

O GESTO DE DAR A LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: O QUE NOS DIZEM AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA DO AGRESTE PERNAMBUCANO?

THE GESTURE OF GIVING TO READ IN KINDERGARTEN AND IN THE EARLY YEARS: WHAT DO CHILDREN AND CHILDHOOD IN THE RURAL REGION OF PERNAMBUCO TELL US?

EL GESTO DE DAR A LEER EN EL JARDÍN DE INFANCIA Y EN LA PRIMERA INFANCIA: ¿QUÉ NOS DICEN LOS NIÑOS Y LA INFANCIA DE LA REGIÓN RURAL DE PERNAMBUCO?

Vanessa Galindo Alves de Melo¹

Juliana Silva Almeida²

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles³

Resumo: O texto em tela de inspiração cartográfica, busca pensar o gesto de “dar a ler” na pré-escola e nos anos iniciais a partir das vozes das crianças e da Infância. De um modo geral, as crianças invencionavam modos de leitura e escrita plurais, fugas, gestos e encontros com temporalidades outras.

Palavras-chave: Infância; dar a ler; educação infantil.

Abstract: The cartographic-inspired text on canvas seeks to think about the gesture of “give reading” in preschool and early years from the voices of children and childhood. Generally speaking, children invented plural modes of reading and writing, escapes, gestures and encounters with other temporalities.

Keywords: Childhood; give to read; child education.

Resumen: El texto sobre lienzo de inspiración cartográfica busca pensar en el gesto de “dar lectura” en preescolar y primeros años desde las voces de los niños y la niñez. En general, los niños inventaron modos plurales de lectura y escritura, escapes, gestos y encuentros con otras temporalidades.

Palabras clave: Infancia; dar para leer; educación infantil.

Introdução

Lançamo-nos em composições outras com as crianças e a infância do agreste pernambucano para pensar: o que pode a leitura e a escrita em encontro com as crianças e a infância? Nosso objetivo primeiro, foi articular e entrelaçar os diferentes movimentos de duas pesquisas de mestrado⁴ na tentativa de pensar o gesto de “dar a ler” na pré-escola e nos anos iniciais a partir das vozes das crianças e da infância. Buscamos provocar o pensamento, pensar para além de uma educação dogmática, tecendo linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997) na composição de uma experiência outra com a leitura e a escrita a partir do que emergiu nos dizeres, saberes e fazeres infantis no território existencial de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e de uma Escola da Rede municipal, ambas situadas no agreste de Pernambuco.

¹ Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/CAA.

² Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/CAA.

³ Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – UFPE/CAA.

⁴ Pesquisas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

O gesto, assim, surge como uma possibilidade de encontro com um tempo infantil, com um tempo que dura e que permite deslocamentos pelo presente sem as preocupações com o fim, com o depois. Pode ser pensado como ação, uma ação que suporta e sustenta (AGAMBEN, 2017), como uma ação que é gestada e nos liga a esfera mais humana da vida, ao nos fazer lembrar que estamos vivos (SKLIAR, 2019) e, podemos sentir, desejar, brincar, encantar-se pelo aprender e ensinar, ler e escrever, sem necessariamente pensar em uma finalidade ou um produto (SKLIAR, 2019).

O percurso teórico-metodológico das duas pesquisas envolveu a perspectiva de uma inspiração cartográfica (BARROS; KASTRUP, 2015), que se propõe a acompanhar processos, tendo como um gesto, hospedado conversações com as crianças e professoras das referidas instituições, como forma de dar passagem a língua que anuncia a existência dos (im)possíveis, dos (des)encontros e (des)convites a composições outras. Hospedamos essa língua infantil, em linhas moventes, língua delirante, que ciranda com a arte poética de Manoel de Barros (2015), numa perspectiva de transver não apenas o mundo, mas os processos de escolarização, os currículos, as práticas de leitura e escrita que se configuram na pré-escola e nos anos iniciais.

Esses deslocamentos nos possibilitaram (des)encontros potentes com intercessores teóricos e suas contribuições, com os quais nos movemos por uma compreensão de infância como experiência (KOHAN 2007; AGAMBEN, 2005), o outro (LARROSA, 2006; SKLIAR, 2003), nomadismo, devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Uma infância para além de uma fase cronológica ou de uma temporalidade estática, mas como uma condição da experiência que brinda e habita outro tempo e que não está associada a idade, mas a experiência e a potência da vida que se afirma (KOHAN, 2007), podendo habitar a criança, mas também o adulto, o idoso, as professoras. Um movimento de desconstrução do modo como olhamos as crianças e de como pensamos a infância, que nos possibilitou um modo mais infantil para pensarmos a pesquisa e essa experiência outra de leitura e escrita.

Ressaltamos que esse movimento de pensamento e suas problematizações se fazem emergente, principalmente diante dos contextos de escolarização excessiva vinculadas a preparação das crianças na pré-escola para ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Situações que, por vezes, provocam interrupções (SKLIAR, 2014) do corpo, da linguagem, da imaginação das crianças e que se vinculam diretamente a celeridade (SKLIAR, 2019) do tempo cronológico e suas amarras.

Estruturamos o presente texto trazendo inicialmente, o percurso teórico-metodológico, onde traçamos um plano e nele nos movemos com as crianças-cartógrafas (CORAZZA, 2013), movidas por encontros, conversações, perguntas e instaurações que possibilitaram vários desvios. Em seguida, instauramos encontros com intercessores teóricos para problematizar as concepções e a articulação dos conceitos de infância, temporalidades, leitura e escrita como gesto, dialogando-os com uma reflexão filosófica.

E, por fim, trazemos a problematização realizada a partir da produção dos dados para pensar as temporalidades que habitam o território existencial da escola, dialogando com os dizeres, saberes, fazeres e os gestos das crianças como possibilidade de pensar outras experiências de leitura e escrita na Educação Infantil e Anos Iniciais, invencionadas a partir de uma língua delirante e seus possíveis, provocando-nos a pensar em leituras e escritas plurais.

Caminhos teórico-metodológicos de duas pesquisas andarilhas

Em uma pesquisa realizada junto às crianças da Pré-Escola II, de um CMEI e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal, situadas na região do agreste pernambucano, buscamos pensar o gesto de “dar a ler” na pré-escola e no 1º ano do Ensino fundamental a partir das vozes das crianças e da Infância. Tomamos como referência a

própria infância, como um caminho outro, para pensar uma pesquisa não sobre crianças, mas “com” elas, que se faz no gesto da hospitalidade (DERRIDA, 2003) como possibilidade de tecer encontros com o outro e acolher em sua própria língua suas questões.

O percurso teórico-metodológico que orienta nossas andarilhagens é assumidamente um caminho aberto, com paisagens moventes e abertura de mundos, trilhado por meio de andanças e encontros com corpos, ideias, pensamentos, perguntas, conversações. Portanto, não se trata de um método em sentido “clássico”, com regras, objetivos e resultados definidos, mas de um caminho cuja *meta* é o próprio caminhar, onde a produção dos dados “[...] se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

Inspiradas nas pistas da cartografia fomos ao encontro das crianças e da infância para pensar com elas uma pesquisa de um modo mais infantil. Encontros acompanhados, também, de cuidados éticos e de respeito à dignidade humana dos sujeitos na produção dos dados da pesquisa com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016⁵ que orienta os procedimentos metodológicos que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes da pesquisa. Os encontros se abriram a hospitalidade da língua infantil e nesse gesto de Dar a escuta às crianças participantes, foi elaborado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de forma lúdica, com linguagem específica e recursos imagéticos (fotografias, figuras), para que pudessem demonstrar desejo ou não em participar da pesquisa.

Traçamos um plano e nele nos movemos, abertas às descobertas imprevisíveis que poderiam ocorrer em nossos deslocamentos junto as crianças- cartógrafas (CORAZZA, 2013). Os encontros foram movidos por conversações⁶ e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras e, também, por observação participante, uso do diário de campo, fotografias e vídeo-gravações. O gesto de “Dar a escuta” (SKLIAR, 2019) era presença constante nos encontros, visto que, “a conversa é [...] a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e a partilhar com o outro o que nos habita [...]” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 36). As instaurações como movimentos que atravessaram as pesquisas, também mobilizaram as conversações e partiram de invencionices para fazer emergir o que já estava ali no cotidiano, como “[...] abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p. 44). (Des)encontros onde dispomo-nos ao acontecimento, aos imprevistos, aos desvios, a hospitalidade, através de momentos lúdicos, com brincadeiras, contação de história, oficinas envolvendo a Arte e o uso de materiais não-estruturados.

Esses encontros foram registrados no Diário de Campo, companheiros de nossas andanças e escrituras. Segundo Barros e Kastrup (2015) a escrita ou o desenho realizado nesses cadernos são considerados preciosos para a cartografia, pois, além de colaborar na produção de dados de uma pesquisa, possuem a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer.

O exercício cartográfico nos mobilizou a (re)pensar as temporalidades da infância que coabitam os *espaçostempos*⁷ da escola e a possibilidade de invencionarmos outras relações com

⁵ BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

⁶ Tomamos de empréstimo o termo conversações a partir das pesquisas de Carvalho (2012; 2018). Entendendo esse movimento enquanto possibilidade de encontros, multiplicidades, deslocamentos, articulação de vozes e escuta dos habitantes e praticantes do cotidiano escolar.

⁷ A estética dessa escrita é utilizada por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna e servindo como forma de

a leitura e a escrita, abrindo nossos olhos para tudo o que emergiu, quando nos permitíamos “dar a escuta” (SKLIAR, 2019) a essa infância que se diz e nos diz sobre o mundo, a escola, a vida, com a potência e a força de sua presença e de sua língua delirante.

Encontros com a infância, as temporalidades e os gestos que habitam a escola

Deslizamos nas linhas que circundam os territórios dos *espaçotempos* escolares e nos encontramos com o tempo e suas temporalidades. Rememoramos a brincadeira de trava-língua que diz: “quanto tempo o tempo tem?” e seguimos ao encontro das formas como os gregos nomeavam o tempo. Esse conceito era pensado pelos gregos em sua própria língua e com mais de uma palavra, conforme nos dar a pensar Kohan (2017; 2020) em seus estudos: *chrónos*, *kairós* e *aión*.

No prefácio do livro “Infância e pós-estruturalismo”, Kohan (2017) afirma que é preciso e possível problematizarmos as infâncias, os tempos e as relações com a escola. E nesse movimento do pensamento explicita que a primeira palavra usada pelos gregos é o *chrónos*, que designa um tempo sucessivo, linear, somático e cronológico. Um tempo adulto “[...] composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente, [...] é apenas o instante, o agora (KOHAN, 2020, p. 7). *Chrónos* representa, assim, o tempo capitalista, da produtividade, mercadológico. Na escola rege a organização do trabalho pedagógico: divisão das turmas por faixa etária e séries/anos; o calendário escolar; a medição e aquisição de habilidades; a sequência curricular. Segundo Kohan (2017) “essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter numa escola” (p. 12), já que os ponteiros dos relógios que não param, fazem com que quase não haja o presente, a não ser como um instante, que logo se esvai. O estudante passar a ser visto pelo seu passado, no sentido de trajetória dentro da escola e de uma necessidade para uma preparação futura (KOHAN, 2017).

Outra palavra usada é o *kairós*, refere-se a “um tempo qualificado, preciso, singular, único” (KOHAN, 2020, p. 7). Na escola, é representado no “cruzamento coincidente entre os tempos da inscrição das pessoas no sistema educativo e de certas experiências pedagógicas. [...] um tempo de coincidência que, por uma imensa variedade de condições, pode ou não acontecer” (KOHAN, 2020, p. 7). Ao problematizar, o tempo na escola, Kohan (2020) revela que as linhas do *chrónos* ao regerem a organização das instituições, acaba por vezes impossibilitando o acesso dos estudantes a essas experiências pedagógicas, pois o tempo da criança é diferente do tempo escolar. Dessa forma, ao estabelecer fases e momentos para certos processos pedagógicos, como ler e escrever, e não respeitar e acolher o tempo da criança, a escola pode acabar impossibilitando o acesso aos processos de ensino aprendizagem (KOHAN, 2020) ou mesmo causar interrupções (SKLIAR, 2014).

A terceira palavra, *aión*, designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma temporalidade não numerável, é considerado “[...] o tempo da experiência, do acontecimento” (KOHAN, 2020, p. 8) e, em relação a escola, seria o tempo da arte, do pensamento, da brincadeira, da leitura e escrita, do estudo, o tempo da infância, da criança que criança (KOHAN, 2020, 2017).

Entendemos a partir do encontro com o nosso intercessor teórico que as três formas de experiência temporal perpassam e têm importância singular na educação e que as provocações não representam um desejo por excluir uma ou outra, pois elas se entrecruzam nos fios da própria existência e nos territórios escolares, mas, questionamos quando este tempo *chrónos* se torna dominante e inviabiliza ou tenta interromper a infância (SKLIAR, 2014). Ao problematizar o sentido da escola, Kohan (2017) nos mostra que o *chrónos*, como o tempo majoritário que a escola adotou, é quase uma *anti-scholé*, remetendo-se a etimologia da palavra

potencializar outros tantos sentidos. Ver: Cultura e cotidiano escolar, nos anais da 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. p. 62-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2019.

escola, *scholé*, que para os gregos era pensada como uma experiência de tempo liberado, tempo livre para o pensamento, para a própria formação. Diferente do que acontece nas escolas e nos nossos contextos atuais, regidos pela produtividade, onde não se pode perder tempo. E perder tempo seria de fato uma perda de tempo? Quanto tempo o tempo tem?

Das experiências de temporalidades, o *chrónos* e o *aión*, se situam nas discussões dos aspectos da macropolítica e micropolítica problematizadas por Deleuze e Guattari (1997) e, também, por Kohan (2004) ao falar das duas infâncias: majoritária e minoritária. Com Deleuze e Guattari (1997) consideramos que o que define as maiorias são os modelos postos como o padrão. Por outro lado, as minorias caracterizam-se por um movimento processual, não numerável, que não se limita, nem se identifica como o padrão, partindo desses conceitos, discutem os aspectos da macro e micropolítica enquanto espaços opostos, mas entrelaçados. A macropolítica é composta por linhas molares que buscam padronizar, centralizar e totalizar, já os espaços da micropolítica, por sua vez, possuem linhas moleculares, rizomáticas, que escapam e se conectam na diversidade, fugindo da centralização, esquivando-se da padronização e da totalização (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Os conceitos de macro e micro e das temporalidades nos mobilizam novamente ao encontro com Kohan (2004), que problematiza duas infâncias: “Infância majoritária” e “Infância minoritária”. A primeira seria a infância da história, da maioria, do *chrónos*. A infância do controle adultocêntrico e “[...] comumente disseminada e aceita” (SATURNO, 2018, p. 79) que ocupa os espaços institucionais. A segunda “[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 63). A infância que não se deixa dominar pelo monopólio adultocêntrico e nem pelas amarras do tempo cronológico, pois, sempre vaza e escapa. Quando problematiza essas duas infâncias, Kohan (2004) não está propondo uma polarização, nem apontando para que passemos a desejar uma e excluir a outra, até mesmo, porque, elas se encontram no entrecruzamento das linhas, assim como acontece com o próprio tempo.

Inspiradas pelo movimento de problematização que os intercessores teóricos realizaram, pensaremos as experiências da temporalidade, a infância e a relação com a leitura e a escrita a partir do que emergiu em nossos (de)encontros com as crianças e a infância do agreste pernambucano.

A leitura e a escrita na pré-escola e nos anos iniciais entre o tempo dos ponteiros do relógio e o tempo aiônico: pensamentos em devires...

A presença do *chrónos* e suas linhas molares permeavam os *espaçotempos* escolares, regendo boa parte daquilo que era pensado e realizado para as crianças e demais sujeitos que habitavam os cotidianos. Nesse traçado de linhas temporais, as crianças instauravam as linhas de fuga e recusavam a mesmidade do tempo cronológico e seguiam afirmando a inventividade e a novidade, ao deslizarem no tempo infantil. Linhas escriturísticas aiônicas que captavam as imagens de meninos, por outros olhos.

- Joaíinha⁸, tia está chamando agora! (Disse Mulher Maravilha que a pedido da professora tinha ido saber onde Joaíinha estava).
- Eu vou tirar as fotos dos outros meninos (Respondeu Joaíinha).
- Tia mandou você subir pra sala pra fazer a tarefa. Deixa o celular com os outros que ele grava. Sugeriu a Mulher Maravilha (Conversações, Pré II – 2019).

⁸ Joaíinha, Mulher-Maravilha, Borboleta-Alice e Flor foram nomes fictícios escolhidos pelas crianças, de acordo com o que estava previsto na Resolução nº 510/2016.

Imagens como registros de linhas de vida, como forma de resistência as muitas “tarefas”, em sua maioria, voltadas a cópia de palavras e com poucas variações, cuja preocupação refletia por vezes, uma preparação para a alfabetização. Questões problematizadas por Saturno (2018) em sua pesquisa, ao afirmar que percebia, por parte das professoras “[...] certa preocupação em atingir bons resultados no âmbito da leitura, a fim de minimizar possíveis dificuldades de alfabetização no primeiro ano” (SATURNO, 2018, p. 120). Perspectiva preparatória que também emergiu na pesquisa de Silva (2018) e estava vinculada a “um currículo sequenciado, com a intencionalidade de, ao término da Educação Infantil, a criança escrever e ler pequenas palavras” (SILVA, 2018, p. 105). Essas práticas refletem uma concepção de infância pautada na perspectiva do vir a ser, que se torna algo paradoxal no contexto da Educação Infantil (SATURNO, 2018), podendo ocasionar situações de uma escolarização excessiva e de interrupções da infância (SKLIAR, 2014).

As crianças e a infância, no entanto, irrompem (SKLIAR, 2014) e escapam. Com seus corpos em devir desenham, pintam, dançam, fotografam e invencionam brincadeiras, saem da sala e no deslocamento para o banheiro se desterritorializam no pátio, adentrando outras redes de conversações.

– *Tia tá na sala fazendo palavras... Disse Joaninha.*

– *E por que você não está na sala fazendo palavras? (Questionei, pois, Joaninha havia saído novamente da sala dizendo que iria ao banheiro e foi para a instauração com as outras crianças).*

– *Por que não! Eu quero brincar! Protestou Joaninha (Conversações, Pré II – 2019)*

Deslocamentos que desestabilizam os limiares dos territórios existenciais, ainda enrijecidos, pela repetição de atividades, a ênfase na preparação das crianças para as fases posteriores, e possibilitam nessas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997) pensar um tempo livre, para brincar, fotografar com os celulares aquilo que lhes atravessava, para escapar ao *chrónos* e habitar esse tempo mais infantil: o *aión*.

Nesse movimento cartográfico, as crianças e a infância nos convidavam a habitar outros *espaçostempos* e assim nos provocavam sobre a necessidade de pensar os possíveis para outra experiência com a leitura e a escrita, mobilizadas pela força da palavra das crianças que nos faziam experienciar suas linhas de fuga, ali onde as linhas molares tentavam impedir a criação e o fluxo dos desejos.

– *Eu não gosto de escrever... Não gosto de tarefa de caderno. Eu mesmo não gosto não! Ainda bem que eu não fiz minha tarefa hoje... Disse Flor.*

– *Gosto de ir pra biblioteca... mexer nas coisas... Gosto de brincar!... Gosto de brincar com joguinho. Complementou Flor.*

– *Ô tia vamos pra biblioteca... Mexer nas coisas... (Conversações, Pré II – 2019).*

As crianças em suas artistagens (CORAZZA, 2013) traçavam com giz de cera linhas coloridas, vivas e rizomáticas que tensionavam aquilo que estava posto e que se enquadrava, por vezes, numa perspectiva majoritária. As crianças nos convidavam a pensar a leitura e a escrita como possibilidade de “mexer nas coisas” nos levando ao encontro com o gesto de “Dar a Ler”, com o Skliar (2019), e com a potência dos seus dizeres, saberes e fazeres. Com elas, então, problematizamos: E se os modos de aprender que as crianças apontam fossem mais considerados nesse modo da escola? Como pode ser a escola, a leitura, a escrita para as crianças?

A experiência da leitura e da escrita como gesto de “dar a ler”

Dos encontros com a Infância e com as crianças que habitavam e deslocavam-se pelo *espaçotempo* escolar, emergiram também possibilidades outras de experiencição com a leitura e a escrita. As crianças mobilizavam outros saberes, outros modos de se relacionar com a leitura e a escrita e, nos apresentavam uma escola que nem sempre é acessada, encontrada, uma escola e uma experiência de leitura que se materializava como gesto. Gestos hospitaleiros, gestos instauradores, gestos que eram um convite a vida e dentre eles, o gesto de “dar a ler”.

Mas porque falamos do gesto e em que medida ele se relaciona com a infância e com esse tempo infantil? É importante entender, como esclarece Olarieta (2017), que ao falar sobre o Gesto,

Não estamos fazendo referência aqui ao gesto como comunicação não verbal que transmite informação e que, como pesquisadores, deveríamos desentranhar ou interpretar. A tarefa não está em decifrar alguma mensagem que seria portada por esses corpos, por este rosto, por aquele papel, por esse silêncio etc. O trabalho está em transitar pela interpelação, pela interrupção causada por eles (OLARIETA, 2017, p. 117).

O Gesto como interrupção, pode então assumir diferentes formas, pois ele torna-se gesto ao assumir sobre si a possibilidade de nos colocar diante de outros tempos – encontrando o seu sentido em sua duração e mais do que nessa duração, na interrupção dessa linearidade na qual estamos inseridos (antes-depois). Para entender o gesto, assim como posto por Agamben (2017), é preciso olhá-lo não somente como algo que é feito em busca de um fim, mas no que acontece em meio a essas ações que nos interrompe, nos faz olhar, parar, pensar, sentir. Os gestos habitam esse lugar menor, essas brechas, esses entremeios e são através desses *espaçotempos* que eles emergem, rasgam e explodem (LIMA, 2018), pois, carregam consigo essa potência de vida.

A vida que encontramos também na escrita de Skliar (2010), que ao falar sobre o gesto nos faz lembrar, porque o gesto, para que um gesto. O gesto, “Para não esquecer-se do humano. Para que o humano não se negue ao humano. Para não esquecer que estamos vivos” (SKLIAR, 2010, p. 25). Pensar na vida, na duração e interpelação que o gesto provoca, na interrupção do tempo linear, nos leva ao encontro desse tempo que dura, uma experiência de tempo que desautomatiza, um tempo aiônico, o tempo que encontramos quando vemos uma criança brincar, entregar-se a leitura de um livro, a escrita de uma carta para os amigos, um bilhete que traça planos comuns para a hora do intervalo.

A leitura e a escrita, como nos apresenta Skliar (2010), pode também ser gesto, é gesto, gesto de dar, de doar e deixar sensações de mundo, como nos mostra Luna⁹, quando em meio a conversas e orientações a respeito das atividades, demonstra sua insatisfação ao relatar que iria escrever uma frase, mas não sabia escrever. De fato, Luna não ainda não conseguia decodificar tudo que estava na atividade proposta, mas havia outras formas de relacionar-se com a leitura, pois mesmo não lendo de forma convencional, demonstrava intimidade com os livros.

Luna sai do seu lugar e me entrega um livro pedindo que eu leia ‘a raposa e as uvas’ dizendo que já terminou a atividade, peço que espere um pouco, não quero interromper a professora também, mas digo a ela que realizarei sim a leitura. Nesse momento a professora passa e pergunta porque ela não lê para mim e ela aceita inicia a leitura do seu jeito, passa as páginas e demonstra intimidade com o livro, realiza direitinho a sua leitura – era uma vez uma

⁹ Luna, Clara, Luízas e Pedro foram nomes fictícios escolhidos pelas crianças, de acordo com o que estava previsto na Resolução nº 510/2016.

raposa que queria um cacho de uvas, você já viu um cacho bonito desse? Ele não conseguia pegar, ficou danado de bravo, ele pulava, mas não teve jeito, aí ele foi e disse: – eu nem queria essas uvas ruins mesmo – então no final ela diz ‘moral da história... isso já aconteceu com você?’ (Diário de campo, 2019).

Nos encontramos com o gesto de Luna, com o gesto também da própria professora. Enquanto Luna desiste da leitura e escrita obrigatória proposta, ela se refugia em um outro lugar, o lugar da leitura livre, da literatura. O gesto da professora emerge também como uma forma de acolhimento, pois demonstrou que mesmo aquele sendo o momento da leitura que decodifica, que se transcreve, ela não é só isso. Ela é também a leitura que se doa, que se dá pela mão estendida, pela palavra lançada, é uma leitura feita não apenas para dar conta de algo, mas que se faz para que continuemos a ler. 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).

Ler talvez como brincadeira, ler e brincar, um brincar e ler que se misturam, como quando as crianças invencionam um faz de conta explorando os textos de memória dispostos na parede da sala e conversam:

Clara: Quem quer apresentar o vídeo?

Crianças: eeeeeu...

Clara: Calma, um de cada um. Então faz uma filhinha aqui! Quem quiser fazer um canal vem pra fila. Primeiro tô começando daqui, depois dali!

Luízas: Posso começar? Não é melhor eu gravar não? Pegar o celular e gravar tudo? (Conversações, 1º ano – 2019).

Em meio as produções imanentes, as crianças começam então a observar os textos, leem, invencionam algumas partes, criam e recriam essas leituras, dando a elas outros sentidos e assim, questionam a ideia de escolarização excessiva, voltadas às práticas mecanizadas, buscando afirmar, por meio das invencionices, outros modos para aprender a ler e escrever.

Pedro: Perdi meu anel no mar, não pude mais encontrar!

Clara: Aaaaaalto...

Pedro: Não pude mais encontrar... não pude mais encontrar... O mar, me trouxe a concha (nessa parte ele começa a ler).

Clara: Todo mundo senta, se não, não vai ganhar música! Não vai ganhar música... quer cantar uma música? (Conversações, 1º ano – 2019).

Acompanhando as linhas traçadas pelas crianças-cartógrafas nos mapas que desenham, ao se deslocarem, percebemos que o gesto de “dar a ler”, seria uma possibilidade de aprender a ler e a escrever no próprio movimento da infância, em um devir-criança. Entendemos o devir, a partir de Deleuze e Parnet (1998) como um movimento que possibilita que as coisas escapem da mesmidade, e se transformem, criando, assim, brechas, fendas, fissuras. Em devir, as crianças e a infância saem desse lugar de prontidão da aprendizagem da leitura e da escrita e inauguram novos inícios (LARROSA, 2006), pois, são seres da “invencionática” (BARROS, 2018) e seguem inventando mil maneiras diferentes de estar sendo (SKLIAR, 2014) nesse cotidiano. Enquanto infâncias minoritárias, habitam outro tempo, pois, “o tempo das crianças não é linear, sobretudo para eles mesmos” (SKLIAR, 2014, p. 166) e assim, seguem outros trajetos, que não aqueles dados ou os impostos, escapando e subvertendo a lógica dos currículos, dos exercícios de prontidão, das atuais políticas de alfabetização.

(In)conclusões de duas pesquisas andarilhas...

Apostamos no gesto de “dar a escuta” aos dizeres, saberes, fazeres das crianças como “um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar. É apenas questão de nos abrir à infância, de aprender de sua forma de sentir o tempo, a leitura, a escrita, o pensamento” (KOHAN, 2020, p. 9).

Em nossa abertura para aprendermos com as crianças e a infância foi possível percebermos como elas tensionavam as formas universalizadas que envolviam as práticas de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano escolar, tensionando o já dito e esperado, o majoritário. Como mapeadoras extensivas e intensivas dos meios (CORAZZA, 2013) criavam formas desterritorializadas de pensar a leitura, proliferando ensaios artísticos e poéticos a partir de uma língua delirante, provocando-nos a pensar em leituras plurais: leituras de mundo, dêse-leituras, leituras cheias de encantamentos, que dançam no tempo *aión* e movem em linhas de fuga. As crianças nos ensinavam a ler ainda que não soubessem ler formalmente, uma leitura do tempo livre, para perder tempo. Ler como gesto, como encontro, como peraltagem, ler para estar junto, para dar novos sentidos a existência. Nesse mesmo sentido, nos mobilizavam, também, às composições possíveis para uma experiência de escrita potente e infantil, com produção de sentidos, afetos, amorosidade, novidade, imaginação, fabulação. Escritas em errância, em devires, contorcionistas, equilibristas e cranceiras.

Movimentos que são um (des)convite para que possamos inverter a lógica temporal arraigada na escola e “[...]em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (KOHAN, 2017, p. 13). (Des)convite que nos sugere experienciar a leitura e a escrita como forma de resistência e re-existência, como tentativa de refutarmos os modelos cristalizados e endurecidos representados por práticas de leitura e escrita enviesadas pelas “maiorias” e assim, quem sabe, seguirmos inaugurando em meio aos traçados rizomáticos e coloridos, com as crianças e a infância, possibilidades micropolíticas de criação para problematizarmos uma experiência outra de leitura e escrita na Educação infantil e nos anos iniciais.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG/ Humanitas, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: o apanhador de desperdícios*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *Revista de Ciências Humanas*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 10 fev. 2021.

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

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcreve em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Trad. A. Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio – a devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (Org.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 11-14.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. A. Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 185-198.

LIMA, Camila Machado de. Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. p. 297-315, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/32049/23996>. Acesso em: 30 jan. 2021.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. 1. reimp. Rio de Janeiro: NEFI, 2017. (Coleção: Teses e Dissertações).

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. *A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessa o cotidiano das*

crianças. 2018, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SILVA, Thiago Gonçalves. *Os aprenderes/fazeres 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 Uma-PE*. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto de leitura (e de escrita). In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-25.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

Sobre as autoras

Vanessa Galindo Alves de Melo. Graduada em Pedagogia (Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP), tem Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. É professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Alagoinha-PE e Pesqueira-PE. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: infância, Educação infantil e currículo. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

E-mail: vanessa-gam@hotmail.com.

Juliana Silva Almeida. graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, tem Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. É professora da Educação Infantil da rede provada de Caruaru-PE. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: infância, Educação infantil e anos iniciais. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

E-mail: julianaalmeidaufpe@gmail.com.

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Pernambuco), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Pernambuco) e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). É professora pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Tem experiência na área de Educação, com pesquisa nos seguintes temas: infância no contexto da educação infantil e nos anos iniciais. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas

Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq.

E-mail: julianaalmeidaufpe@gmail.com.