para ela guardar o livro e ela logo disparou, "mas eu queria ler" (DIÁRIO DECAMPO, 2021).

Fazendo com que as palavras de Skliar (2010) façam ainda mais sentido, quando diz que:

> Abrir um livro: um gesto inicial que talvez te confunda a direção, te entorpeça a urgente felicidade à qual te convoca este apressado mundo, te remova do tempo perturbado ao qual te chamam insistentemente [...] (SKLIAR, 2010, p.13).

Não que o gesto demonstrava que as crianças queriam fugir da rotina do banho da qual estão inseridas, mas sensivelmente podemos perceber que encontraram na brecha do *espaçotempo* da escola, um momento em que poderiam fazer o que quisessem, e dentre as possibilidades que poderiam vivenciar furtivamente na sala de aula, escolheram os livros.

Barbosa e Frota (2018) investigam sobre os *espaçostempos* escolares da Educação Infantil dizem que as pesquisas quase sempre apontam para dois caminhos totalmente dicotômicos, enquanto um é pensado como espaço de guarda e acolhimento o outro é voltado para preparação, bem como, antecipação dos processos escolares.

Tal rotina como afirmam as autoras, são pensadas e envolvidas por diferentes fatores, como: questões sociais na qual aquela sociedade está inserida, contexto histórico e econômico também influenciam nas tomadas de decisões dos agentes escolares enquanto o cuidado e a escolarização das crianças.

Ainda sobre essa dicotomia que se apresenta na Educação Infantil, as autoras pontuam em como elas precisam estar atreladas, e não separadas ou sobrepondo uma a outra, quando diz que:

> Como pedagoga atravessada pelas interrogações da filosofia da educação, captura-me um caminho que possa promover um diálogo entre essas duas áreas de modo que me ajude a pensar o cuidado em questão (BARBOSA;FROTA, 2018, p. 659).

Isso faz refletir quando Melo (2021) diz que "As invencionices das crianças criavam linhas de fugas no currículo que operava na escola" (p. 227). Enquanto corpos livres se aventuram a fazer o que mais queriam, uma vez que, por muitas vezes não são ouvidas, mas sim silenciadas, enquanto seus quere

res e fazeres, por acreditar que estas não sabem o que é melhor para si, ou seu processo de aprendizagem no ambiente escolar.

É quando Melo (2021) diz que tal invisibilidade dos quereres-dizeres infantis promove certa invisibilidade para as crianças, e que todas as tentativas de governo sobre a infância quase (senão) sempre se mostram presentes nos currículos escolares.

> Após o banho e trocas de roupa a professora auxiliar colocou um filme para que elas pudessem assistir. Uma das crianças pediu para ler e todas disseram que queriam também. Todos com os livros na mão e Lerigou perguntou quem era o personagem do livro que ela estava para mim. Eu contei para ela sobre o personagem do livro e ela voltou a ler (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Tal relato nos demonstra justamente essas questões que tratam sobre a rotina dos *espaçostempos* escolares infantis, neste caso, elas não chegaram a ser silenciadas, como pontua Melo (2021). Quando foi ofertada a atividade do filme elas pontuaram que queriam ler e foram atendidas. Percebe-se que essa rotina conta com uma certa flexibilidade, o momento do filme pode ser substituído pela leitura. No entanto vale destacar a reação das crianças frente aos estabelecido na rotina, o que aponta para necessidade de se pensar em atividades menos repetitiva como é o caso do momento de assistir filme. A sugestão das crianças de substituir o filme pela leitura de livros pode ser um sintoma de que as crianças desejam invencionar e propor mais.

Foi apercebido que uma das crianças, envolta pela rotina da sala de aula, sempre buscava perguntar se estava fazendo certo, inclusive nos momentos de leitura em que era livre para criar, mas sempre buscava as respostas de um adulto, dando a entender que para ela "os adultos sabem de tudo".

Sendo assim, o espaço da leitura na sala de aula, pode ser um momento também de autonomia dentro da sala de aula, uma vez que, através da imaginação, eles estarão imersos na história.

> Depois desse momento inicial pegou um livro e começou a ler para as crianças em determinado momento da história fez uma pergunta de quem estava ganhando a corrida e as crianças começaram a gritar "eu", todos rimos e a professora seguiu a história (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

A história tem esse poder, de fazer com que as crianças se imaginem dentro dela, sem hierarquias, ou diferenças. O "dar a ler" é um momento potente que pode ser vivenciado como instrumento de liberdade, ao lerem se reconhecerem e protagonizarem a história.

> Currículo-Historinhas, desliza nas linhas de fuga, prefere as histórias fantásticas, enigmáticas, de sereias, princesas e castelos, não se esgotando apenas no fazer pedagógizado. Seu reino é outro, do aion, da experiência, da liberdade, da imaginação, da ação, de ser o próprio personagem, da autoria (Lima, 2021, p.225).

Neste sentido, mostrando os sentidos que são priorizados quando as crianças são tocadas e afetadas intensamente pelas histórias que o movimento do "dar a ler" proporciona, sem cobranças, sem pedagogizações excessivas envolvem, apenas o ler pelo se divertir, ler para se encontrar, ler para viver. Ler como inícios.

O primeiro lado da peça, em se tratando da rotina escolar pôde nos dar a entender que a própria rotina da escola estava sendo reescrita a partir das novas vivências e experiências que haviam se desenrolado após os tempos de isolamento social.

## *5.2* GIRA A PEÇA PARA TODOS OS LADOS DENTRO DO FORNO: os *tempos* pandêmicos

Todavia, parece tornar-se impossível pensar em gestos de leitura, enquanto se tem outras demandas elencadas como mais importantes para se preocupar na sala de aula. Como por exemplo, o requisito de querer uma vivência homogênea das crianças num momento pandêmico de retorno às aulas após um longo período de tempo, de aulas remotas, ou até mesmo sem aula.

Campos et al (2020) fala sobre a devastação que tem acontecido com a educação pós-pandemia no Brasil, quiçá, no mundo todo. O acompanhamento na época em que escreveu este documento[5], os pesquisadores estavam esperançosos do retorno às aulas, com o declínio da curva de crescimento de contágio e morte pelo COVID-19, como estava acontecendo em

[5] Para mais informações acesse: < https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf> acesso em 28/01/2022 às 10:24.

alguns países na Europa. Porém, nos países da América, esse retorno se deu ainda mais prolongado desde a educação infantil, passando pelos anos iniciais até mesmo o ensino superior.

> Em primeiro lugar, deve fundamentar-se nos direitos das crianças, atingidas que foram e continuam sendo por uma crise cuja dimensão ainda não conseguimos avaliar; em segundo, nos direitos de seus familiares, surpreendidos por uma situação sem precedentes de mudança de suas rotinas, condições de sobrevivência, impactos na saúde e, em muitos casos, perdas de parentes e amigos pela doença [...] (Campos et al, 2020, p. 2).

Nos atentando que as preocupações não devem apontar apenas para a perda de direitos escolares e acadêmicos, mas, ter a sensibilidade de todos os direitos transgredidos a partir do abalo histórico-econômico-social que a pandemia desestabilizou as famílias, erespectivamente suas crianças.

Apesar do contexto tão singular tanto para as famílias quanto para a escola, nos inquietou perceber a presença da lógica instrumental e dos critérios operacionais muitas vezes presentes no modo como se encaminhava e cobrava das crianças determinadas atividades no retorno delas ao contexto da escola. Por vezes as dimensões existenciais e os efeitos sociais, econômicos em curso pareciam não fazerem muita diferença no processo de execução do currículo. Percebemos também uma certa tentativa de colocara rotina para operar em função, sobretudo, do tempo cronológico. Isso foi possível ser observado no registro abaixo, o qual refere-se a uma cobrança das atividades de uma criança que ao ser perguntada sobre o cumprimento da tarefa, inicialmente disse ter feitoa tarefa e a professora retrucou dizendo que ela não tinha feito porque não estava postadaas atividades específicas para o tempo remoto.

> Enquanto distribuía as apostilas para as crianças, a professora auxiliar perguntou se Papai Noel havia trazido a apostila que havia levado na semana anterior, perguntou se ela havia feito as atividades, a criança disse que sim, mas a professora começou a folhear a apostila e disse "você não fez.. não colocou no grupo. A sua mãe não chamou você para fazer as atividades?" E a criança respondeu que não (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Vale salientar que o retorno presencial das crianças foi inicialmente dividido em dois momentos: uma semana presencial e outra continuava remota. Neste sentido, o registro acimapode indicar uma preocupação da professora com o retorno da atividade de Papai Noel, mas,

também, indica uma certa tensão entre o tempo da criança, as condições concretas dela e à velocidade e urgência dos adultos, conforme afirma Skliar ( 2012).

Muitos fatores foram pensados para a volta às aulas como demonstram Campos et al (2020) que foram apercebidos por nós como efetivados nesta pesquisa, como:

> Somente com o objetivo de ilustrar as dificuldades que se apresentam para a reabertura de escolas que atendem a crianças não só de educação infantil, mas também de ensino fundamental, vimos que em alguns países da Europa, as medidas adotadas têm geralmente incluído: redução de horários de frequência; divisão das turmas para a organização de agrupamentos menores, com parte das turmas sendo atendida em jornadas reduzidas [...] (Campos et al, 2020 p.6).

No CMEI que realizamos esta atividade só haviam retornado as turmas pré- escolares, enquanto a creche em si, só tinha previsão de retorno no ano seguinte, justamente pelas restrições sanitárias que ainda estavam implantadas no ano vigente. A redução da turma por exemplo, foi efetivada, dividindo a escola em dois grupos – vermelho e verde – e cada turma poderia ter até 10 alunos por turma, como nos mostra esse relato:

> Uma das crianças começou a contar quantos estudantes tinham na turma naquele dia e ao concluir que ele era o nove, ficou cantando que era o número nove. A professora auxiliar iniciou uma conversa sobre como a sala estava florida e como as crianças deste grupo haviam retornado de forma mais aceita que o grupo da semana seguinte (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Era comum perceber o estranhamento dos demais profissionais da escola - a partir das observações – em como a turma em que estava era "numerosa" comparada às demais. Era comum, nos momentos conjuntos, perceber que as outras turmas não ultrapassavam o número de cinco crianças, uma vez que as aulas não estavam mais acontecendo remotamente. A estratégia adotada após o retorno às aulas foi o de as professoras enviarem remotamente as atividades diárias, sobretudo em grupos de *WhatsApp*, e assim também funcionava com os faltantes da semana do grupo vigente.

No que se refere às medidas tomadas no retorno das crianças pudemos observar que outras foram adotadas, como espaço entre as cadeiras dos alunos, redução drástica da quantidade de alunos por semana, revezando a turma dividida em dois grupos, uso de máscara por todos sem exceção, álcool em gel distribuídos em diferentes pontos estratégicos dentro da escola, mas também, eram perceptivas as medidas sociais, como: andar com as mãos para trás para não tocar nos corrimãos, painéis reforçando as novas formas de se comunicar, sem abraços beijos e apertos de mãos, que foram substituídos

por toques de cotovelo e sorrisos expressados com os olhos.
Assim, como tais medidaspreventivas, pudemos até vivenciar um "puxão de orelha" de uma criança, quando:

> Devido às restrições da COVID-19 as crianças precisam andar pelo prédio com as mãos nas costas para não tocar nas paredes ou corrimãos, em determinado dia voltando do almoço, eu estava por último na fila e não estava com os braços para trás conforme a orientação, então uma das crianças me disse que só faltavaeu colocar as mãos para trás e assim o fiz (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Esse extrato de diário de campo mostra como precisamos escutar também as crianças, assim como Carvalho e Berle (2021) demonstram que a partir da escuta das crianças em uma conferência, ressaltando que ainda vivemos em uma sociedade que se éexigido muito esforço para ouvir as crianças e a facilidade em silenciá-las. Todavia, a partir desta escuta, são oferecidas oportunidades, mas como é importante ouvi-las, e ouvir com seriedade o que nos dizem

Também percebemos como as crianças são capazes de se reinventar, ressignificando algo que aprenderam, pois estão em constante processo de aprendizagem para tudo – para falar, para andar, para comer, para viver - e passando o conhecimento para frente. No entanto, nem sempre tem sido esse sentido de experiência que o adulto estabelece com a infância. Há ainda uma forte presença de uma visão de infância como o sujeito da falta que acaba por ignorar a força e vida inventiva que habita a infância e não dar muito tempo e atenção as crianças.

> Ainda continuamos a voltar para o lugar da infância ingênua e da criança incapaz de dizer o que pensa e sente. Ou, mais grave ainda, para o juízo arraigado de que tudo o que os mais pequenos possam dizer será sempre incompleto, infundado, irrelevante, e outras negações excludentes (Carvalho; Berle, 2021, p.16).

Neste sentido, Carvalho e Berle (2021) trazem importantes questões que nos fazem (re)pensar sobre as questões que as crianças nos colocam em suas próprias línguas e pensar sobre a importância da escuta aos dizeres das crianças. A situação abaixo vivenciada na sala de aula no momento da nossa pesquisa nos remete nos convida a pensar a sempre necessidade de (re) aprender com as crianças a compor coletivamente suas aprendizagens, conforme mostra o relato abaixo:

> O texto era uma adivinhação falando da figura do saci Pererê. A professora perguntou se as crianças sabiam quem era e uma das crianças respondeu "saci pilili"

> alguns colegas ajudaram e todos começaram a gritar saci Pererê (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Percebemos que a ousadia das crianças em ajudarem ao colega e não esperar pela correção das professoras está internamente interligada com a fala de Carvalho e Berle (2021), quando afirmam que:

> Enquanto educandos e educandas, o ato de coragem que nos liberta é precisamente pronunciarmo-nos, compreendermos quem somos no mundo e como nos transformamos com ele, sem subjugar, sem ser subjugado. Portanto, aprendendo a pronunciar a sua palavra ou a escutar-se a si mesmo aquém das palavras... e a deixar-se escutar (Carvalho; Berle, 2021, p. 18).

Fazendo com que, mesmo que em tempos pandêmicos, onde coisas que precisam ser reajustadas se alterem ainda mais, não retrocedamos em escutar as crianças, mas assim como Clarice Lispector (2019) "Aprendo[er] com as crianças tudo o que os sábios aindanão sabem".

> A professora convidou Super Homem para contar a história do seu livro. A criança começou então a movimentar o dedinho pelas palavras como se estivesse lendo as palavras e começou a contar a história a partir das imagens. A professora então começou a ajudá-lo fazendo perguntas que poderiam ser respondidas pelas imagens e ele continuou a contar a história, enquanto os colegas o escutavam. Depois Policial começou a ler seu livro, manuseando as páginas enquanto via as imagens e contava para os colegas sobre o que era a história do seu livro. Após terminar a professora começou a conversar com as crianças sobre a história e as crianças começaram a responder sobre as coisas que aconteceram, sempre com os comentários pontuais da colega que havia contado a história. Lerigou, a ler estava tímida no começo, mas com a ajuda inicial da professora conseguiu continuar a história, ela era bem detalhista com cada personagem e tocava em cada um, enquanto dizia algo sobre eles, a voz começou a mudar e ela estava totalmente imersa na história (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Três vivências totalmente diferentes de leitura se apresentam, transbordando heterogeneidade. Kohan (2021) fala que a poesia é como a revelação de um mistério e cada criança desvendou seu próprio mistério a partir da leitura que foi realizando ao decorrer das páginas, fazendo com que "a própria infância sai[a] enriquecida, fortalecida,enaltecida (p. 76).

A partir dessas vivências que puderam ser construídas através dos movimentos cartográficos, fomos construindo nossos momentos de conversações com as crianças, o primeiro sendo um verdadeiro ( des)convite às crianças , com contação de histórias e um convite à fantasia, presente também neste movimento a abertura para pegar, ler e trocar todos os livros que o acervo permitia, como contaremos a seguir. O convite instaurado era para ler escapando do modo repetitivo, como se fosse somente uma tarefa. Assim, em abertura a experiências de "dar a ler", a partir de encontros com as crianças, atravessados por livros,

adereços e fantasias habitamos com as crianças a sala de aula como um gesto que convida as crianças a criar seus próprios jeitos de ler.

## 6. AUMENTANDO AINDA MAIS A TEMPERATURA: “dar a ler” com adereços e fantasias

*Prefácio*
*Assim é que elas foram feitas (todas as coisas) — sem nome.*
*Depois é que veio a harpa e a fêmea em pé.*
*Insetos errados de cor caíam no mar.*
*A voz se estendeu na direção da boca.*
*Caranguejos apertavam mangues.*
*Vendo que havia na terra dependimentos demais e tarefas muitas —os homens começaram a roer unhas.*
*Ficou certo pois não que as moscas iriam iluminar o silêncio das coisas anônimas*
*Porém, vendo o Homemque as moscas não davam conta de iluminar o silêncio das coisas anônimas —passaram essa tarefa para os poetas.*
*Manoel de Barros*

Tal poema de Manoel de Barros nos faz refletir que a vida é um constante aprendizado. Quando a criança nasce e tem fome, suga, depois de um tempo – bem curto – aprende que no seio da mãe (ou no bico de uma mamadeira) sai algo que lhe satisfaz. Depois desse primeiro aprendizado que nos promove vida, outros tantos vão sendo acrescentados, e enquanto temos disposição, nunca paramos de aprender.

Na escola existem várias experiências que se bem vivenciadas podem gerar processos de ensino e aprendizagem. A leitura se coloca nesse lugar de mistério a ser desvendado, e conhecendo, tocando, experenciando, pode promover uma potência geradora, chamada de ler.

> Para as crianças a escola é o *espaçotempo* para ler. Mas, subvertendo a lógica dos caminhos que Alice pergunta ao gato e aqueles que as escolas por vezes, apontam para o docente seguir, escolhemos o caminho habitado pela infância, aquele que considera os desejos das crianças, assim a escola, seria o *espaçotempo* para ler , mas também para escrever e quem sabe uma experiência para o “dar a ler” (Lima, 2021, p.180)

Em sua pesquisa, Melo (2021) pôde perceber dentre os dizeres infantis a importância que elas davam para o processo de alfabetização e a leitura. A esse respeito, a autora compreende que a escola é elencada como espaço de ler, de escrever e também de “dar a ler”, como já vimos em Skliar (2019) o conceito de leitura livre.

Dessa forma, nosso primeiro contato interventivo se deu a partir de uma caixa de livros. A decoramos com papel de presente e recheamos de livros e adereços de fantasias, a sala ficou organizada em formato de U, seguindo todas as regras e restrições estabelecidas pela escola e pela vigilância sanitária, e convidamos as crianças à uma por vez pegar um adereço e um livro e, a medida que iam lendo, eram livres para visitar a caixa misteriosa novamente.

Fonte: própria autora, 2021.

Assim como Cafiero (2010) diz que “ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos” (p.86) proporcionamos diferentes caminhos para que as crianças encontrassem seus próprios sentidos para a leitura: aceitar ou não o personagem, ler a partir da contação, ler a partir das imagens, ler enquanto os colegas lendo de alguma forma.

Antes de começarmos o momento de leitura, pedi que cada um por vez levantasse e escolhesse seu adereço na caixa. Após todos fantasiados, disse que eles precisariam entrar em um mundo de imaginação, nossa história se passaria em uma floresta

encantada. De início propomos que as meninas seriam ninfas enquanto os meninos seriam os guardiões, mas depois percebemos a importância de deixar em aberto caso eles quisessem mudar de papel. Todos aceitaram a sugestão e começamos a leitura.

Fonte: própria autora, 2021.

Conforme mostra a imagem, o convite para que eles escolhessem a fantasia foi muito motivador. Em questão de segundos, as crianças irrompem o tempo, inclusive, as regras de distanciamento estabelecidos. Começaram então a levantar e ir na caixa misteriosa e buscar um outro livro, trocavam entre si, conversavam sobre os títulos e surgiam diálogos como:

- *Essa história aqui eu conheço! (Baby Alive, 2021)*
- *Na igreja me contaram a história de José da Bíblia! (Lerigou, 2021)*
- *Essa história eu não conheço, você já viu esse desenho? (Papai Noel)*

Essa vivência tem como cerne o que diz Cafiero (2010) quando fala que a "[...] sala de aula é o lugar onde os alunos devem ler pelo menos um texto todos os dias. E depois da leitura, discutir, dramatizar, recontar, comentar, avaliar, criticar." (CAFIERO, 2010, p.102). Sabendo que contação de história pode ir além do sentar e contar uma história em voz alta e mostrando figuras em um livro. Podemos utilizar-nos destemomento como um convite para as crianças, a fim de que possam continuar a leitura emseus próprios mundos imaginários.

Se a leitura estiver desconectada pode gerar falta de interesse por parte dos estudantes, e como Cafeiro (2010) pontua acerca da importância que os alunos leiam, e isto quer dizer, ler muito, ao ponto de produzir sentidos, e a partir dessa leitura poder atribuir sentidos às suas práticas sociais.

A mesma autora também trata acerca da escolha do material didático, isto é, desde a seleção do livro até o momento da leitura, a primeira etapa é tão importante quanto a final, quando diz que: “Escolher livro é tarefa séria que também não pode ficar premiada pelo tempo” (Cafeiro, 2010, p.96). Quer dizer que não devemos pegar qualquer livro da nossa estante e ler para as crianças, mas pensar sobre ele, refletir como as crianças podemrecebe-lo e qual a melhor abordagem de leitura**.**

Li com eles a história intitulada “Um amigo para a Ratinha” da editora Ciranda Cultural. O enredo conta a história de uma ratinha que encontra em um elefante um grande amigo. Após a leitura, disse que haviam outros livros na caixa e que eles eram livres pra escolher o que queria ler e trocar assim que quisessem.

Machado e Côrrea (2010) dizem que é extremamente importante ler para as crianças em seus processos de alfabetização, de ponto a equipará-las em uma cultura literária, uma vez que nem todas têm acesso a leitura em suas rotinas extra-escolares. A escolha de ler antes de proporcionar uma troca literária se detém justamente a este pensamento das autoras, uma vez a promover equidade entre as crianças.

Fonte: própria autora, 2021.

E a verdadeira troca de livro começou. Eles pegavam a história, liam em vozalta, folheavam as páginas, perguntavam o título e após isso trocavam de livro e recomeçavam de novo. Todos os ditos adultos presentes estavam concentrados em seus corpos enquanto as crianças eram livres para crianҫar com os livros de forma aiônica, descentralizado o movimento escolar.

Para Machado e Côrrea (2010) "A escola cuidaria, assim, da manutenção de umarede de relações entre leitores que dê conta de sustentar o interesse pela literatura, fortalecendo a comunidade de leitores [...]" (p.110). Proporcionar experiências livres de leitura, de forma que, as crianças possam estar sendo fortalecidas em suas construções de perfis leitores. As mesmas autoras continuam dizendo que:

> Quando se parte do universo conhecido da criança e sabendo que a intertextualidade – a retomada de um texto por outro e o reconhecimento desse diálogo entre textos – é um dos aspectos que produzem grande prazer na leitura literária, pode-se garantir que os leitores se envolvam mais (Machado; Côrrea, 2010, p.112).

Fazendo com que a experiência de troca de livros, dentro do universo do "dar a ler", possam justamente gerar essa intertextualidade, uma vez que, livres para escolher mais de um gênero indicado para eles, possam se familiarizar com os tipos de textos variados e se apropriando dos seus próprios gostos de deleite literário.

Essa primeira intervenção terminou após perguntarmos apenas se eles haviam gostado do momento. Não teve questionamentos do que havia sido lido, não havia trabalho para ser executado de acordo com os textos disponibilizados, apenas perguntamos se elas viveram a experiência e logo elas começaram a falar que estavam muito felizes por terem participado daquele momento, e frases como:

- *Foi muito divertido! (Maravilha, 2021)*
- *Eu amei ser o guardião da floresta. (Super-herói, 2021)*
- *Eu sabia algumas histórias, mas aquela outra ali (se referindo ao livro da Ratinha e seu amigo) eu não conhecia. (Policial, 2021)*

Fonte: própria autora, 2021.

Após alguns dias, voltamos a conversar de forma individual ou em grupos pequenos como havia se dado esse primeiro momento e as repostas foram diversas. Quando perguntamos para Lerigou e seu grupo como haviam recebido este momento, as crianças do primeiro grupo responderam que amaram. Pretinha nos confidenciou que amou o livro interativo (com atividades de leitura, pintura, ligar pontos...) que havia até feito algumas, mas infelizmente o primo menor havia retirado o livro do esconderijo e rasgado algumas páginas. Podemos conectar com outra resposta de Pretinha, quando perguntamos se elas tivessem um lugar especial para guardar os livros na escola onde guardariam:

> *"Na escola eu não sei, mas em casa eu tenho certeza que esconderia os livros no meu guarda-roupa para que meu primo não pegue e rasgue" (PRETINHA, 2021).*

Chá, atenta ao diálogo, e parente próxima de Pretinha, diz que também esconderia em algum lugar os livros para que o mesmo primo não pegasse. As outras crianças não souberam responder onde esconderiam os livros em um lugar especial, mas quando perguntamos se elas gostavam de livros, algumas repostas inusitadas apareceram.

*"Eu não sei ler, tia" (LERIGOU, 2021).*

Algumas outras crianças concordaram com a afirmação de Lerigou, uma vez que, todas ainda se encontram em processo inicial de leitura. Todavia, relembramos as crianças das vezes que leram os livros pelas imagens, e elas falaram que sim, era verdade, elas sabiam ler, fazendo com que indagássemos uma outra pergunta: vocês gostam de livros de desenho? A pergunta causou um pequeno alvoroço no pequeno grupo e as crianças afirmavam que sim, e logo diziam os desenhos que gostavam.

> *Eu gosto do desenho do carro e minha mãe vai comprar um carropara mim (Batman, 2021).*
> *Eu amo a Lerigou (Lerigou, 2021).*

Sendo assim, perguntamos se eles gostavam de ler na escola, e a resposta unânime de todos os pequenos grupos que foram sendo formados, foi que sim, e quando perguntamos quem lia para eles na escola:

> *Quando voltamos a perguntar quem lia na escola para elas, Lerigou e papai noel responderam juntas que era a tia. E quandoperguntei como era a leitura elas disseram que era muito legal e nada chato (Diário de Campo, 2021).*

Apesar da ênfase ainda muito forte na leitura voltada para a alfabetização precoce e da excessiva exigência e pressa pela alfabetização, as crianças denotaram que gostam muito do gesto ofertado pela leitura, do movimento de descoberta que a leitura oportuniza. A ideia de pegar, abrir e folhear o livro também muito os encanta. Assim as crianças nos convidam a fugir de uma leitura repetitiva, resumida a tarefa de ler para se alfabetizar, localizar o alfabeto numa lógica de alfabetização que tem como marca a memorização. Quando as crianças dizem que a leitura não é nada chato parece relacionar a leitura com outra temporalidade, "impossível de ser submetido aos ditados quantitativos de *Khrónos*"(Kohan, 2020, p.8).

Nesta perspectiva, Maciel (2010) fala que "O texto literário é imprescindível, assim como sua análise" (p.13). Saber como as crianças recebem o texto lido também é uma boa forma de analisar o conteúdo, uma vez que, o termômetro pode ser justamente esse gostar ou não gostar da forma que está sendo lido, pois, sem o cuidado necessário, o convite a leitura pode estar se transformando em um ato coercitivo.

> Quando perguntamos o que elas mais gostavam de fazer na escola Lerigou disse que era brincar, papai noel concordou e disse que era pular no pula-pula. Baby alive também concordou que gostava de brincar. Quando refiz essas mesmas perguntas para pretinha ela disse que o que mais gostava da escola era a tarefa para casa (DIÀRIO DE CAMPO, 2021).

Percebemos então na maioria das falas, totalmente natural, que a maioria das coisas que as crianças gostam de fazer na escola é o que geralmente fazem, brincar e estudar, apesar dos momentos com as instaurações vivenciados e também da prática das professoras, embora não elenquem o ler, ou ouvir história como algo que gostavam de fazer na escola, elas movimentam questionamentos, inventam outros possíveis para esseterritório e trazem em seus dizeres aspectos que nos provocam e nos mobilizam a pensar.Uma das questões reside no que as crianças destacam sobre o brincar, embora não nomeiea leitura diretamente como algo que gostam de fazer na escola, as crianças trazem em língua o brincar e o estudar como sendo experiências que diz do lugar da infância nesse espaço-tempo. A esse respeito Abramowicz ( 2013) nos indica que.

> Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto. (Abramowicz, 2013,p.22).

A reivindicação de Lerigou e das outras crianças, também nos dão a pensar o quanto o brincar liga as crianças a infância que não seria somente uma etapa, mas uma presença necessária e intensa na escola no tempo presente, assim como nos diz Kohan 2020, quando fala que brincar é como um modo de habitar o mundo.

## 6.1 AUMENTANDO AINDA MAIS A TEMPERATURA: “dar a ler” com barro e histórias inventadas

*Embolando na mão*
*O pensamento em turbilhão*
*Formar sereia e mexilhão*
*Histórias inventadas*
*Pelas mentes e pelas mãos.*
*Vannessa Gomes*

O convite às crianças para conversação instaurado com o barro foi tão tocante que não encontramos palavras senão as nossas para representar eternamente o que foi vivenciado. Estávamos entusiasmados em convidar as crianças a pensarem a leitura a partir de uma nova experiência, com a mão na massa, literalmente, e a mente em turbilhão. Convidamos a bisneta do Mestre Vitalino e dela mesmo obtivemos um bocado de barro para ser partilhado entre as crianças.

Convidamos as crianças, antes de tudo, a uma experiência de artistagem, assim como Corazza (2013) que “definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a Arte” (p. 21), o convite à experiência artística não foi só uma experiência desconectada para fins científicos, mas também, uma chamada para seres livres, sensíveis, comunicativos e tantos outros adjetivos que reverberam o ser infantil, ser este que havia vivenciado um cenário ruim, em que foram desconectadas de seu ambiente social, a escola, sem aviso prévio, e sem prazo para retorno. A vivência com o barro pode ter movimentado o pensar infantil para o novo, para o despertar de um assunto que elas nemsabiam que seriam tocadas naquele momento.

A artistagem para Corazza (2013) é assunto que extrapola o currículo e faz parte da conjuntura do devir-criança, fazendo-se necessário propor novas, ricas e potentes

experiência, mas movimenta o ser infantil em uma aventura criativa, criadora e imaginativa em seu caminho pela educação.

Nossa experiência de artistagem para com as crianças se iniciam quando também fazemos um convite para a bisneta do Mestre Vitalino, e ela nos enche de sabedoria artesanal quando começa a contar a história do barro, desenrolando-se para a experiência intrínseca do barro e sua família até chegar nas obras criativas do bisavô, um menino que só queria brincar com o barro da mãe, que tirava o sustento da casa, e que um tempo depois se tornou seu bem mais preciosa, sua obra e sua vida.

A instauração com o barro contou com a presença da bisneta de Vitalino, que contou a história de como o bisavô se consolidou, relatando para as crianças que quando criança a mãe de Vitalino fazia panelas de barro para vender, e ele criança inventiva, fazia bonecos com o barro (Diário de Campo, 2021). O convite a inventar e criar na sala de aula mesmo com tantos limites sanitários foi um acontecimento, as crianças irromperam o tempo, o pensamento, o previsto. A infância fez-se presença, experiência, novidade, diferença (Kohan, 2005).

Fonte: própria autora, 2021.

Enquanto a bisneta de Mestre Vitalino nos contava sobre a infância do bisavô, as crianças iam se identificando, fazendo relações entre si, dizendo:

> *Criança assim que nem eu?! (Lerigou, 2021).*
> *Eu já fui no Alto do Moura com meus pais e tirei foto no cavalo de barro (Maravilha, 2021).*

Mas era nítido que elas estavam mesmo ansiosas que a conversa acabasse para descobrir o que havia na sacola grande trazida pela visitante do dia. Sem mais delongas, o convite a colocar a mão na massa foi feito. A professora Corujinha nos deu assessoria em todo momento, lembrando: “precisa de uma bacia de água para modelar o barro?” (2021) enquanto a visitante afirmava que sim com a cabeça, enquanto repartia uma boa quantidade para cada uma das crianças que já estavam com olhares curiosos para o barro e propondo invencionices antes mesmo de o barro lhe chegarem às mãos.

Assim foi desenrolando-se uma experiência única de criação com as crianças e o barro. Como direcionamento apontador para este momento pedimos que elas fizessem personagens de uma história, inicialmente coletiva, mas ao terminarem suas peças cada uma foi criando uma história individual para os seus próprios bonecos.

A respeito disso, Silva (2014) diz que:

> [...] as crianças percebem a arte do barro dentre outras coisas como um processo que permite a elas estabelecer conexões consigo mesmas e com os outros. Ao falar sobre sua relação com a arte, deixa-se fascinar pelas possibilidades de encontro com os amigos por meio dessa atividade que acaba se tornando um processo lúdico, por meio do qual se desenvolve uma compreensão mais sensível de si e dos outros (Ssilva, 2014, p. 110).

Inicialmente pôde-se perceber que as crianças estavam associando o barro à massinha de modelar, fazendo a obra, amassando para refazer outra, após a artesã convidar e explicar que elas estavam fazendo obras de arte as invenções começaram a surgir.

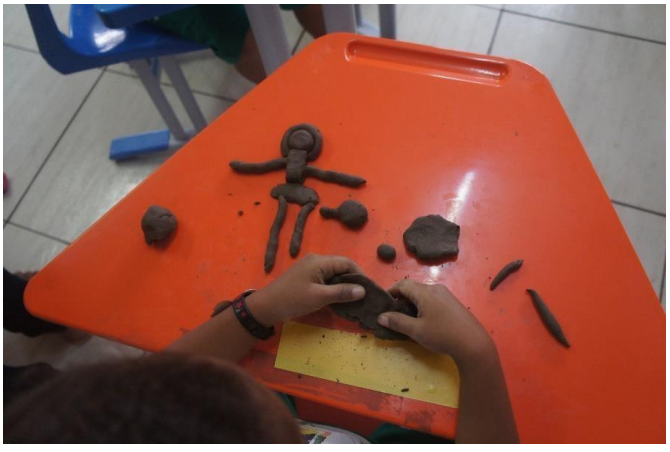
As crianças então começaram a invencionar com o barro, timidamente começaram a fazer personagens de suas próprias histórias e começaram a surgir cavaleiros em seus cavalos indo passear em Recife (capital do nosso estado), sereias que vivam com a mãe [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Fonte: própria autora, 2021.

A artistagem das crianças ultrapassou o currículo, o tempo cronológico e pudemos vivenciar as crianças tendo suas próprias experiências com a mão na massa, utilizando toda a imaginação possível, brincando, criando e, levando a sério cada bolinha criada. Nossa convidada passava de mesa em mesa propondo novos personagens e as crianças entravam em sintonia com a artista e embarcavam na aventura com bois e sereias na mesma história.

> *Minha sobrinha ama brincar com o barro, vivia me pedindo tantopara fazer sereias que aprendeu e agora só faz isso (Bisneta de Vitalino, 2021)*
>
> *Sereia?! (Lerigou; Maravilha; Chá e Pretinha, 2021)Eu quero uma.*
>
> *Eu quero também.*
>
> *Eu quero uma mãe e uma filha sereias.*

> Falando da arte do barro, as crianças dão uma imensa relevância à função criadora e social do mesmo, primeiro pelo fazer artístico experimentado via manipulação e criação com o barro, segundo pela possibilidade de interação de si com os outros – pai, mãe, irmãos, avó, tia, amigos etc (Silva, 2014, p.110).



Fonte: própria autora, 2021.

Foi comum se perceber a associação criadora com o cotidiano em que as crianças estabeleciam, assim como Silva (2014) evidencia, trazendo vínculos às histórias inventadas com parentes e amigos, como: as criações de sereias e seus parentes. Porém, algumas outras crianças também foram além dessas conexões e criando mundos encantados desconectados da realidade, como: "[...] dinossauros que viviam em florestas comendo folhas e um boi grande que vivia em uma floresta e queria comer o dinossauro que vivia na casa de pedras, mas não conseguia, pois as pedras não permitiam a entrada do boi grande" (Diário de Campo, 2021).

Vivenciar esse *espaçotempo* de criação infantil nos rememora ao nosso primeiro encontro com a escola, em consonância com o que Kohan (2020) pontua sobre a ausência de vida na escola, e apenas um mês depois, ainda que com uma rotina e uma vivência de ponta cabeça pudemos ver a efervescência da experiência infantil diante de algo simples e profundo.

Porém a experiência não parou aí! Após separadas as peças para secar ao sol, não a primeira obra acabada, mas depois de criar, amassar o barro, criar de novo, misturar o barro, a professora Corujinha nos perguntou se com o restante do barro poderia dividir pequenas porções para as crianças levarem para casa, afirmei que seria uma ótima ideia, e a professora me auxiliou na separação e distribuição do barro para que as crianças pudessem invencionar em suas casas.

No dia seguinte, recebo uma mensagem da professora Corujinha falando sobre as experiências dos pais e responsáveis com as crianças que chegaram com o barro em casa: "Vannessa, muitos pais agradeceram o barro que foi levado para casa, mas especialmente

a família de Chá, disse que quando ela chegou em casa no fim da tarde ficou até uma hora considerável fazendo toda a família como bonecos de barro" (Professora Corujinha, 2021).

Foi perceptível como a experiência do barro extrapolou o currículo e as práticas de leitura. As crianças invencionáram histórias, trabalharam com imaginação, oralidadee com o pensamento. A experiência não se resumiu apenas à escola, como quando, ansiaram por continuar aquela vivência em suas casas, com outras histórias.

Assim como lembra Melo (2021) "Caminhar com as crianças, ouvir seus anseios, escutar suas palavras para que se digam, perceber suas fugas quando os *espaçostempos* lhes pesam ao próprio tempo de ser somente criança" (Lima, 2021, p.25). Foi perceptívelo quanto elas extrapolaram o *espaçotempo* da leitura proposto pelo currículo escolar, quando passaram de meras ouvintes para criadoras de suas próprias histórias.

## 6.2 AUMENTANDO AINDA MAIS A TEMPERATURA: dar e receber conversando com as professoras

Ensaiamos um convite com as professoras e conversamos paralelamente o quanto seria bom ouvi-las por todas as experiências que haviam passado antes, durante e após minha chegada. Estávamos curiosas para saber como havia sido o processo educacional,como elas se sentiam, como se afirmaram e se posicionaram diante um cenário tão incertoem diferentes dimensões da vida pandêmica.

A conversa com as professoras se deu por diversos caminhos, falando não somente da leitura, mas de todo o contexto que envolvia a escola naquele momento, partindo do início, assim como as histórias, de onde emergem e para onde desejam ir.

Corujinha, a professora, é formada em magistério e já atua na Educação Infantil há 20 anos. Borboleta, a auxiliar, também é formada em magistério, no momento da pesquisa cursava pedagogia, e atuava como auxiliar na educação há 04 anos. Durante a observação pudemos perceber que ambas contribuem para a educação das crianças de formasdiferentes e complementares.

Uma das primeiras perguntas disparadoras que lançamos para início do diálogo foi sobre o acompanhamento remoto, tendo em vista, o recém retorno das crianças às aulas presencias, o que também, implicou no quantitativo "baixo" de crianças ao longo da pesquisa, por estar a turma dividida, em grupos semanais para que pudessem ter no máximo 10 crianças por turma, respeitando todo o protocolo sanitário instituído pelos órgãos de saúde e adotados pela escola.

> “Para mim, período de acompanhamento das crianças na modalidade remota foi um período de muitas descobertas e aprendizagem, tudo muito novo para todos da área da educação” (EXTRATO CONVERSA, 2021). Nos confidenciou Borboleta, que mesmo sendo auxiliar da sala se mostrou ativa e participativa também no ensino remoto. Vimos que durante todo o tempo da pesquisa, Borboleta era uma auxiliar ativa, sempre conversando de forma educacional com as crianças, não se limitando apenas ao cuidado, mas foram diversas as situações em que ela agiu “pedagogicamente” seja explicando um filme, trazendo correlação com o conteúdo estudado com a professora Corujinha, ou também, lendo livros para as crianças, e conversando com uma escuta ativa em diferentespartes do dia.
>
> Corujinha nos relatou, em relação ao ensino remoto, que não foi somente ummomento de descoberta, mas de seu ponto de vista, foi também um momento dedificuldades:

> > O processo de aprendizagem foi relevante para que as crianças não fossem prejudicadas devido à pandemia , contudo surgiram dificuldades neste momento de mudanças e adaptação, principalmente para as crianças e os professores, que não estavam acostumados com a nova didática tecnológica implantada durante o período pandêmico (EXTRATO CONVERSA, 2021).

A preocupação educacional da professora Corujinha era perceptível nesse momento de retorno das crianças na escola, sempre em conversas paralelas em diferentes dias de adentrarmos ao campo, a professora sinalizava sobre as demandas do ensino híbrido, de como os pais demoravam para enviar as atividades das crianças que ainda não haviam voltado ao presencial, como também das crianças que voltaram ao presencial, mas na semana de rodízio não acompanhavam as atividades.

Em relação a estas questões, formos percebendo que ainda não havia sido a maneira mais eficaz encontrada pela educação não sendo o ensino híbrido tão bem adaptável para todos, como lemos em Lemos e Santaiana (2021) que ainda que tenha sido colocado um novo modo de ensinar, precisamos lembrar que na Educação Infantil necessita de uma educação afetiva, com trocas de experiências que é tão frequente e necessária na Educação Infantil.

É relevante concordar com Lemos e Santaiana (2021) que houve um retrocesso sofrido na Educação Infantil devido ao recesso das aulas. Ainda que os avanços pedagógicos e

aparatos legais, a luta ainda não terminou de: garantir às crianças, como sendo sujeitos de direitos e que devem ser respeitadas em suas particularidades. Como assim, percebemos na fala da professora Corujinha.

Neste sentido, Lemos e Santaiana (2021) pensam ser relevante ressaltar que a Educação Infantil vai além das palavras, mas que nessa experiência são proporcionados momentos de acolhimento e cuidado, de brincadeiras e ensino. Tendo em vista também todas as particulares que envolvem as crianças como seres socioculturais, inseridas em diferentes contextos e vivências.

Dessa forma percebemos um cuidado especial das professoras Corujinha e Borboleta, que se preocupavam o tempo todo em alertar as crianças as novas formas de socialização que lhes eram disponíveis dentro da escola. Acolhendo com a escuta e com toques de cotovelo, o máximo de contato físico permitido para aquele momento.

Com essas novas formas de contato social, vemos as professoras Corujinha e Borboleta atentas ao que Lemos e Santaiana (2021) descrevem quando entendem que as crianças aprendem por intermédio das inteirações sociais e também pela brincadeira cotidiana. Entendendo que a inteiração social e a brincadeira permeiam o cerne da Educação Infantil, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil através dos *espaçostempos* de vivências, saberes e cotidiano.

> Neste novo tempo os educadores precisaram criar ambientes lúdicos e diversificados que envolvessem as crianças nas aulas remotas, possibilitando que o aprendizado ocorresse no tempo em que estão conectadas (Lemos e Santaiana, 2021, p.03).

Percebemos que a preocupação educacional de Corujinha e Borboleta se alinham com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ao relatarem todo o cuidado e o que priorizavam e por quais caminhos ensinavam durante a pandemia e o ensino remoto, como também, esse cuidado no retorno escolar.

> As atividades no remoto em sua grande maioria foram realizadas de forma virtual, produzimos materiais audiovisuais com muitas atividades lúdicas, sendo repassadas as atividades através de vídeos, áudios em grupos de redes sociais e apostilhas físicas distribuídas pela escola, com a prioridade de introduzir o processo de alfabetização as crianças (EXTRATO CONVERSA, 2021).

Borboleta, em sua perspectiva disse:

> Os professores foram muito criativos e de forma dinâmica superando as dificuldades parte dos pais se dedicaram e as aulas se tornam bem proveitosas. Ainda ficam à disposição por meio de grupos de WhatsApp para receber atividades e tirar dúvidas. Os materiais de apoio são disponibilizados e todos têm acesso. A minha impressão é

> positiva e foi um novo aprendizado em todos os sentidos (EXTRATO DE CONVERSA, 2021).

Entendendo que muitos pais não tinham acesso a impressoras, podiam pegar a atividade impressa na escola.

Em relação as novas adaptações tecnológicas citadas nas falas das professoras e os caminhos educacionais que encontraram no ensino híbrido, Deus e Avero (2021) em sua pesquisa já afirmavam que a educação tecnológica já estava em ascensão, devido ao acesso a informação e comunicação, mas foi potencializada no ensino remoto da educação inicial, partindo a utilizar mais jogos, diferentes plataformas, recursos digitais, entre outros.
Todavia, um dos maiores impasses foi:

> Acontece que nem todas as crianças têm acesso a informação e comunicação e não disponibilizam da internet, e assim não podendo seguir seus estudos com recursos tecnológicos e de rede, contando com o que é disponibilizado na escola para dar continuidade aos conhecimentos que seriam reproduzidos e produzidos na sala de aula junto dos professores e colegas (Deus; Avero, 2021,p. 6).

Ainda que os professores e professoras pudessem se reinventar nesse meio tempo,ainda teve a preocupação de fornecer o suporte necessário para crianças que não tinham acesso às tecnologias necessárias para dar continuidade aos trabalhos educacionais.

Como nosso retorno se deu na volta às aulas de forma híbrida pensamos juntas como elas avaliavam. Borboleta disse que recebeu os direcionamentos com preocupação:

> Foi uma das grandes preocupações das escolas e das famílias. Entretanto, com um bom planejamento e o comprometimento de todos que fazem parte da escola [...] mas foi possível retomar as aulas e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de nossos pequenos (EXTRATO DE CONVERSA, 2021).

Enquanto Corujinha, concordou com os benefícios do retorno ao ambiente físico escolar, entendendo como “inteiramente positivo para o dia-a-dia das crianças na escola” (EXTRATO CONVERSA, 2021).

> A entrada da criança na escola é importante para seu desenvolvimento social e mental, possibilitando que a criança seja autora principal da construção do próprio conhecimento, desenvolvendo criticidade e autonomia (Deus; Aveiro,2021, p. 8).

Assim como o ato de cruzar portas, saindo de casa e adentrando na escola é muito significativo (Kohan, 2021) as crianças precisavam retornar para essa experiência tão

plural que é adentrar na escola, viver as experiências entre si e com as docentes que ali estão para lhes mostrar um caminho para a aprendizagem significativa.

Em meio a todas essas novas concepções de ensino, é relevante ressaltar que a leitura pode ter sido ou muito esquecida nesse processo de ensino híbrido ou muito potencializada, entendendo que a leitura permeia a educação sendo um dos marcos de competência elencados, visíveis e alcançados dentro da educação de crianças pequenas.

Partindo para as questões de leitura, buscamos entender juntas como as professoras percebiam e inseriam as questões das experiências de leitura com as crianças. Enquanto Corujinha entende como um momento de respeito aos interesses das crianças, incentivando a prática da leitura. Borboleta pensa como um momento importantíssimo e que abrange diversas atividades:

> Assim, na educação infantil a leitura é muito importante, acredito que ela contribuiu para o conhecimento, mas também para a recreação, o acesso à informação e interação no ato de ler, influenciando também no desenvolvimento social emocional e cognitivo da criança (EXTRATO CONVERSA, 2021).

Apesar de não ser a professora que enviava as atividades para as crianças no ensino híbrido, isto é, não selecionava os conteúdos quais eram vivenciados para as crianças, Borboleta entende a importância de se ter uma experiência de leitura significativa, não ligada apenas à aprendizagem, mas também como forma de adquirir conhecimentos extra-escolares.

Enquanto Corujinha concordava acenando com a cabeça para a colega, Borboletaainda completou com algumas dicas, como: “incentivar o contato com os livros, demonstrar interesse pela leitura, prioridade à livros com imagem, leitura coletiva, proporcionar conversas” (EXTRATO DE CONVERSA, 2021).

É perceptível na fala das professoras que a leitura vai além do imposto que comumente se é relacionada a ela, é quando Pennac diz que:

> O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’. Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: ‘Me ame!’ ‘Sonhe!’ ‘Leia!’ ‘Leia, logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’ (Pennac, 1993, p. 13).

As professoras concordam que leitura e respeito andam de mãos dadas, assim como nessa referência de Pennac (1993), quando fala que ler não está associado a imposição mas no oferecer diferentes experiências e gestos de leituras, como retratado por ambas as professoras.

Desta forma, emergiu uma pergunta curiosa de quais os gestos/vivências que as professoras tem ofertado para as crianças nesse processo de leitura, Borboleta disse:

> No dia a dia na creche há uma riqueza de atividades que são permanentes e as crianças podem ter a oportunidades de fazê-las por si próprias. Essa proposta desenvolve a autonomia, a independência, a autoestima e a autoconfiança, favorecendo as relações consigo mesma e com os outros (EXTRATO CONVERSA, 2021).

E Corujinha complementou, dizendo com as atividade práticas que propunha em sua sala, como:

> Os gestos e vivências que tenho ofertado em sala de aula, são através de atividades lúdicas, no manuseio de livros, com rodas de leitura introduzindo imagens, cartazes e textos, lendo para eles, realizando pesquisas em jornais e revistas, jogos pedagógicos... (EXTRATO CONVERSA, 2021).

Concordando com a fala de Pennac (1993), quando diz que: “Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer” (p. 17). Percebendo através da fala das professoras que ainda que haja trabalho alfabetizador, existe um momento outro de diversão para viver a leitura como uma experiência e não apenas em prol do aprendizado.

Momentos esses que ocorreram em diferentes tempos em que estávamos cartografando este trabalho de pesquisa, por vezes experienciamos as professoras em diferentes dias, com diferentes fins apresentar a leitura para as crianças como umaforma de experiência, misturando contação de história com leitura no tempo livre, proporcionando assim uma experiência de leitura completa para além das leituras que eram realizadas para apresentar um novo conteúdo ou realizar uma atividade.

Outra pergunta curiosa emerge e por fim buscamos entender como era feito o trabalho alfabetizador, ainda que esse não fosse o principal objetivo do ano letivo. Conversamos e entendemos que para Corujinha realizado através de “atividades didáticas, com brincadeiras e atividades que remetem a alfabetização, demonstrando para a criança como é bom e satisfatório o aprendizado” (EXTRATO CONVERSA, 2021). Enquanto Borboleta nos fala do trabalho lúdico da quando “[...] brincam com a sonoridade das palavras... manuseiam o material escrito como revistas, livros, gibis e alfabeto móvel” (EXTRATO CONVERSA, 2021).

A última pergunta lançada foi completar a frase: você percebe que a leitura promove... e elas responderam respectivamente:

> A leitura estimula o raciocínio, melhora o vocabulário, aprimora a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre vários assuntos. Ler desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação, o senso crítico, e amplia a habilidade na escrita (BORBOLETA, Extrato Conversa, 2021).

> Um contato com diferentes ideias e experiências, ela amplia e aprimora o vocabulário e contribui para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico (CORUJINHA, Extrato Conversa, 2021).

Do ponto de vista da professora Borboleta ler promove toda uma movimentação entre os conhecimentos que podem ser abarcados pelas crianças ao longo de sua trajetória escolar quando põe em destaque que muitas “capacidades” vão sendo refinadas e lapidadas a partir da leitura.

A professora Corujinha vê a leitura como propulsora, impulsionando as crianças à irem além do que é posto e proposto, oferecendo através da leitura um estado de reflexividade e criticidade que podem ser alcançadas de forma sutil, satisfatória ebrincante.

Entendendo a leitura como ampla, como a vivência e experiência que ela necessita ser vivenciada, e não apenas acoplada a ideia de alfabetizar. Percebendo também a importância e as contribuições que ela promove na criança de forma reflexiva e crítica.

## 7 PINTANDO O BARRO: notas fin(inici)ais.

Pintar a escultura é a última parte do processo de produção de uma obra de barro. Assim o faremos nessas notas fin(inici)ais. Entendendo que a pintura é uma última etapa, mas dela podem nos fazer analisar todo o detalhe da obra, e quem sabe, pensar em novas formas para novas obras. Partindo da ideia do "dar a ler" que iniciamos nessa pesquisa e a escrita da mesma, por isso, que esse texto não tem a pretensão de nada encerrar, explicar, analisar (mesmo que em alguns momentos pareça ter essa conotação), mas, ele se inscreve especialmente como uma escrita e pesquisa na tentativa de pensar a experiência de leitura com as crianças e a infância. Nossa escrita aqui se coloca nessa condição de abrir brechas na experiência de leitura entre as crianças e ser um texto que dará sempre a ler e não encerra qualquer possibilidade de sentido, sendo sempre uma escrita em composição em movimento que pode nos "dar a ler" muitas outras coisas o que nos permite encontrá-lo em outros momentos.

Com isso já dizemos que não esteve em jogo aqui dizer o que era e o que não era uma experiência de leitura, uma vez que qualquer tentativa de dizer o que é a experiência de leitura pode cair numa tentativa de explicação que pode encerrar o sentido da ideia de experiência que esteve aqui mobilizando essa composição de experiências leitoras, assim como Skliar (2020) nos diz para deixar em paz quem lê, deixaremos em paz você leitor, sem fazer promessas ou antecipar qualquer coisa que a leitura dessas considerações podem lhe mover.

A escrita desse trabalho de pesquisa se deu atravessada por luto, tristeza, alegrias, recomeços, nova vida, houve muita leitura, estudo e vivência, pois entendemos a importância do registro de tudo que foi vivido, agregando para o *continuum* das pesquisas na área, um ato político de resistência e dar voz as crianças e a professoras que acreditam na importância da leitura na educação, sobretudo, na educação infantil que por muitas vezes ainda encontra-se atrelada ao alcance de uma "meta" matando por vezes a experiência da construção do perfil leitor das crianças (Colomer, 2018), antes mesmo que estes se formem, devido ao foco no resultado, no dizer ao pé da letra o que for lido, podando espaços para a imaginação e o pensamento se desenrolar e as crianças viverem a leitura como uma experiência.

Atravessados pelos tempos presentes na escola, assim como nos fala Kohan (2020), cartografamos diversas experiências que abarcavam as três temporalidades de uma vez só, ou consecutivamente, quando as professoras tentavam puxar pelo tempo cronológico, anunciando leituras como atividades pré-alfabetizadoras – como era proposto pela política de alfabetização vigente – e até oportunizavam uma aprendizagem pelo tempo cairológico, mas, o bonito de se ver era quando as crianças escapavam com o tempo aiônico e invencionavam

no meio do currículo no espaço-tempo escolar, uma leitura experiência, assim como vimos tanto em Skliar (2017), elas liam entre os intervalos das aulas, nos momentos de espera, invencionavam suas próprias histórias como quando Lerigou afirmou que não sabia ler, e logo após, estava lendo as imagens e criando uma história nunca mais repetida. Vimos uma infância minoritária, intensa e transgressora do currículo, quando "furtavam" livros até serem apanhadas e puxadas para a rotina escolar cronológica que necessitava de seus tempos tão preciosos (Kohan, 2007).

Assim como nos mostra Melo (2021) ao problematizar a poética do "desformar" de Manoel de Barros (1996) a partir do que as crianças mobilizavam ao experienciarem a leitura de outros modos. Para a autora, a potência dos saberes das crianças e da infância desformava práticas majoritárias de leituras, artistando com um traço não acostumado, em meio a potência aiônica, outras maneiras de ler para si e contar história para os outros.

A partir dessa perspectiva, retornamos ao nosso objetivo inicial que foi o de cartografar os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças sobre a experiência de leitura vivenciadas nos espaços-tempos da pré-escola, foi possível perceber que existem múltiplas vivências de leitura dentro da escola, podendo estar atrelada tanto ao processo educativo, quanto a apresentação livre da leitura com as crianças.

Percebemos que mesmo em tempos pandêmicos, a escola na figura das professora e auxiliar se fizeram presentes, sempre buscando estar em contato com as crianças, inclusive aquelas que ainda não haviam retornado para as aulas presenciais, enquanto estávamos em contato com o campo. Tal presença se fazia por meio de atividades e conversas, mas também, com orientações de atividades criativas e diversas, dentre elas a leitura dentro e fora da sala de aula.

E, para além da leitura, vimos a realidade da escola pós-pandemia, iniciando o famoso "novo normal" em que todos estavam se readaptando à uma rotina que ainda não haviam se familiarizados. Não somente haviam novas formas de ensinar e aprender, mas também, haviam diferentes formas de relacionar-se, a nova norma social requeria uma experiência intrigante e distante, mas até nisso vimos resistência. Resistência ao distanciamento, em meio a tantas orientações, as crianças reinventaram uma nova forma de socializar de estarem próximas umas das outras na medida que era possível, novas formas de brincar, novas formas de expressão com rostos cobertos de máscaras, novas formas de ser criança.

Em muitos momentos dessa obra, pudemos vivenciar nas práticas docentes a influência da leitura literária em diferentes gêneros: haviam contações de histórias, como também haviam

momentos livre de contato e troca de livros dentro da sala de aula. Ao longo do nosso processo de aproximação cartográfico vivenciamos a leitura como experiência de diversas formas, partindo de ambas as professoras: a professora e a auxiliar por muitas vezes, e com objetivos diferentes, proporcionavam às crianças experiências de leitura, algumas direcionadas ao conteúdo e outras que extrapolavam o ensino.

O mais cativante era perceber que independente da via em que a leitura lhes era apresentada, as crianças conectavam-se com a imaginação e viviam a experiência da leitura com muita atenção e prazer. Em todos os momentos em que a leitura era ofertada em sala de aula, foi com muito zelo e responsabilidade.

As instaurações também foram muito importantes para a vivência da pesquisa e da leitura. A leitura foi apresentada sob diferentes perspectivas houve contação de histórias com adereços e fantasias, teve leitura com a assinatura do TALE, com o encontro com o barro e, com as invencionices infantis que foram se desdobrando ao longo da pesquisa.

Nossa primeira instauração foi com a assinatura do TALE, ainda que fosse um documento oficial, pudemos proporcionar às crianças uma experiência de leitura e protagonismo, quando esperávamos por todas para virar a página do documento e indicávamos o que estávamos lendo em cada quadrinho e elas puderam ser escutadas, solicitadas, convidadas para a construção da pesquisa como seres ativos e importantes no processo criador que são.

Inicialmente unir essa pesquisa ao barro se deu pela própria cultura da nossa cidade, uma vez que, como elemento artístico pudemos redimensionar o próprio barro dentro da leitura, uma vez que, a oficina contou com as invenções infantis e recriações de outras histórias a partir dos personagens que as crianças iam criando.

Percebemos que inicialmente a manipulação do barro estava associada a massinha, era como se fosse apenas o amassar pelo amassar, o que também foi válido para o processo, mas, quando o barro começou a endurecer, mostrando a eternidade do que estavam produzindo, percebemos o envolvimento com a atividade e a satisfação na produção de algo que era muito importante, significativo e duradouro.

Se já estavam envolvidos na atividade apenas com a manipulação do barro, o nível foi elevado quando convidamos a criar personagens de uma história criadas por eles. A imaginação rolou solta, brincante e convidativa, instigante e prazerosa e as crianças invencionaram histórias fictícias até histórias que poderiam se passar no cotidiano.

Haviam sereias, fazendeiros e seus bois, nada foi podado, nada foi imposto ou questionado, foi uma experiência livre de leitura, construção e brincadeira. Todavia, esse momento de criação entre histórias e barros não se deu somente em sala de aula, se estendeu

para outros espaços, e assim as crianças puderam invencionar suas próprias histórias em casa, com seus familiares, recriando uma experiência, mas transformando-a de maneira única, plural, sensível e artística (Corazza,2017).

Vimos e ouvimos que as crianças conseguem reinventar-se em meio ao caos, que a infância resistia aos novos padrões e tornava as novas formas de viver de forma leve e infantil, levando em consideração o que lhes era imposto afim de preservar sua saúde, como quando, em uma das nossas ida ao refeitório, as crianças precisavam ir com as mãos nas costas para não tocas sem necessidade em paredes e corrimões, e ao me ver no final da fila com as mãos soltas uma criança me ensinou como era necessário estar. Ou quando as novas formas de se estar perto foi quando as crianças mostravam que sabiam estalar os dedos e as outras começaram a tentar também e receram nossa instrução de como poderiam alcançar o fim (de estalar os dedos) sem que nenhum contato físico fosse realizado.

Com esses relatos vimos e ouvimos que nesta pesquisa o barro e a leitura se imbricaram de forma que a potência criadora infantil criou asas e voou. Vimos e ouvimos que as crianças artistaram em suas vivências com o barro em sala de aula quando faziam e refaziam seus bonecos que viravam eles mesmos e depois personagens de uma história nova inventadas por eles. Vimos e ouvimos as crianças brincando com os livros e trocando eles sem nenhum comando, apenas porque queriam brincar de ver as imagens e depois trocar com os colegas para conhecer novas e mais novas histórias que nunca lhes haviam sido apresentadas, ou, reavivar a memória com histórias que já lhes haviam sido contadas. Vimos e ouvimos as crianças emergindo o currículo e falando que queriam ler em momentos em que a leitura não lhes eram ofertadas. Vimos, ouvimos, cheiramos e sentimos cada conversa, cada som, cada confidencia que nos eram direcionadas a ponto de nos integrarem como sendo parte da escola desde o momento em que colocamos os pés lá.

Diante da intensidade entre a infância e a leitura e as experiências que extrapolam o conteúdo escolar, as necessidades cronológicas de ensino, começamos a pensar: e se a leitura fosse ofertada ainda mais cedo, e se bebês tivessem acesso a um acervo de livros em um espaço destinado especificamente para a leitura como uma experiência completa: auditiva, visual. Um espaço em que os bebês pudessem manusear livros, perceber suas imagens sem estar necessariamente atrelados a aprender como chamados aquele objeto, fruta ou animal, apenas viver o momento do contato com o livro como uma experiência artística e de leitura. Como seria?

# REFERÊNCIAS


ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil: implementar o exercício da infância**. Infância e pós-estruturalismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos. **Infância, experiência estética e arte na escola:(des) encontros (im) possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

ALMEIDA, Juliana Silva. **A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do ensino fundamental:** pensando outros inícios para a escola. – 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.

AMARAL, Débora. **A expressão criativa da argila com crianças**/ (livro eletrônico) Débora Amaral. – 1. Ed. – São Paulo, 2020.

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na educação infantil:** uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2020.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Libros tecnicos e cientificos editora, 1981.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo. FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **O cuidado na educação infantil: cenas do cotidiano de crianças em um centro de Educação Infantil em Fortaleza-CE.** *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp.655-678.

BARROS, Laura Pozzana de. KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. – Porto Alegre:Sulina, 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro da. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil**. Educação, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas / Ana Carolina Perussi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa, organização – 2 ed. 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL, **DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9- 765-de-11-de-abril-de-2019-71137431#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.765%2C%20DE%2011%20DE%20ABRIL%20DE%202019%20%2D%20Imprensa%20Nacional acesso 08/09/2021 às17:56

BARROS, Laura Pozzana de. KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanharprocessos**. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. – Porto Alegre:Sulina, 2020.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record. 1996.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,2010.

CAMILLO, Everton da Silva. **Análise de Convergências entre Projetos de Promoção do Acesso ao Livro e à Leitura voltados para Crianças de 0 a 5 anos e os Campos de Experiências para a educação infantil na BNCC**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 603-617, ago./dez., 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. ANPEd, 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.**

CARVALHO, Magda Costa. BERLE, Simone. **Ouvidos de ouvir crianças: escutar das crianças tudo o que ainda não sabemos.** Paulo Freire: um menino de 100 anos. WalterOmar Kohan. - 1 ed. - Rio de Janeiro: NEFI, 2021 — (Coleção Ensaios: 10).

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007. COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto,2018.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto-Alegre-RS : Doisa, 2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed,2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

DEUS, Luana Macedo de. AVERO, Cátia Cilene Saraiva. **Educação Infantil x Pandemia: desafios e possibilidades no ensino aprendizagem.** 2021.

ESPINOSA, Sergio. **Em busca da infância do pensamento: ideias na contramão da pedagogia**. Tradução e organização de : André Pereira da Costa. Rio de Janeiro. Ed. Senac Nacional, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26ª edição, São Paulo. Cortez, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi: 10.11606/T. 48.2019.tde-25072019-131945. Acesso em: 01/09/2022.

FREIRE, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **As dobras produzidas com as fabuloinvenções das crianças nas aulas- acontecimentos.** Revista Teias v. 21 • n. 63 • out./dez. 2020 • Seção Temática Docência,currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/53810/36149.

JESUS, Jorge Antonio Lima de. SOUSA, Celita Maria Paes de. **A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 e o Currículo da Educação Infantil: descontinuidades e dissensos.** V CONBALF, Florianópolis – SC. 2021.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. – Porto Alegre:Sulina, 2020.

KOHAN, W. O. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: Kohan,Walter (org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. **A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular**. In: Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.13-25, 2016. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/507/329. Acesso em: 24 mai. 2019.

KOHAN, W. O. Anete. TEBET, Gabriela Guanieri de Campos (Org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de idéias, 2017.

KOHAN, W. **O. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. In: Fórum Amazônico de Educação**. I, 2003. Belém, PA. Anais. O pensamento brasileiro em Currículo. Belém, PA, 24-26 out.2003ª.

KOHAN, W. O. **Infância e educação em Platão. Educação e Pesquisa**, São Paulo,v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia eeducação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica,2003b.

KOHAN, W. O. **Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

KOHAN, W. O.. **A devolver (o tempo d)a infância a escola**. In. ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, Gabriela Guanieri de Campos (Org.) Infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de idéias, 2017.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Walter Omar Kohan. - 1 ed. -Rio de Janeiro: NEFI, 2021 — (Coleção Ensaios: 10).

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica,2017.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução deJoão Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Jan/Fev/Mar/Abr2002 Nº 19. Disponível em:https:
f

_____. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. BeloHorizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEMOS, Scheila Soares. SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Infantil emTempos de Pandemia da Covid-19**. 2021.

MACHADO, Maria Zélia Versiani.; CORRÊA, Hércules Toledo. **Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético**. Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico.** Orientadora: Profª Drª Patricia Corsino – RJ; UFRJ, 29/07/2016. Tese (Doutorado em Educação), 209 páginas.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis**. Literatura: ensino fundamental/ Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MELO, Vanessa Galindo Alves de. **HOSPEDANDO DIZERES, FAZERES E APRENDERES MINORITÁRIOS: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado, Caruaru, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Educação v. 25 e250018 2020. Disponível em:https:

MORAIS, Artur Gomes de. SILVA, Alexsandro da. **Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética.** Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas / Ana Carolina Perussi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa, organização
– 2 ed. 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NEGRI, Antônio. **Kairós, alma venus, multitudo:** nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.

PASSOS, Eduardo. BARROS, Regina Benevides. **A cartografia como método depesquisa-intervenção**. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. – Porto Alegre:Sulina, 2020.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rocco, 1993.

ROCHA, Darllan Neves da. **A arte é para todos: patrimônio cultural, tradição de conhecimento, processos sociotécnicos e organização social do trabalho entre os artesãos do Alto do Moura (Caruaru-PE).** Dissertação de Mestrado. Paraíba, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. As crianças: contexto e identidades. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças.** / Joane Santos do Nascimento Saturno. – 2018.

SKLIAR, Carlos. **Escrever e ler para ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita)**. Devir-criança da filosofia: Infância da educação/ organizador Walter Omar Kohan: Autêntica Editora, 2010.

_____. **La infancia, la niñez, las interrupciones**. Childhood & Philosophy. Vo. 8, n. 15, 2012.

_____. **A dor da leitura. O ensinar enquanto travessia: Linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. ***Isto não é um livro de poemas***. Rio de Janeiro: Texto Território, 2015.

_____. A escuta das diferenças. **Porto Alegre: Mediação**, 2019.

_____. **Ensayos En Lectura**. Inutilidad, soledad y conversación. – 1. ed – Riode Janeiro: NEFI, 2020.

ROUXEL, Annie. **Ousar ler a partir de si: desafiosepistemológicos, éticos e didáticos da leiturasubjetiva**. Circulação, Tramas e Destinos na Literatura, 2019.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste,2014.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEBET, Gabriela. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. **Infância e pós-estruturalismo São Paulo: Porto de Idéias**, 2017.

TRINDADE, Talula Montiel. RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Corpos leitores: infância e escola.** *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp.595-607.

VILLA, Denise Carla de. **O corpo em contato com o barro: a educação do sensívelno ensino das artes visuais**. Unoesc & Ciência-ACHS, v. 4, n. 1, p. 113-122, 2013.

ANEXO: Termo de assentimento Livre e Esclarecido:

# TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA CRIANCAS DE 4 E 5 ANOS )

VERSÃO EM QUADRINHOS

"INFÂNCIA E A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERROGAÇÕES À ESCOLA".

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: VANNESSA REBECA SANTANA AQUILINO GOMES

O TALE E A PESQUISA NA PRÉ-ESCOLA
OLÁ! TUDO BEM COM VOCÊ? EU ME CHAMO BETO!
E EU SOU A BIA! E VOCÊ COMO SE CHAMA?
TEMOS UMA NOVIDADE PARA CONTAR PARA VOCÊ!
1

VOCÊ É MUITO IMPORTANTE E POR ISSO, ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA...
"INFÂNCIA E A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERROGAÇÕES À ESCOLA.
ESSA PESQUISA É DA RESPONSABILIDADE DA ESTUDANTE PESQUISADORA VANNESSA REBECA SANTANA AQUILINO
E DA PROFESSORA ORIENTADORA CONCEIÇÃO GISLÂNE NÓBREGA LIMA DE SALLES.
2

## CONHECENDO AS PESQUISADORAS...

3

A PESQUISA BUSCA SABER COMO OS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA POSSIBILITAM PENSAR SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA SUA ESCOLA E ACONTECERÁ DA SEGUINTE FORMA:
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE,
RODA DE CONVERSA.
FONTE: 123RF.COM
4

CONVERSAS COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MÚSICAS.
FONTE 123RF.COM
GALERIA COLO RIR

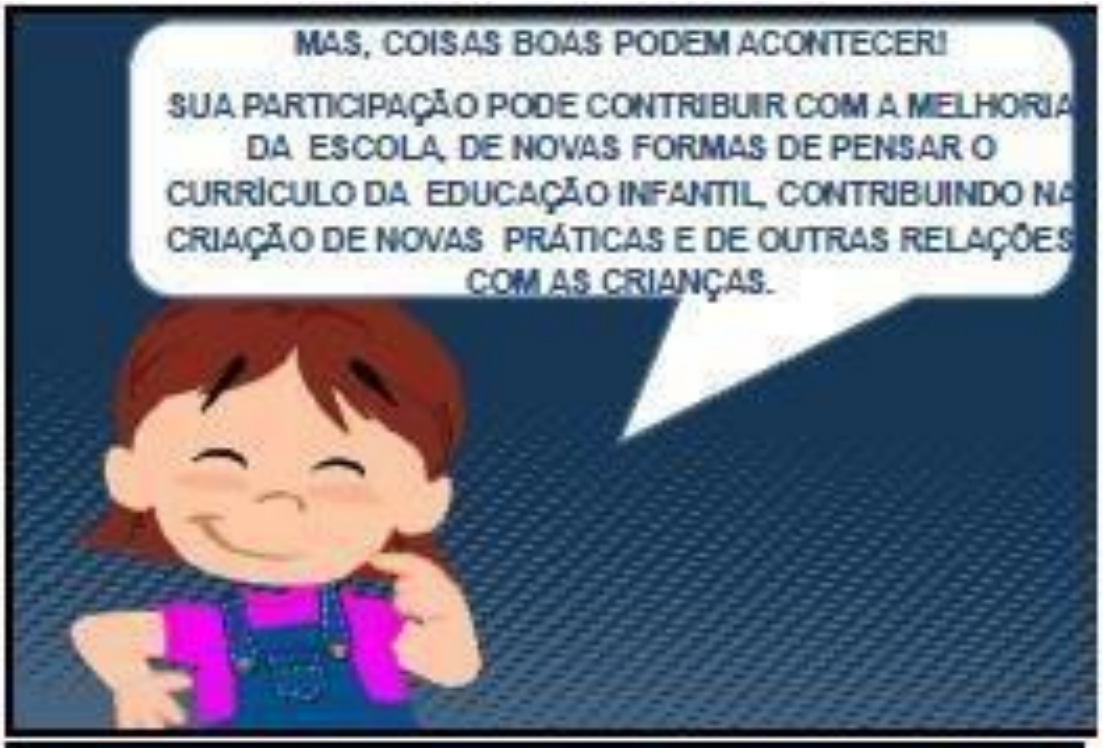
DESENHOS!
FONTE DEPOSITPHOTOS

GRAVAÇÕES AUDIOVISUAIS E IMAGENS (FOTOGRAFIAS E/OU FILMAGENS) RELACIONADAS AO CONTEXTO DA PESQUISA
FONTE: PIXABAY
VOCÊ PODERÁ PARTICIPAR DESSE ESTUDO SE SEUS PAIS OU O SEU RESPONSÁVEL CONCORDAREM E TAMBÉM SE VOCÊ DE FATO QUISER.
É UM DIREITO SEU ESCOLHER!
6

É IMPORTANTE ESCLARECER QUE ESSES MATERIAIS SÃO CONSIDERADOS SEGUROS. MAS, É POSSÍVEL OCORRER ALGUNS RISCOS. COMO VOCÊ SENTIR VERGONHA OU ALGUM INCÔMODO.
CASO ACONTEÇA PROCURE VANESSA E CONTE A ELA O QUE ESTÁ SENTINDO.

E TAMBÉM, SE ACONTECER DE VOCÊ NÃO QUERER MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA, POR QUALQUER QUE SEJA O MOTIVO, NÃO HAVERÁ NENHUM PROBLEMA EM DESISTIR. BASTA COMUNICAR A VANNESSA.

7


MAS, COISAS BOAS PODEM ACONTECER!
SUA PARTICIPAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A MELHORIA DA ESCOLA, DE NOVAS FORMAS DE PENSAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONTRIBUINDO NA CRIAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS E DE OUTRAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS.

SOMENTE SEUS PAIS E AS PESSOAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA É QUE SABERÃO QUEM VOCÊ É! PROMETEMOS NÃO FALAR A ESTRANHOS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS CONTAR.
TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO APENAS USADAS PARA EVENTOS ACADÊMICOS E PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS, MAS NUNCA COLOCAREMOS O SEU NOME OU DADOS QUE O (A) IDENTIFIQUEM.

8

SE TIVER ALGUMA DÚVIDA PODE CONVERSAR COM A VANNESSA OU ENTÃO, VOCÊ, SEUS PAIS OU RESPONSÁVEL, PODEM LIGAR PARA OS SEGUINTES TELEFONES:
VANNESSA - Tel.: (81) 99743-2775
CONCEIÇÃO- Tel.: (81) 9 9927-0462

OU EM CASOS DE DÚVIDAS ÉTICAS, LIGAR PARA OS AMIGOS DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPE.
Tel.: (81) 3114-4152

QUANDO TODOS OS ESCLARECIMENTOS FOREM DADOS, PREENCHA A PRÓXIMA PÁGINA DESTE LIVRO ILUSTRADO!
MARQUE UM (X) NA CARINHA INFORMANDO SE ACEITA OU NÃO PARTICIPAR DA PESQUISA E ASSINE SEU NOME OU CARIMBE O POLEGAR, NOS ESPAÇOS INDICADOS.
UMA VIA DESSE DOCUMENTO, CHAMADO TALE, SERÁ ENTREGUE PARA QUE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEL POSSAM
GUARDÁ-LA E A OUTRA FICARÁ COM AS PESQUISADORAS
10

## ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

**VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA?**

SIM ☐

NÃO ☐

EU_____ACEITO PARTICIPAR DO ESTUDO "INFÂNCIA E A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS INTERROGAÇÕES NA ESCOLA.

FUI INFORMADO SOBRE AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER.

ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR, SEM QUE EU OU MEUS PAIS PRECISE PAGAR NADA. E NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA DE MIM.

LOCAL E DATA _____

POLEGAR DIREITO

ASSINATURA DA CRIANÇA:

_____

ESSE ESPAÇO É TODO SEU!

ESSE ESPAÇO É TODO SEU!