

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
ESTUDOS DAS INFÂNCIAS

Talula Rita Montiel Severo Siqueira Trindade

A IMAGINAÇÃO É UMA ÁRVORE BRILHANTE
LIVROS E LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre

2023

Talula Rita Montiel Severo Siqueira Trindade

A IMAGINAÇÃO É UMA ÁRVORE BRILHANTE:

LIVROS E LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Prof.a Dra. Maria Carmen Silveira Barbora

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Montiel Severo Siqueira Trindade, Talula Rita
A IMAGINAÇÃO É UMA ÁRVORE BRILHANTE: LIVROS E
LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Talula Rita Montiel
Severo Siqueira Trindade. -- 2024.
160 f.
Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Infância. 3. Currículo
Narrativo. 4. Comunidade Leitora. 5. Protagonismo das
Crianças. I. Silveira Barbosa, Maria Carmen, orient.
II. Título.

Talula Rita Montiel Severo Siqueira Trindade

A IMAGINAÇÃO É UMA ÁRVORE BRILHANTE:

LIVROS E LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Prof.a. Dra. Maria Carmen Silveira Barбора

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

Prof.a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) – Orientadora

Prof.a Dra. Bianca Salazar Guizzo (UFRGS)

Prof.a Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy UFRGS)

Prof.a Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (UFSC)

Para Rita – por me ensinar o amor à palavra.

Para Vicente – o autor das minhas melhores e mais bonitas histórias.

AGRADECIMENTOS

Se lerá nessa tese que o gesto assim como a palavra é também um modo de narrar mundos e ser presença. Essa travessia de pesquisa foi tecida dentre tudo o que há de improvável em uma pandemia: faltaram encontros, debates, escuta, cafés, conversas de corredor. O que eu tenho a agradecer é, sobretudo, a muitos gestos que sustentaram essa pesquisa e que também sustentaram a mim – me fazendo seguir e crescer mesmo em tempos tão áridos e adversos.

A Maria Carmen Silveira Barbosa, minha orientadora, pela sua confiança e apoio ao meu trabalho.

A minha mãe – esse silêncio que me diz tanto.

Ao Vico, amor da minha vida, obrigada por compreender minhas ausências, querido.

Ao Isaque, por tudo e tanto. Sempre.

Ao Fausto, meu irmão, por sempre acreditar.

A Nicole e Raquel, pelo vínculo construído e todo o apoio, apesar de toda a distancia.

Marília Forgearini Nunes. Gilka Girardello, Bianca Guizzo e Ana Lúcia Tettamanzy, muito obrigada pela leitura e pelas palavras generosas.

Às Anas, à Kati e à Thais, obrigada por fazerem escola comigo. À pequenina escola das infâncias que me acolheu durante toda essa pesquisa e a cada uma das crianças que deu sentido e corpo a essa escrita.

À Denise, obrigada por me confiar a tua escola.

Às crianças, minhas queridas crianças, obrigada por povoarem a minha vida de histórias. Eu sou grata a cada uma de vocês!

À Monalisa, por toda a escuta por tantas vezes.

A todas as mulheres do meu grupo de estudos online pelas leituras compartilhadas, trocas, diálogos, encontros, vocês foram muito importantes para essa escrita.

A Sandra por me mostrar que há delicadeza e poesia também na pesquisa acadêmica.

A universidade pública brasileira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

Esta tese apresenta uma interlocução entre livros, leituras e a educação da infância, partindo do desejo de compreender como a organização de práticas leitoras cotidianas de uma escola possibilita a construção de uma experiência literária e a construção de uma comunidade de leitores que se exercitam como narradores em diferentes linguagens. Tendo como norte a pesquisa experiência como produtora de dados e a pesquisa narrativa como possibilidade de análise e escrita tem como objetivo tecer considerações e reflexões sobre a Educação Infantil e a leitura literária. A convivência cotidiana com as crianças e professoras de uma escola particular multi-etária do interior do Rio Grande do Sul, não pretende responder à questão, mas sustentar uma aproximação filosófica entre leitura literária, infância e comunidade escolar. A interlocução com a filosofia permite aprender a pensar a leitura como modo de ser, estar e configurar vínculos entre texto e leitor. Vivian Paley, bell hooks, Georges Jean, Jorge Larrosa, Paul Zumthor, Byung-Chul Han e Walter Benjamin permitem pensar a relação das crianças com a dimensão educativa da leitura e como esta pode ser vivida/experenciada. São abordados os conceitos de Leitura e Infância como fios condutores da discussão, aqui considerados como elementos constitutivos de um Currículo Narrativo para a Educação Infantil. Finaliza-se com uma discussão sobre as Histórias de Aprendizagem como uma prática que sustenta a articulação da composição de um Currículo Narrativo como anúncio de uma educação que valoriza os saberes e as experiências de aprendizagem das crianças na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Infância; Currículo Narrativo; Comunidade Leitora; Protagonismo das Crianças.

RESUMEN

Esta tesis presenta un diálogo entre los libros, la lectura y la educación infantil, partiendo del deseo de comprender cómo la organización de prácticas lectoras cotidianas en una escuela posibilita la construcción de una experiencia literaria y la formación de una comunidad de lectores que se ejercitan como narradores en diferentes lenguajes. Utilizando la investigación experiencia como productora de datos y la investigación narrativa como posibilidad de análisis y escritura, el objetivo es tejer consideraciones y reflexiones sobre la Educación Infantil y la lectura literaria. La convivencia diaria con los niños y las maestras de una escuela particular de múltiples edades en el interior de Rio Grande do Sul no busca responder a la pregunta, sino sostener una aproximación filosófica entre la lectura literaria, la infancia y la comunidad escolar. La interlocución con la filosofía permite aprender a pensar la lectura como una forma de ser, estar y configurar vínculos entre el texto y el lector. Vivian Paley, bell hooks, Georges Jean, Jorge Larrosa, Paul Zumthor, Byung-Chul Han y Walter Benjamin permiten reflexionar sobre la relación de los niños con la dimensión educativa de la lectura y cómo esta puede ser vivida/experimentada. Se abordan los conceptos de Lectura e Infancia como hilos conductores de la discusión, considerados aquí como elementos constitutivos de un Currículo Narrativo para la Educación Infantil. La tesis concluye con una discusión sobre las Historias de Aprendizaje como una práctica que sustenta la articulación de la composición de un Currículo Narrativo, anunciando una educación que valora los saberes y las experiencias de aprendizaje de los niños en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; Infancia; Currículo Narrativo; Comunidad Lectora; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

This thesis presents a dialogue between books, reading and childhood education, stemming from the desire to understand how the organization of daily reading practices in a school enables the construction of a literary experience and the formation of a community of readers who engage as narrators in different languages. Guided by the research experience as a data producer and narrative research as a possibility for analysis and writing, the objective is to weave considerations and reflections on Early Childhood Education and literary reading. The daily coexistence with children and teachers in a multi-age private school in the interior of Rio Grande do Sul does not seek to answer the question but to sustain a philosophical approach between literary reading, childhood, and the school community. The interlocution with philosophy allows learning to think of reading as a way of being, existing, and configuring connections between text and reader. Vivian Paley, bell hooks, Georges Jean, Jorge Larrosa, Paul Zumthor, Byung-Chul Han and Walter Benjamin enable thinking about the children's relationship with the educational dimension of reading and how this can be lived/experienced. The concepts of Reading and Childhood are addressed as guiding threads of the discussion, considered here as constitutive elements of a Narrative Curriculum for Early Childhood Education. The thesis concludes with a discussion of Learning Stories as a practice that supports the articulation of the composition of a Narrative Curriculum, heralding an education that values the knowledge and learning experiences of children in school.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Childhood; Narrative Curriculum; Reading Community; Children's Protagonism .

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mãos que moldam o barro	17
Figura 2 O balanço na árvore	30
Figura 3 Referências afeto	41
Figura 4 A escrita do girassol	58
Figura 5 Espaços de leitura	78
Figura 6 A pequenina escola	81
Figura 7 A pequenina escola	82
Figura 8 A pequenina escola	83
Figura 9 A pequenina escola	84
Figura 10 A pequenina escola	85
Figura 11 Modelando a terra.....	94
Figura 12 Histórias de lobos	107
Figura 13 Ler em comunidade.....	124
Figura 14 Mãos de barro	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	47
Tabela 2	47
Tabela 3	48
Tabela 4	49
Tabela 5	50
Tabela 6	51

SUMÁRIO

PRÓLOGO 1.....	14
PRÓLOGO 2.....	15
PRIMEIRA PARTE.....	16
1. UM PONTO DE PARTIDA.....	19
2. COMEÇOS LEITORES – A EXPERIÊNCIA É COMPOSTA DE MUITAS MARGENS.....	32
2.1 De quais experiências se compõe este rio	40
2.2 O que há entre uma margem e outra	46
2.3 Como navegar.....	55
3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS – UMA TESSITURA POLÍTICA E EDUCACIONAL .	60
3.1 A infância entrelaçada à educação no brasil	64
<i>SEGUNDA PARTE</i>	77
4. A ESCOLA AFETO - UMA ESCOLA MULTIETÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL 80	
4.1 Um cotidiano nutrido de natureza, arte e leitura	88
5. DE QUE LEITURA FALAMOS?.....	96
5.1 Porque talvez ler seja seguir abrindo guarda-chuvas	100
5.2 As performances leitoras que habitam a escola afeto	114
5.3 A aposta em um currículo narrativo.....	119
<i>PARTE TRÊS</i>	123
6. O QUE LEEM OS PROFESSORES DE CRIANÇAS?.....	126
6.1 Quais encontros uma escola poética promove? Um diálogo com Georges Jean	130
7. ESSA É A HISTÓRIA DE UMA CRIANÇA QUE LÊ E QUE BRINCA.....	137
7.1 A leitura é um hábito que faz morada.....	146
8. O QUE REVERBERA	151
INTERLÚDIO 1	154
INTERLÚDIO 2	155
REFERÊNCIAS	156

PRÓLOGO 1

C¹ chegara à escola pequenina e quietinha. Veio de outro país, do outro lado do oceano, com um ano e quatro meses. Interagia pouco com as crianças e gostava mesmo era de perambular pela escola. Em muitos momentos chorava - não pedia pela mãe, nem pelo pai, apenas chorava, como se aquele lugar simplesmente não lhe pertencesse. Pouco a pouco foi criando uma intimidade com a velha biblioteca. Me aproximei. Perguntei se queria que lesse para ela. E essa cena tornou-se uma rotina. Todos os dias ela entrava na minha sala, me puxava pela mão e íamos para a biblioteca. Havia dois livros preferidos: um sobre crianças que brincavam e dançavam em um parque e outro – um livro de poemas de Manoel de Barros. O segundo exibia um Manoel velhinho e simpático em uma das páginas, a quem C chamava de vovô.

Em uma manhã ela chegou muito, muito chorosa. Pediu colo, pediu abraço. Nada adiantava. De repente me disse: "Profe, o vovô!". Fomos até a biblioteca. Encontramos o livro. Acomodou-se no colo. As mãozinhas ávidas procuravam pela ilustração preferida. "Profe, olha, o vovô. Conta!". Leio a página. O choro cessa. O dia começa.

¹ As crianças da escola serão mencionadas apenas pela inicial do seu nome em respeito às indicações da ética na pesquisa com crianças.

PRÓLOGO 2

O livro de José Saramago foi escolhido em meio a tantos outros do Clube de Leitura da escola. O livro trazia um grande peixe preto na capa. Dentro havia uma ilustração do peixe sendo pescado por um grande anzol com linha vermelha. C entendeu que a linha era uma língua e o peixe uma cobra. Todos os dias, mesmo muito depois de devolver o livro para a escola, ao ser entregue para as professoras no portão, C fazia algum comentário sobre a *cobra*. "*Profe, a cobra é muito grande*", "*Profe, a língua da cobra faz assim*".

Quando chegava muito cedo e estes eram dias de uma certa desorganização, C ia até a mesa onde estavam os livros e pedia: "Eu quero ver a cobra!". Procurava a ilustração com a *língua vermelha*, imitava, colocava-se em diálogo com a *cobra*, mostrava para a professora, fechava o livro e o dia podia começar.

PRIMEIRA PARTE



Figura 1 Mãos que moldam o barro

“Certa tarde, Julia estava sozinha em casa quando bateram na porta. Abriu e se deparou com uma freira pequenina e anciã, muito limpa e enrugada. Sou a Irmã Porteira, disse a mulher com uma voz familiar e reconhecível; anos atrás você me ofereceu sua ajuda se precisasse de alguma coisa de fora, e agora eu preciso. Pois não, respondeu Julia, diga. Queria lhe pedir, explicou a freira, que me deixasse debruçar-me na sua varanda. Estranhando, Julia fez a anciã entrar, guiou-a pelo corredor até a sala e foi para a varanda com ela. Lá ficaram as duas, imóveis e caladas, observando o convento durante um bom tempo. Afinal, a freira disse: É muito bonito, não é? E Julia respondeu: Sim, muito bonito. Dito isto, a Irmã Porteira regressou para o seu convento, provavelmente para nunca mais tornar a sair. Cristina Fernández Cubas contava essa belíssima história como exemplo da maior viagem que um ser humano pode realizar. Mas para mim é algo mais, é o símbolo perfeito do que significa a narrativa. Escrever romances implica atrever-se a completar o monumental percurso que tira você de si mesmo e permite se ver no convento, no mundo, no todo.”

(Rosa Monteiro)

1. UM PONTO DE PARTIDA

Teria a memória também a função de fixar amenidades, simplesmente porque sim, porque, como o espancador de Kafka, cuja tarefa é só espancar, a memória lembra assim, à toa, só por lembrar?

Noemi Jaffe

Início esta narrativa convidando o leitor a embarcar comigo em uma viagem retorno – em um diálogo com minha memória. Para pensar e iniciar uma travessia de pesquisa sobre a leitura e a infância, não posso afastar-me da leitora que sou, de todos os livros que li, de todas as pessoas que compartilharam leituras e conversaram sobre livros comigo, de todos os autores que moldaram meu gosto e meu modo de habitar a literatura. Compartilho esta experiência não com o intuito de apresentar-me, mas sim como um modo de apresentar esta pesquisa, de situar o leitor do modo como ela foi constituída e de quais afetos me moveram até este tema.

Minha travessia leitora tem início na mais tenra infância, minhas memórias mais longínquas são bastante escassas, mas, de alguma forma, todas estão absolutamente atreladas às narrativas. Os sábados à tarde passados com o meu pai – a pouca familiaridade, o estranhamento com a casa, aquele lugar que era família, mas que pertencia ao pai e aos meninos. As histórias eram um modo de *quebrar o gelo*, um resquício de intimidade, uma desculpa para abraços e afagos. Dizia meu pai que eu, que nascera prematura, chegara ao mundo tão pequenina que cabia no bolso da sua camisa e era a partir desse bolso que as histórias ganhavam forma: os passeios na selva, nos quais o bolso era dividido com um macaco, tão pequenino quanto eu. Aventuras, passeios, novas amizades, inúmeros sustos. O colo do meu pai. As diferentes entonações na voz. O ritmo. As narrativas, a ficção eram fios reconstrutores da nossa própria história.

Meu pai era advogado e eu tenho intacta em minhas mais bonitas lembranças, a imagem dele sentado com uma máquina de escrever a sua direita e as paredes da sala cobertas por prateleiras repletas de livros. Anos mais tarde, ao aposentar-se e dar os primeiros indícios da perda de memória, ele mudou-se para o sítio e as

prateleiras e os livros foram com ele. Ficaram em um prédio à parte, que eu nunca encontrei aberto. A partir daquele momento estar com o meu pai era estar imersa em um turbilhão de narrativas que se misturavam entre o real, o inventado e o imaginado: ele sempre havia chegado “ontem” de Buenos Aires, sempre “lembrava” de uma aventura adolescente nova na sua querida Alegrete. Lembrar do meu pai é lembrar muito mais do inventado do que do real.

Minha mãe lecionava em três turnos – nossos encontros, nossos momentos juntas, eram tecidos por narrativas do mais puro afeto. Em algumas noites, quando ela já não conversava comigo há alguns dias, ela me acordava com um prato de purê de batatas – já tarde da noite – para saber dos meus dias, da escola, das brincadeiras, mas também para partilhar histórias de vida, as histórias do samba, do tango, dos festivais da canção. Minha mãe costumava também contar histórias sobre mim mesma – o meu nascimento, sobre a menina forte que eu me tornaria, sobre o quanto nós mulheres éramos fortes e capazes. Histórias tecedoras de um futuro. Histórias de mulheres que tinham voz.

Minha mãe era uma leitora de livros teóricos – ela era a educadora que lia para escrever, então pensar na minha mãe é pensar nela escrevendo em meio a um emaranhado de livros. Assim como o meu pai, ela também perdeu a memória e no auge do Alzheimer, eu tenho muito viva a memória dela com a biografia da Frida Khalo em mãos me pedindo para ler para ela, me questionando se era possível apagar o que ali estava escrito e me encarando com olhos marejados enquanto eu lia aquelas páginas que talvez já não fizessem nenhum sentido para ela.

Talvez o Alzheimer dos dois – tenha sido para mim um dos modos mais duros e mais potentes de compreender que são as histórias, as narrativas, que nos fazem ser quem somos. Os fins de semana na chácara do meu pai eram povoados de narrativas imaginárias repletas de passeios a Buenos Aires, que ele fizera no dia anterior. Lembro de passar horas sentada à frente dele com a certeza de que ele já não sabia quem eu era, mas que aquele lugar de ouvinte, aquele lugar de interesse por tudo o que ele tinha a contar, fazia com que ele se sentisse mais vivo em meio àquela vida que insistia em abandoná-lo.

No auge do Alzheimer, minha mãe não contava histórias, mas *orientava* estudantes do magistério e da pedagogia em seus estágios de curso – sozinha no quarto.

Aquela cena me dilacerou muitas vezes. Nos momentos de silêncio absoluto, na tentativa de trazê-la de volta, eu lia. Lia de tudo, mas principalmente, literatura infantil. Em um sábado à tardinha, sentei-me ao lado dela com “A vida não me assusta”, da Maya Angelou. Li muito alto e acabei me emocionando muito. As palavras saiam engasgadas, entre lágrimas. Quando fechei o livro, depois de muito tempo, os olhos dela me reencontraram e a voz, que havia silenciado, ganhou corpo novamente:

- minha filha

- o que foi, mãe?

- a vida não me assusta!

Minha irmã mais velha era a proprietária do cômodo mais cobiçado da casa. Um quarto/biblioteca que foi se constituindo desde a sua adolescência, com títulos que iam da literatura à filosofia e que eram absolutamente instigantes para mim. Eu, com meus cinco, seis anos, não tinha autorização para entrar naquele quarto e, vez ou outra, quando após eu passar muitos desenhos por debaixo da porta ela me convidada a entrar, era um êxtase passar os dedos por aquelas letras incompreensíveis e tão desejadas. À medida que eu crescia, alguns daqueles títulos me eram ofertados – com muita cerimônia, com muitas ressalvas, com a promessa de uma discussão posterior, mas para mim cada um daqueles livros era um *Golden ticket*. Um fio que, ainda que eu não soubesse, alinhavaria minha essência e conduziria muito de quem eu me tornaria a partir daquela biblioteca.

A escola nunca foi um espaço de grande vivacidade leitora. Líamos pouco e pouco conversávamos sobre nossas leituras. Não tenho lembranças de professores lendo nem recordo de alguma atividade leitora que tivesse impacto no nosso cotidiano. Havia sim uma grande biblioteca, com um grande balcão – na memória de uma minúscula menina, que precisava da ajuda de uma escada para ser alcançado. Minha memória leitora na escola se reduz as prateleiras da biblioteca e a escada para retirar os livros. Na minha casa, porém, a literatura sempre foi um tema muito potente e comum a todos nós: as idas à livraria com a minha mãe, a biblioteca no escritório do meu pai, as conversas com a minha irmã e o quanto a literatura atravessava todos os nossos encontros.

Nessa mesma escola, eu sempre fui uma aluna muito difícil. Não me interessava pelos conteúdos, era muito tímida e tinha muita dificuldade em me relacionar com os meus colegas e, no meu íntimo, havia um desejo muito grande de um dia sair por aquela porta central e nunca mais voltar. Na frente da minha escola, porém, havia um parque gigantesco e se a escola me ensinou poucas coisas que para mim fizessem real sentido, foi naquele parque – em muitas manhãs solitárias – que eu aprendi um universo, lendo sozinha e escondida, enquanto meus pais pensavam que eu estava na aula e meus professores pensavam que eu estava em casa.

A escolha pela Pedagogia talvez tenha sido a menos óbvia, a menos compreensível - após tantos anos de aversão à escola, mas gosto de pensar em acordo com Daniel Pennac (2007) que nossos medos em relação à escola sejam exatamente o que nos move como educadores a sanar os possíveis e improváveis medos de nossas crianças. Finalizei a licenciatura em Pedagogia no ano de 2015 e logo em seguida iniciei uma especialização em Formação de Leitores. A minha opção por estudar a leitura literária colocou-me por muito tempo na posição de não ser de um lugar nem de outro. Na Pedagogia, estudávamos as crianças, as infâncias, a didática, as políticas públicas, a inseparabilidade entre cuidar e educar. Já no curso de especialização, falávamos de teoria da literatura, dos diferentes gêneros textuais e de como formar leitores literários. O meu caminho era o do meio – o que sempre me causou certo desconforto.

Em 2017, ingressei no mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul, já com o intuito de unir dois temas que me eram tão caros: a infância e a leitura. Porém, durante muito tempo, a minha intenção de pesquisa tinha centros de interesses, mas ainda não formara perguntas fechadas. No mesmo ano, cursando uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Letras, na mesma universidade, fui apresentada à obra de Paul Zumthor e a sua *leitura como performance* – fiquei fascinada com a ideia desse corpo que está no mundo, que toca, cheira, representa, sente e é indissociável de todos os nossos atos. Um corpo que lê. E essa leitura que se vivencia com o corpo inteiro.

No segundo semestre de 2018, enquanto pensávamos de que modo eu pesquisaria a leitura com crianças, a pesquisa ganhou vida e também rostos e vozes. Inesperadamente fui chamada para assumir uma turma do 4º ano do Ensino

Fundamental de uma Escola da rede estadual no município onde resido. Dez dias depois, assumi outro 4º ano, em turno oposto, também da rede estadual. Nesse momento, todas as nossas dúvidas sobre o local, a idade e o ano ideais para fazer a pesquisa deixaram de fazer sentido, afinal eu tinha as minhas próprias turmas e este estar/conviver era, agora, não apenas uma possibilidade viável, mas um grande desafio a enfrentar com a pesquisa.

Minha imersão como educadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deu-se da seguinte maneira: na escola da manhã, fui a quarta professora do ano e na escola da tarde, a segunda, substituindo a então diretora. Na primeira conversa que tive com a coordenação das duas escolas, fui prontamente informada sobre o horário da leitura, que acontecia semanalmente, durante trinta minutos. Em ambas as instituições, a orientação e o discurso sobre “a hora da leitura” foram bastante parecidos: uma atividade que não poderia ser interrompida, devido à preocupação da escola em formar leitores e que era compreendida como um sucesso, um momento em que não escutava-se o menor barulho nos corredores, tamanho o envolvimento das crianças com a leitura literária.

Na escola da manhã, o horário da leitura era organizado pela bibliotecária – uma professora em vias de aposentar-se. Na sexta-feira, sempre no primeiro horário, recebíamos na sala de aula uma cesta, dessas de supermercado, com vários livros. Ao notar o desinteresse das crianças pelas obras, questionei o porquê de insistirem em desenhar ao invés de ler e todos disseram que os livros nunca mudavam e eles já haviam lido tudo o que vinha na cesta. Na escola da tarde as crianças iam até a biblioteca escolher os seus livros, porém, a coordenação me pediu que nunca descessem mais do que quatro crianças por vez até a biblioteca – que ficava no térreo, o que não permitia que eu os acompanhasse. Não havia uma curadoria por parte da bibliotecária, além disso, notei que eles não sabiam que livros escolher e muitas vezes acabavam retirando livros já lidos.

Nas duas escolas a biblioteca era também o local para onde eram enviadas as crianças que perturbassem as aulas, o que costumava gerar um desconforto geral quando eu propunha que os estudantes que tivessem terminado suas atividades fossem até a biblioteca para ler – pois a minha ideia de conforto era prontamente compreendida como uma punição. Meu trabalho, com ambas as turmas, foi

construído a partir deste cenário inicial, apostando em diversidade, curadoria, espaço para que as crianças conversem sobre as leituras e respeito ao tempo/espaço de cada um. Tentei, aos poucos, mudar a imagem do espaço leitor como um espaço de “castigo”. Quando fazíamos trabalhos em grupo, por exemplo, sempre ofertei a possibilidade de alguns grupos utilizarem o espaço da biblioteca. Porém, demorou muito para que essa possibilidade fosse vista como vantajosa, por diversas vezes precisei acalmar um menino que chorava copiosamente com o simples convite para fazer uma pesquisa na biblioteca.

Esse cotidiano da escola, observado e refletido pelo viés dos livros e leituras, é cheio de camadas. São muitas opiniões diferentes, são muitas visões diferentes do que realmente é ser um leitor. Pareceu-me, em muitos momentos, que há um consenso de que se as crianças manuseavam livros por trinta minutos durante as semanas e a partir disso respondessem corretamente a questionários que não lhes exigissem um aprofundamento de interpretações nem grandes reflexões, bastava. Inquietou-me também essa ideia da leitura atrelada ao silêncio. Se as crianças estivessem quietas e com livros, estavam lendo. Mas na verdade, não era isso o que acontecia.

Se a relação das crianças com a leitura foi algo que me intrigou imensamente, a relação ou a absoluta falta desta, do professor com a literatura foi algo gritante. Em poucas semanas em ambas as escolas, transformei-me em uma referência para indicar literatura infanto-juvenil para o corpo docente. Os pedidos eram os mais rasos possíveis: um livro para “trabalhar” sentimentos, um livro para o Natal, outro para a Semana Farroupilha. Nunca, nenhum professor, procurou-me para conversar sobre literatura ou para pensar sobre estratégias de leitura – era sempre um livro para isso ou aquilo.

Em minhas pesquisas e leituras, encontrei muitas vezes o termo *pedagogização da leitura*, usado constantemente para abordar o caráter utilitário que a Pedagogia costuma dar à leitura literária. Considero-me uma defensora da escola e esse termo, de alguma forma, sempre me ofendeu. Todavia, no cotidiano da escola, no dia a dia com colegas professores, percebi que sim, por vezes, a Pedagogia abafava a potência da leitura, reduzia a literatura a projetos e intencionalidades, tornava o ato

de ler, mecanicista e tarefeiro, transformava ficção em caça-palavras e murais para datas comemorativas.

Diante de uma "pedagogia do inesperado", eu proporia uma "pedagogia literária" ou, se preferir, uma "pedagogia da imaginação narrativa". Uma "pedagogia literária" é uma pedagogia que coloca no centro de sua especulação a questão da situação, da decisão e da oportunidade. Precisamente porque não temos escolha a não ser esperar o inesperado é o que podemos falar sobre a situação educacional, e não apenas da ação doutrinadora. (SKLIAR, LARROSA, 2013. Ebook kindle).

No ano de 2019 fui convidada a trabalhar com Educação a Distância (EAD) como tutora dos cursos de licenciatura em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul, concomitantemente assumi o cargo de supervisora de estágios em Educação em Saúde - na mesma instituição. No EAD pude acompanhar muito de perto o quanto as leituras aligeiradas e sem profundidade contribuem para uma escrita carente de argumentação e sentido. Já no espaço de saúde, éramos uma equipe multidisciplinar composta por nove supervisores de diferentes cursos da saúde e eu da Pedagogia. Havia um discurso muito forte na equipe de que nos faltavam momentos para o estudo, no entanto, sempre que estes eram propostos, não iam à diante, pois toda e qualquer leitura era encarada como um imenso esforço ou algo ofensivo, por necessitar ser realizado fora do horário padrão de trabalho na clínica-escola.

Como supervisora, fiz um grande esforço para que a literatura fizesse parte dos atendimentos dos estagiários dos cursos de saúde com as crianças. Era bastante difícil fazê-los compreender que para partilhar literatura, era preciso conhecer literatura. Recordo de uma estudante da Fisioterapia que veio até mim muito frustrada porque a criança em atendimento, uma menina de quatro anos, não dera a menor atenção ao livro que ela lera. Ao pedir que a estagiária repetisse a leitura para mim, percebi que ela não havia percebido que aquela leitura carecia de ritmo e entonação para que a criança compreendesse o caráter brincante da obra.

Após dois anos e meio atuando na universidade, decidi investir em um projeto que havia começado muito timidamente, mas que a cada dia me parecia ter mais e mais

sentido. No início de 2021 criei um grupo de estudos on-line sobre leitura para as infâncias – meu objetivo era reunir quatro ou cinco pessoas dispostas a lerem e discutirem autores que dialogassem com essa temática. Foram dez inscritos, de diversas áreas: uma pós-doutoranda e uma doutora em linguística, uma jornalista especialista em literatura infantil, uma tradutora, uma professora de Educação Física, uma pedagoga, duas professoras de português e duas bibliotecárias. Lemos autores diversos: Santiago Alba Rico, Alberto Manguel, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Paul Zumthor, Guimarães Rosa, John Williams, etc e etc.

Eram encontros quinzenais, esperados ansiosamente por um grupo que trocava impressões diárias via whatsapp. O grupo que deveria ter encerrado no mês de outubro, decidiu seguir estudando em conjunto, sem uma data limite para encerrarem as leituras e deste grupo, através de muito boca a boca e de muitos textos compartilhados na internet pelas integrantes, nasceram mais dois grupos – um segundo grupo sobre a leitura para as infâncias e um grupo de projetos literários com foco na Educação Infantil. Já são quase quarenta mulheres – lendo, estudando e dialogando sobre a literatura e a leitura para as crianças.

Estar à frente desses grupos, escolher as leituras, mediar os diálogos, ser escuta para tantas vozes diferentes e ao mesmo tempo ter o imenso privilégio de ter tantas pessoas compartilhando comigo suas impressões, suas vivências cotidianas com a leitura, suas dificuldades em sala de aula, seus anseios e alegrias quanto à leitura dos seus filhos e dos seus estudantes, as suas descobertas como contadoras de histórias, as suas vitórias levando a literatura para os espaços de saúde, a partilha de novos autores com seus orientadores, me fez viver/sentir/experienciar a leitura de outro modo, com outros olhos, mas principalmente, me fez perceber o quanto a leitura tem a ver com o outro, com o todo e o quanto ler é sempre um ampliador de nossas visões de mundo.

Hoje, atuo como coordenadora pedagógica em uma escola multietária de educação infantil. E estar com as crianças, pais e professoras em um cotidiano tão rico de experiências, tão cheio de natureza, germinado cotidianamente de narrativas, tem me feito perceber o quanto a leitura nas infâncias é um lugar de afeto. Contar histórias, fazer uma roda de leitura, é sempre compartilhar um colo com duas, três crianças, enquanto uma terceira ou quarta envolve os bracinhos no pescoço de

quem está lendo. As histórias são sempre uma desculpa para as crianças estarem muito próximas e o dia a dia na escola tem me mostrado que nada, nenhuma outra vivência é capaz de torná-las tão próximas umas das outras.

Estar à frente da coordenação é estar também muito próxima das professoras e, se compartilhar a leitura com os pequenos é puro deleite, a leitura do professor é um eterno desafio. Busco no cotidiano da escola qualificar este repertório, nutri-las de boa literatura infantil, ofertar bons teóricos, porém, me inquieta pensar nesse cotidiano vazio de literatura “adulta”, com narrativas que as provoquem, inquietem, sensibilizem, desacomodem. Penso muito na dificuldade da escrita, no quão difícil é elaborar documentações pedagógicas com significado e me parece que um repertório leitor faria muita diferença nessa travessia.

Tento, na medida do possível, trazer leituras para todos os nossos encontros e desmistificar um ideário muito forte de que elas não são capazes de ler e compreender. Há muita vergonha por parte das professoras em discutir suas leituras, em fazer questionamentos. Há muitas dúvidas sobre como compartilhar literatura com as crianças e há, muitas vezes, uma crença de que a leitura é uma atividade simplesmente brincante, que não pressupõe diálogo, criticidade, reflexão.

Neste ano, após muitas discussões em grupo sobre a importância da leitura do professor, nossa equipe tem, aos poucos, dado os primeiros passos na leitura de literatura. Algumas educadoras têm pedido, mês a mês, que eu escolha “alguma literatura” para elas e tem sido de uma beleza incontestável acompanhar este encontro da equipe com a leitura – cada uma no seu ritmo, respeitando os seus gostos e sempre recebendo os comentários e reflexões com uma postura acolhedora e sempre de muito orgulho.

Há seis anos possuo também um [instagram](#)², que começou como um espaço para compartilhar os livros que eu lia com o meu filho. Este espaço cresceu imensamente e hoje ele é uma importante ferramenta de trabalho, um lugar onde divulgo e dialogo sobre a literatura para as infâncias e para mediadores de leitura, sejam eles pais ou professores.

² [Instagram.com/letra emendada](https://www.instagram.com/letra_emendada)

Nessa minha travessia leitora experienciando minhas próprias leituras, lendo para os outros e também com os outros, o que tem ficado de mais nítido, de mais palpável, é que a leitura é muito menos um lugar de pesquisa, silêncio, intimidade e muito mais um lugar de troca, de afeto, de estar com o outro. Um encontro, com nós mesmos, com outras pessoas e também com outros mundos.

Meu caminho de pesquisa se constrói a partir de uma inquietação: que diferença imprime uma escola que tem a leitura literária como estruturante do cotidiano de uma escola de crianças pequenas? Pensando a leitura literária como elemento estruturante do cotidiano escolar, essa pesquisa pretende afirmar a importância das narrativas na compreensão da experiência humana em uma escola de Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que a introdução da leitura literária na escola não apenas contribui para a formação de uma atitude leitora nas crianças, mas também configura uma dimensão narrativa para a vida cotidiana da comunidade escolar.

A leitura literária, ao proporcionar histórias, contos e poesias, não é apenas um meio de partilha de conhecimento, mas também um modo de construir significados. Essa experiência leitora não se limita às crianças; envolve toda a comunidade escolar, incluindo educadores, pais e funcionários. Ao criar um ambiente em que todos participam ativamente da leitura, a escola promove uma cultura que transcende as salas de aula, influenciando positivamente o convívio diário contribuindo para a criação de uma comunidade escolar rica em experiências narrativas que estimulam a criatividade, a imaginação e a empatia.

Essa travessia parte do desejo de **compreender como a organização de práticas leitoras cotidianas de uma escola possibilita a construção de uma experiência literária e a construção de uma comunidade de leitores que se exercitam como narradores em diferentes linguagens**. Tendo como norte a **pesquisa experiência** como produtora de dados e a **pesquisa narrativa** como possibilidade de análise e escrita, o propósito é refletir e dialogar com os seguintes objetivos:

- Constituir uma metodologia de pesquisa que articule experiência e narrativa como modo de investigar e analisar a experiência vivida;

- Selecionar e narrar situações vividas na escola que articulem as práticas leitoras cotidianas aos conceitos propostos;
- Refletir sobre elementos da leitura literária disparadores de interlocução com as demais linguagens expressivas das crianças.

Georges Jean (1990), defende no seu *Senderos de la Imaginación Infantil* que o fato das crianças amarem a poesia não é automático, ou seja, é necessário que exista espaço, intencionalidade, uma ação desencadeadora, um adulto disposto a caminhar com elas. Pois se a poesia é uma dimensão da experiência humana que transcende a linguagem escrita, se ela é uma maneira de ver e habitar o mundo, a ação poética, por outro lado, é mais específica e refere-se às maneiras pelas quais expressamos nossa imaginação poética no mundo material. A ação poética é uma extensão da imaginação poética, uma maneira de materializar os insights e as percepções que surgem da contemplação poética. Enquanto a poesia representa uma forma de experiência e percepção que transcende a linguagem escrita e permeia todas as facetas da vida, a ação poética é a expressão material e criativa dessa visão poética, manifestada através de várias formas de criação artística e prática cotidiana.

Acredito que o mesmo valha para a leitura, o amor existe, o desejo também, mas é necessária uma escola que se abra ao poético para que a poesia possa, de fato, habitá-la, torná-la expressão e experiência, podendo também manifestar-se em diversas formas e espaços.



Figura 2 O balanço na árvore

Tricotávamos a lã que sobrava e voltávamos aos livros, a ler tudo outra vez e só reparávamos nas palavras. Queríamos nada saber das histórias. Prestávamos atenção às palavras para sabermos como eram ditas às coisas. Porque alguns livros pareciam perfumar a linguagem, outros sujavam-na e outros ignoravam-na. Os livros podiam ser desatentos ou atentos ao modo como contavam. Nós, inspecionando muito rigorosamente, achávamos melhor aqueles que falavam como se inventassem modos de falar.

(...) Os melhores livros inauguravam expressões. Diziam-nas pela primeira vez como se as nascessem. Ideias que nasciam para caberem nos lugares obscuros da nossa existência. Andávamos como pessoas com luzes acesas dentro. As palavras como lâmpadas na boca. Iluminando tudo no interior da cabeça. (...) As palavras deixavam-nos mágicos. Eram os livros que traziam feitiço e punham tudo a ser outra coisa. A boca elétrica, diz alto. Eu e Einar escutávamos estudando o mundo.

(Valter Hugo Mãe)

5. COMEÇOS LEITORES – A EXPERIÊNCIA É COMPOSTA DE MUITAS MARGENS

Se quiser seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. [...] Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

Guimarães Rosa

Para que essa travessia siga, para que após a partida possamos seguir caminhando, um aviso se faz importante: a forma narrativa como é escrita esta tese, às vezes assume a primeira pessoa, em outras, a terceira. Isso ocorre porque este percurso procura ir se dando não como uma viagem pré-determinada, um itinerário construído previamente, mas sim em uma viagem descoberta, uma viagem pautada em toda a incerteza transformadora do pensar. O ato de escrever aqui “confunde-se inteiramente com o trabalho incansável de viver em sua exuberância possível: superfícies de contato; intensidades passageiras; potência de existir, mais uma vez” (AQUINO, 2011, p.653), em uma busca por vozes e gestos, na criação poética do humano pela linguagem.

A escrita desta tese de doutorado se inicia em meio a um emaranhado de muitas histórias – as histórias lidas cotidianamente, que constituem a leitora que sou, as histórias pesquisadas, as inventadas, as tantas histórias contadas pelas crianças de uma escola afeto (uma escola que reside entre os meus maiores afetos) e também as histórias vividas por mim, enquanto coordenadora de uma escola de Educação Infantil e pesquisadora de crianças. Esta história tem início no ano de 2019, quando como orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa, passei a integrar a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A linha tem como objetivo central “examinar as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos, explorando e analisando as diferentes possibilidades nos modos de ser infantil na contemporaneidade, bem como na história social e cultural. Procura investigar propostas educativas, bem como as pedagogias e culturas que produzem às crianças”.

A ideia original deste estudo era realizar uma pesquisa com crianças e não sobre as crianças. Para Scramingnon (2019, p. 64), “o com reafirma o desejo de ouvi-las por elas mesmas em vez de as informações serem fornecidas pelos adultos”, além de carregar “a possibilidade de não planejar muito distante delas, de considerar as pistas que oferecem. O com é o reconhecimento de que as crianças são pessoas como os adultos, que merecem respeito e ética no trato com elas”. A ideia de pesquisar com crianças partiu do princípio de que as vozes dos pais e dos professores não bastam, as crianças têm o direito de serem escutadas. A pesquisa com crianças requer também uma abordagem delicada e ética, levando em conta o bem-estar e a proteção das crianças envolvidas. Para isso, esta pesquisa iniciou com o desejo de realizar ateliês poéticos, semanalmente, com um grupo de crianças de dois a quatro anos, no entanto, o cotidiano da escola mostrou-se tão repleto de narrativas em todos os seus grupos e tanto entre as crianças quanto entre adultos e também adultos e crianças, que a ideia inicial de uma pesquisa com crianças precisou ser reavaliada.

Após duas semanas de atraso, hoje iniciariam os ateliês. O primeiro encontro foi com o grupo Melancia. A grande questão é que não foram somente duas semanas de atraso, foram também duas semanas de chuva torrencial. Pois hoje abriu um sol lindo – as crianças poderiam ir, tranquilamente, da escola até o ateliê. Cheguei cedo, já com os livros selecionados – tirei uma das mesas, organizei um espaço com almofadas, mudei o sofá de lugar, distribuí os livros no tapete. Me preocupei muito com o conforto, queria muito que eles se sentissem confortáveis para explorar os livros. Deu tudo errado...

Imaginei uma ida tranquila da escola até o ateliê. Um caminho que se faz em trinta segundos. Mas tinha o sol... umas crianças foram para o balanço, outros corriam no gramado e o curto caminho durou uma eternidade. Pensei em um plano B: os livros poderiam vir para o gramado. Então chegamos no ateliê e eu convidei o grupo para sentar em círculo – nesse exato instante dois meninos já estavam na janela olhando um aracuã, que eles chamam de galinha do mato, que revoava as nossas árvores, e concluí que ainda que eu montasse um espaço no pátio – as urgências daquele dia de sol, após tantos dias de chuva, eram outras. Liberei o grupo para brincar no pátio e voltei com minha pilha de livros para o interior da escola. No hall havia uma linha do tempo com a pesquisa do grupo Tucano sobre a dupla de grafiteiros *Os Gêmeos* e bem na frente do longo cartaz estava uma menininha.

No cartaz/linha do tempo tinha muitas imagens, alguns mapas, fotografias do grupo, alguns escritos e referências de arte. A menininha, de dois anos, me diz:

- Profe, o hip-hop!

E de fato a pesquisa começara no hip-hop dos Estados Unidos. O cartaz repleto de imagens de passos de dança. Ela deita e tenta levantar o tronco e erguer uma perna, igual uma foto do cartaz. Me chama, sento ao lado dela. Levanta, imita outros passos. Ao lado, há uma imagem grande, é uma pintura de Jean-Michel Basquiat. Pergunto:

- Tu sabes quem é esse?

A resposta é um alto grunhido:

- grrrrrrrrrr!

Fico sem entender. Ela percebe e vai até a mesa com os materiais referência. Pega um livro, “A vida não me assusta”, da Maya Angelou, com ilustrações do artista. Senta ao meu lado e me pede para ler.

A narrativa de medo é cheia de personagens assustadores. A cada virar de página, ela fazia um novo “grrrrrr”.

Um contrassenso buscar um espaço ideal naquela tarde ensolarada. As narrativas estavam presentes em todos os espaços. Foi isso o que aquela pequena intérprete me mostrou.

Após o primeiro encontro frustrado com o grupo, ainda tivemos mais três encontros. Todos sempre muito bem planejados e com uma escolha de leituras muito criteriosa. Mas por algum motivo, esse encontro com o objetivo de experienciar leituras, tirava muito da espontaneidade das crianças. É curioso o quanto uma pesquisa se constrói com algumas certezas e o pesquisar vai nos mostrando que essa caminhada não é íngreme, tanto menos óbvia. Nas sextas-feiras, durante o Clube de Leitura da escola, que nada mais é que um momento de retirada de livros, as narrativas que tanto esperava encontrar na exatidão dos ateliês – aconteciam espontaneamente. O mesmo na biblioteca, no pátio da escola, embaixo das mesas da cozinha, nos troncos da árvore gigantesca da entrada e também no quarto de dormir.

A palavra *frustração* vem do latim “*frustrari*”, que significa engano, ilusão, fazer errar, que vem de “*frustra*”, que significa erro, ato feito em vão. Podemos, porém, pensar com Larrosa (2015), que essa vivência ou por que não, essa história, é a

possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, já que toda experiência requer um gesto de interrupção.

Um começo é sempre uma experiência à margem, um olhar de fora para dentro. Uma travessia feita pelas beiradas, contornando, observando. Tal qual Guimarães Rosa, esta pesquisa, como uma terceira margem, aquela que interessa-se por tudo o que não foi dito; tudo o que não foi pensado; tudo o que não foi realizado e também tudo o que já foi dito, pensado e realizado, porém visto com os olhos da margem, os olhos de quem enxerga o rio pela primeira vez, de fora, querendo compreendê-lo, mesmo sem ainda ter mergulhado em suas águas profundamente.

Barthes (1972), em um ensaio chamado “Por onde começar”, afirma que o pesquisador precisa interessar-se pelo movimento da pesquisa. Abraçando uma certa familiaridade, mas também permitindo-se abandonar aquilo que lhe é familiar. E deste modo, avançar não no texto ou em suas certezas, mas sim na travessia que se constrói por meio do seu próprio trabalho. Abandonar as certezas. Esquecer as origens. Olhar com ternura para o que poderia ser interpretado como um grande fracasso.

Observar as crianças, acompanhar as suas leituras e interpretações de mundo. Conversar com os pais, acolher os começos leitores também das professoras no dia a dia da escola, torna a leitura, a experiência leitora, uma matéria muito viva. Aqui a leitura deixa de ser relacionada ao silêncio e a solidude, ela ganha corpo e voz. Ela pede companhia, ocupa espaço. A experiência leitora no encontro com uma pesquisa experiência.

O método – do grego *methodos*, formado por meta (entre, meio de) e hodos (caminho, via) – a ser percorrido enquanto escolha dos caminhos teóricos foi se desvelando no próprio caminhar, mostrou-se e fez sentido nesse encontro com crianças, pais e educadoras. O “meio de” não está nem na primeira margem do rio nem na segunda, mas exatamente na terceira margem. Nesse encontro entre as duas bordas. Uma leitura encontro, às vezes profunda, às vezes rasa, agitada e também absolutamente tranquila.

Uma pesquisa experiência refere-se a um tipo de estudo que tem como objetivo explorar e compreender as experiências vividas por indivíduos em um ambiente

educacional específico. É uma abordagem que se concentra em capturar as perspectivas, desafios e aprendizados. A pesquisa experiência (CONTRERAS DOMINGO; LARA FERRÉ, 2010; LARROSA, 2014) se concentra nas experiências tanto individuais quanto coletivas de crianças, educadores, gestores, pais ou qualquer grupo dentro do contexto educacional. O intuito é compreender como as pessoas vivenciam diferentes situações em seu ambiente educacional.

Benjamin (1994) traz a experiência como fonte daqueles que têm algo a contar. Seriam os verdadeiros narradores aqueles que viajam muito, pois aventuram-se por outros caminhos, outras gentes, outros sotaques; mas também aqueles que ganharam a vida sem nunca ter saído do mesmo lugar, já que estes são a memória viva de seu povo e das mudanças que o tempo tece em seu chão. Deste modo, tanto os que ficam quanto os que vão têm histórias a contar por terem vivido a experiência de ir ou ficar.

Essa escolha vem de mãos dadas com uma ideia de experiência(ção) — uma travessia percorrida entre o agir e o não-agir, em uma travessia que se manifesta em uma busca amorosa, tecida entre escuta, presença e mirada, por questões que se espelham em um educar poético, trilhado no cotidiano de uma pequenina escola habitada por diferentes vozes, rostos e tempos, porque:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e com a palavra. (LARROSA, 2015, p. 17)

Esta travessia de pesquisa se justifica, tendo em vista que em toda a busca, vigora alguma história. A história que me traz até aqui, a história que me guia para ouvir e observar esses diferentes modos de viver narrativas em uma escola de Educação Infantil, é a história da criança leitora que fui, da adolescente que pouco lia – apesar de imersa em um cotidiano tão rico de histórias – da adulta que tornou-se professora por meio do amor à palavra e da professora que compreendeu a literatura como seu modo de educar.

O tom desta pesquisa deverá buscar na experiência que tanto a inspira, a essência de todas as diferentes vozes que a compõem. É a partir dessa essência que as

narrativas contadas, vividas, encarnadas e brincadas, e que as palavras, a escuta, os gestos, os silêncios e os olhares que constituem a escola poderão se aproximar dos gestos, das palavras, da escuta, dos silêncios, dos olhares que provém de diferentes encontros leitores. Para Contreras:

A razão da pesquisa educacional não é descrever, explicar ou compreender uma “realidade” (entendida como algo que está lá fora, esperando por ser descrita, explicada ou compreendida) em que ocorrem os processos educacionais, mas em revelar, desvelar, levantar a questão pedagógica que está nela. Sua preocupação, portanto, não é descritiva-explicativa, nem mesmo compreensiva-interpretativa por si só. Sua busca nunca é resolvida com “dar conta da realidade”, mas está sempre olhando além: o que é educativo e como é manifestado para nós; o que são essas experiências que estudamos e o que elas nos revelam, o que nos ajuda a compreender, a questionar-nos, a formular-nos sobre a educação, sobre seu sentido e sua realização. (2010, p.39)

A pesquisa aqui não busca encontrar um terreno limpo, intocado, longe disso, a escola é um espaço germinando histórias em movimento, histórias de vida em seu pleno curso. Desta forma, adentramos em uma relação narrativa, entrelaçando histórias com famílias, educadores e crianças, narrativamente, em todo o tempo e também o tempo todo. Através desse percurso narrativo, podemos (re)conhecer o contexto vivido por estes diferentes e tão próximos grupos, uma vez que passamos a fazer parte deles. O fazer parte significa que o pesquisador que opta pelo caminho da experiência, não é apenas um sujeito fazendo pesquisa *NA* escola, mas um sujeito *DA* escola. Dessa maneira, encontra-se o princípio da horizontalidade e da igualdade, no exercício de cooperação.

A pesquisa experiência permeia questões muito caras, como o respeito às crianças, às professoras e às famílias. O nome de todos os envolvidos foi preservado, o nome da instituição e a cidade também. Nenhuma imagem exhibe o rosto das crianças nem dos adultos envolvidos. Nas reuniões de início de ano as intenções de pesquisa foram compartilhadas com as famílias e ficou acordado que nenhum dado seria compartilhado.

Clandinin, Connely (2011, p.48, 49) defendem que “a narrativa é o melhor modo de representar e compreender a experiência, pois o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo chave de pensar e de escrever sobre ela.” Ainda, segundo os autores, “toda experiência acontece narrativamente” e é ela a responsável a que a vida, e tudo o que nela nos acontece, seja passível de

narração, de ser contado. Uma pesquisa experiência composta por narrativas é, portanto,

um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram a vida das pessoas, em bambas perspectivas: individual e social. [...] Pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 51)

A escrita priorizou a intenção, de com a escola, na convivência com as crianças, professoras e famílias, aprender a pensar e a interrogar a experiência da leitura literária na educação das crianças. Assim, o objetivo foi pautar a escrita na interlocução entre o vivido com as crianças e demais comunidade escolar e a experiência de aprender a pensar o tema da leitura literária na escola.

Se em um primeiro momento a ideia era refletir sobre os encontros e relações leitoras em ateliês poéticos na escola, a inviabilidade dessas vivências fez com que o cotidiano leitor da escola se transformasse em um campo infinitamente mais convidativo. Estar entre as crianças, ler com as crianças, acompanhá-las, escutá-las e observá-las durante a retirada de livros, contar histórias – para o grupo ou para apenas uma ou duas crianças, explorar a biblioteca com elas, fazer parte das rodas de leituras, se mostrou uma fonte de narrativas/experiências muito mais rica e complexa do que o espaço do ateliê.

Além disso, uma escola tão pequena possibilita uma relação bastante estreita com as famílias. O clube de leitura, as listas de autores referências, os textos sobre leitura e literatura infantil que são, muitas vezes, enviados junto do registro semanal, tornaram a leitura um tema comum entre família e escola. Já para as educadoras, descobrir a literatura infantil junto das crianças, compreender outros modos de leitura e construir, no cotidiano da escola, seu próprio repertório literário, fez dos livros e da literatura um tema muito vivo em suas conversas e também nos encontros pedagógicos.

Hoje recebi uma foto, via whatsapp, de uma mãe. Era um corredor, acredito que o corredor que levava aos quartos da casa. Nele havia uma fileira de livros – de uma ponta a outra, e lá no fundo um rostinho conhecido, bastante satisfeito com o seu acervo. Não identifiquei todas as capas, mas algumas eram bastante conhecidas e circulavam tanto na biblioteca da escola quanto iam para a casa das crianças. Logo pensei que ela deveria

ter comprado muitos dos títulos que a filha retirara na escola. Além da foto, a mãe escrevera: *eu nunca vou poder agradecer a vocês por isso!*

Conversamos várias vezes, é uma mãe muito próxima da escola e ela sempre relatou o quanto gostaria de ter conhecido a escola antes, o quanto faria diferença para a travessia leitora do filho mais velho.

Seria impossível excluir educadoras e famílias da pesquisa, porque a leitura das crianças está absolutamente atrelada a essas relações. A leitura da escola transita entre as casas e, posteriormente, é comentada pelas crianças nas rodas de conversa. As educadoras promovem muitos dos encontros e experiências leitoras dos grupos. Muito mais do que ler com crianças, elas são escuta e diálogo para as narrativas que se constroem a partir dessas leituras.

O autor coreano, Byung-Chul Han (2023), denomina como *comunidade narrativa* essas relações tão próximas que se criam e fortalecem desde a ação de compartilhar histórias de pessoa para pessoa. Ao contrário da sociedade da informação, cuja comunicação acontece em demasia, a comunidade narrativa é composta por uma consciência coletiva, um ritual, no qual a experiência coletiva se perpetua.

Nas calorosas noites de verão, os habitantes da aldeia se encontram embaixo de uma árvore e se contam histórias. A aldeia compõe uma comunidade narrativa. As histórias, que comportam valores e traduções, criam vínculos estreitos entre as pessoas. A comunidade narrativa é uma comunidade sem comunicação. Temos a impressão de que aqui a vida não é feita de experiências pessoais, mas talvez de um profundo silêncio. Reunidos sob uma pereira selvagem, a aldeia se entrega a uma contemplação ritual e endossa o acervo da consciência coletiva. Não opinam sobre isso ou aquilo, apenas narram sem parar uma única e grande história. (HAN, 2023, p.97)

Para conduzir essa pesquisa e pensar a leitura na escola das crianças pequenas, abre-se um diálogo entre o estudo das concepções de Vivian Gussin Paley, Georges Jean, Paul Zumthor, Byung-Chul Han, Jorge Larrosa e Walter Benjamin. Pautado no encontro cotidiano com crianças e adultos, essa caminhada assumiu novos sentidos. Como uma bricolagem³, os instrumentos de pesquisa foram diversos: descrição dos acontecimentos, observação, textos reflexivos, atas de reuniões, além de conversas com as crianças e também com os pais e professoras. Um percurso sustentado na

³ Oriundo do francês, o termo *bricolage* designa um trabalho manual que se aproveita diferentes materialidades. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura.

experiência de pensar a leitura literária a partir da existência e da presença das crianças leitoras. Agora este deslocamento percorre uma intuição: a experiência leitora é também um modo de afeto/vínculo que nos situa no mundo. Partindo desse pressuposto a intenção dessa pesquisa é pensar a potência da leitura e da contação de histórias na proposição do currículo da educação infantil: o que acontece quando as crianças encontram com a literatura? A literatura possibilita às crianças a elaboração de narrativas? É possível conferir ao currículo uma dimensão narrativa?

Essa experiência atravessada fez da escrita uma busca, ou melhor, uma necessidade de também encontrar um barco para fazer com que as margens, por vezes tão distantes uma da outra, se encontrem. A ideia não é buscar um lugar seguro, mas conhecer a inteireza desse rio que se faz pesquisa e que dá margem só nos dá uma ideia de sua profundidade. Barco, canoa ou até mesmo um toco de madeira, o importante é que faça a travessia.

2.1 De quais experiências se compõe este rio

Para que essa pesquisa deixasse a margem e fosse em direção às águas mais profundas, alguns autores tiveram forte influência e foram companhia, diálogo e suporte nessa jornada. Vivian Gussin Paley foi a principal inspiração para refletir acerca de uma dimensão narrativa no currículo da Educação Infantil. Jorge Larrosa e Walter Benjamin foram importantes para discutir a relevância da experiência na travessia leitora e narrativa de adultos e crianças. Paul Zumthor contribui para pensar a leitura também como performance⁴ e Georges Jean, ao propor uma Pedagogia Poética, coloca luz na importância de nutrir o imaginário⁵ da escola das crianças. A seguir, são apresentados, um a um, os principais autores em diálogo com essa pesquisa.

⁴ Paul Zumthor argumenta que a leitura de textos literários deve ser entendida não apenas como uma atividade intelectual passiva, mas como uma experiência ativa, na qual o leitor desempenha um papel ativo na criação do significado. O autor enfatiza a importância da voz, do ritmo, da expressão corporal e da entonação na interpretação e na transmissão de textos, destacando que a performance oral pode revelar aspectos profundos da obra que podem passar despercebidos em uma leitura silenciosa. Essa abordagem reconhece que a literatura, especialmente na sua forma oral, é uma forma de arte viva e dinâmica, que ganha vida na interação entre o texto e o leitor/ouvinte.

⁵ Georges Jean em consonância com Vivian Gussin Paley defende que o jogo imaginativo não deve ser visto como uma atividade separada do currículo, mas sim como uma ferramenta integrada ao processo de aprendizagem.



Figura 3 Referências afeto

Vivian Gussin Paley

Essa pesquisa é fortemente influenciada por Vivian Gussin Paley, educadora norte-americana que conduziu questões centrais nesse diálogo entre a leitura e a escola de Educação Infantil. À medida que a abordagem de pesquisa foi se modificando, os escritos da autora sobre seu cotidiano leitor com crianças faziam cada vez mais sentido para essa travessia de pesquisa. Alguns dos principais conceitos abordados em suas obras são as **Narrativas** e as **Histórias na Educação Infantil**, o **Jogo Simbólico/Dramático** e a **Brincadeira**, valorizando o papel de ambos no

aprendizado das crianças. Para a autora, através do Jogo Simbólico e do brincar, as crianças podem explorar papéis, desenvolver habilidades sociais e expressar emoções, o **Diálogo** e a **Discussão** na Sala de Aula, enfatizando a importância do diálogo entre adultos e crianças. A **compreensão da Perspectiva da Criança** – Paley incentivava os educadores a entenderem o mundo através das crianças, reconhecendo e respeitando as suas experiências. A **Inclusão** e a **Diversidade**, a autora aborda a importância da inclusão e celebra a diversidade na sala de aula, defendendo a criação de ambientes educacionais que respeitem e acolham as singularidades das crianças e, por fim, a **Observação** e a **Reflexão**, destacando a importância da observação atenta das crianças e da reflexão sobre as práticas pedagógicas. A dissertação de mestrado de Roberta Consiglio de Souza (2018), sob orientação de Gilka Girardello, intitulada *Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin Paley e seu “Menino helicóptero”*, teve grande importância para aprofundar os estudos sobre a autora.

O jogo simbólico, abordagem pela qual a autora é mais conhecida, é também chamado de faz de conta ou jogo imaginativo e é uma forma de brincar em que as crianças criam e participam de situações imaginárias, representando papéis e incorporando objetos ou ações simbólicas. No jogo simbólico, as crianças usam sua imaginação para criar mundos fictícios, personagens e histórias. Elas podem assumir papéis de diferentes pessoas, animais ou até mesmo objetos, podendo incluir papéis familiares, como pai ou mãe, personagens de contos de fadas, super-heróis, profissões, entre outros. Durante o jogo simbólico, as crianças muitas vezes usam objetos do cotidiano de maneiras imaginativas. Por exemplo, um pedaço de papel pode se tornar um telefone, uma caixa pode ser transformada em um carro, e assim por diante. Esse modo de brincar/dramatizar/jogar, frequentemente envolve interações sociais entre as crianças. Elas negociam papéis, compartilham ideias, resolvem conflitos fictícios e colaboram para criar narrativas coletivas.

Ao assumir diferentes papéis e criar cenários imagéticos, as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor. Elas experimentam diferentes perspectivas e situações, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social. Em termos práticos, o jogo simbólico pode se desdobrar de várias maneiras, dependendo dos interesses das crianças e dos recursos disponíveis. Pode envolver brincadeiras de casinha, teatro, faz de conta com bonecos ou animais de pelúcia, entre muitas outras formas

criativas. É uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Os cenários no jogo simbólico aconteciam no contexto da sala de aula, onde as crianças interagiam e participavam e Paley observava e documentava as ações das crianças durante esses momentos. A dinâmica dos cenários se desenrolava à medida que as crianças criavam e exploravam narrativas, personagens e situações imaginárias dentro desse ambiente.

O papel da professora, de acordo com o trabalho de Paley, era mediar e apoiar essas ações, promovendo um ambiente inclusivo e encorajando a expressão criativa das crianças. Ao observar e participar desses cenários, a autora conseguia extrair insights valiosos sobre o universo imagético e social das crianças, contribuindo para sua compreensão do desenvolvimento infantil.

bell hooks

bell hooks, professora universitária e autora norte-americana, feminista e ativista social, contribui com sua análise da leitura como um ato de **emancipação** e a importância da construção de **comunidade** através da prática leitora. Para a autora, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas também um ato político e libertador, que pode capacitar as pessoas a questionar as estruturas de poder dominantes e desenvolver uma consciência crítica sobre as formas de opressão que enfrentam. Além disso, ela defende que através da leitura, as pessoas podem se educar sobre sua própria história e **identidade**, o que é fundamental para a resistência e a luta por justiça social.

hooks discorre também sobre a importância de criar comunidades de leitura onde as pessoas possam se reunir para discutir ideias, compartilhar experiências e apoiar umas às outras em sua jornada de crescimento. Ela compreende essas comunidades como espaços de empoderamento e solidariedade, onde as pessoas podem se sentir seguras para expressar suas opiniões e explorar novas perspectivas.

Jorge Larrosa, Walter Benjamin e Byung Chul-Han

Ainda durante a graduação em Pedagogia, Jorge Larrosa surgiu como um filósofo cujo trabalho pautado em uma escrita sensível e com reflexões que ressignificavam a prática docente, fazia muito sentido para este modo, também sensível de compreender a pesquisa. Ao destacar a experiência como uma dimensão fundamental da existência humana e argumentar que a educação autêntica deve estar profundamente enraizada na experiência vivida, ele convida educadores a repensarem suas rotas de ação e pesquisa. Larrosa explora as formas como a experiência molda nossa compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo ao nosso redor. Um dos conceitos-chave em seus escritos é o de “**experiência de aprendizagem**”, que ele entende como um processo pelo qual os indivíduos constroem significado a partir de suas **interações com o mundo**, questionando também abordagens educacionais que negligenciam a dimensão experiencial em favor de uma ênfase exclusiva no conhecimento teórico. Larrosa também aborda a importância da **linguagem** na construção da experiência, explorando como as palavras e narrativas influenciam a maneira como interpretamos e atribuímos significado às nossas vivências.

Os estudos sobre a experiência, sempre tão vivos nas discussões de Jorge Larrosa, me levaram a Walter Benjamin, filósofo alemão, que aborda a noção de **intercâmbio de experiências** no contexto da modernidade, destacando como a rapidez e a superficialidade desse intercâmbio podem minar a riqueza e a profundidade da experiência humana autêntica, nos ensaios “O Narrador” e “Experiência e Pobreza”, Benjamin (2012) explora a mudança na tradição oral de contar histórias para a escrita e para a cultura contemporânea. Ele argumenta que o narrador tradicional, com sua experiência direta e pessoal, possui uma autoridade única e que experiência vivida, a sabedoria acumulada ao longo do tempo e a transmissão oral de histórias são aspectos essenciais que estão sendo perdidos na sociedade moderna. Ele também reflete sobre a importância das **narrativas transmitidas** de geração em geração, destacando como essas histórias são enriquecidas pelas experiências vividas pelos narradores, contrastando com a narrativa moderna, que muitas vezes é fragmentada e perde a conexão orgânica com a vida cotidiana.

Para Benjamin, o intercâmbio de experiências é fundamental para a compreensão da cultura e da história, seja por meio da apreciação de obras de arte ou da transmissão de narrativas. Suas reflexões abordam as transformações nas formas de experiência e comunicação, destacando as mudanças significativas que ocorreram na era moderna devido às tecnologias de reprodução e à evolução das formas narrativas.

Tanto Walter Benjamin quanto Jorge Larrosa abordam a questão da experiência, cada um destacando aspectos distintos. Benjamin enfoca a perda da “aura” autêntica na era da reprodução técnica, enquanto Larrosa destaca a singularidade e a transformação inerentes a cada experiência. Na educação infantil, o diálogo entre essas perspectivas sugere a importância de preservar a autenticidade, reconhecer a singularidade das crianças e criar ambientes que permitam experiências transformadoras e significativas de aprendizado.

No decorrer dessa escrita, outro autor fez-se absolutamente relevante, o coreano Byung-Chul Han e as suas reflexões sobre a **crise da narrativa**. Para o autor a sociedade da informação transforma faz com o espírito da narração perca o sentido, transformando-nos em consumidores solitários, o que seria o oposto de uma sociedade narrativa, uma sociedade pautada na experiência, pois o ato de narrar aproxima e fortalece laços.

Paul Zumthor

Paul Zumthor disserta sobre duas questões vitais para a leitura na infância: a voz e o corpo, abordadas por ele como **dimensão oral** e **performance**. A voz está mais próxima da experiência humana original, enfatizando a importância de reconhecer a dimensão oral mesmo em textos escritos, já a performance vai além da *simples* leitura de um texto. Ele enfatiza a natureza dinâmica e viva da literatura quando é falada ou apresentada. A performance literária, seja oral ou escrita, envolve **ação**, **ritmo** e a **presença do corpo do intérprete**.

O autor destaca também a natureza dinâmica da performance literária, enfatizando que a leitura vai além de simplesmente decodificar palavras. Na leitura das crianças, por exemplo, podemos considerar como cada experiência de leitura é uma

performance única, influenciada pela interação entre o leitor, a narrativa e o contexto. Deste modo, a leitura pode ser mais do que uma atividade silenciosa, compreendendo-a como uma real ação leitora, além disso, considerar a dimensão corporal na leitura significa reconhecer que as crianças não são apenas ouvintes passivos – seja enquanto leem ou enquanto escutam histórias, há sempre um corpo vivo fazendo-se presente.

Georges Jean

Para o pedagogo Georges Jean, leitura pode e deve ser apenas ensinada, mas também encorajada, provocada e valorizadas no contexto escolar. Suas obras discorrem sobre a sensível relação entre natureza, tempo, memória, realidade, imaginação, oralidade e infância. Jean com a sua **Pedagogia Poética** – disserta sobre o lugar da **imaginação** na escola da infância, como algo próprio para provocar a vontade de criar mundos nunca vistos, nos quais adultos e crianças sejam cúmplices. O autor defende que para que exista uma pedagogia do conhecimento, é essencial que haja também uma **pedagogia do maravilhar-se**. Aqui é possível abrir um diálogo com educadores/professores, afinal que espaços estamos proporcionando para que o maravilhar-se faça morada em nossas escolas?

O autor, ao mesmo tempo que discorre sobre a relevância de que a infância tenha o acesso e o direito à poesia, ao poético, faz duas críticas aos métodos sistemáticos, utilizados por muitas instituições, para se *ensinar* o poético e a poesia, pois, segundo ele, um poema encerrado em uma jaula, já não tem absolutamente nada a dizer. É necessário tempo e espaço para descobrir e viver o poético.

2.2 O que há entre uma margem e outra

Com base nos pressupostos apresentados, para realizar o mapeamento sobre a temática, foram definidos primeiramente dois bancos de dados digitais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ e o Catálogo de Teses e Dissertações da

⁶ A biblioteca BDTD foi lançada em 2002 e integra os sistemas de informação de 120 instituições de ensino e pesquisa no Brasil, dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Capes (CTD) . Essa busca se delimitou a investigar a área da Educação Infantil no período de 2019 a 2023. Os descritores de busca foram definidos com o objetivo de encontrar e examinar teses e dissertações nas quais as narrativas das crianças expressassem a potência da leitura e da contação de histórias na proposição do currículo da educação infantil. Dessa forma, os descritores inicialmente escolhidos para orientar as pesquisas nas plataformas digitais foram currículo narrativo, repertório imagético, e educação infantil. Ao utilizar a combinação dos três descritores em ambas as plataformas, nenhum registro foi encontrado. Optei então por substituir repertório imagético por imaginação. A nova combinação de descritores localizou quatro dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD) e uma dissertação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), conforme exposto nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1

TESES E DISSERTAÇÕES – CTD					
Descritores: currículo narrativo, educação infantil e imaginação.					
Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Teses	0	0	0	0	0
Dissertações	1	1	2	0	0
Total	1	1	2	0	0

Tabela 2

TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD					
Descritores: currículo narrativo, educação infantil e imaginação.					
Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Teses	0	0	0	0	0
Dissertações	1	0	0	0	0
Total	1	0	0	0	0

Tabela 3

TÍTULOS ENCONTRADOS COM OS DESCRITORES: currículo narrativo, educação infantil e imaginação.		
TÍTULO	ANO	ORIGEM
A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA-MG	2019	BDTD
REINAÇÕES DE UMA PROFESSORA: ALINHAVOS DE COMO PRÁTICA UM COTIDIANO ESCOLAR	2019	CTD
A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO CRIBIÁS, CRIANÇAS SABIDAS SEGUNDO AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CUIABÁ-MT: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	2020	CTD
UM PASSARINHO ME CONTOU DA ARTE DE CONTAR E ENCANTAR: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF	2021	CTD
PRÁTICAS EDUCATIVAS BASEADAS EM PROJETO PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2021	CTD

Após a leitura do resumo e da introdução dessas investigações, foi possível constatar que uma das pesquisas, apresentava vinculação com a temática deste estudo. Costa (2020) aborda as representações sociais do processo formativo na docência da Educação Infantil. Inserida no subprojeto “Educação Infantil como Espaço Narrativo”, a pesquisa integra o projeto mais amplo “Rede de Apoio à Infância”, coordenado pela Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade. O estudo utiliza uma perspectiva psicossocial, fundamentando-se na Teoria das Representações Sociais e nos conceitos de Formação Permanente, Processo Identitário e Desenvolvimento Profissional Docente. A pesquisa destaca a metáfora do voo do passarinho, enfatizando a reflexividade e a dialogicidade no percurso profissional e de pesquisa em Educação.

Além disso, discute a implementação de formações para profissionais da educação no âmbito municipal, visando uma prática pedagógica centrada no protagonismo das crianças e na valorização de suas autorias. Destaca-se a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME/Cuiabá) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que envolve estágios, seminários e ações colaborativas. A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, publicada em 2009, assume a creche como parte indissociável da pré-escola, promovendo ações de formação para construção de projetos comprometidos com o protagonismo infantil. No entanto, há uma tensão

entre a visão da criança como sujeito de direito, integrando diversas dimensões, e a compreensão da creche como direito dos pais que trabalham, exigindo rotinas mecânicas e controladas. A proposta pedagógica é percebida como um caminho a ser construído, refletindo as complexidades do cotidiano nas unidades de educação infantil.

A fim de ampliar essa discussão, foi realizada uma terceira busca em ambas as plataformas, agora com os descritores currículo narrativo e educação infantil. Essa combinação de descritores localizou três dissertações de mestrado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD) e 52 dissertações e 19 teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), conforme exposto nas tabelas 3 e 4

Tabela 4

TESES E DISSERTAÇÕES – CTD					
Descritores: currículo narrativo e educação infantil.					
Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Teses	0	0	0	0	0
Dissertações	0	2	0	1	0
Total	0	2	0	1	0

Tabela 5

TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD					
Descritores: currículo narrativo e educação infantil.					
Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Teses	2	4	8	4	1
Dissertações	13	9	16	11	3
Total	15	13	24	15	4

Ao realizar uma leitura analítica do resumo e da introdução das referidas pesquisas, pôde-se constatar que apenas uma dissertação (LOPES; 2022) se relacionava com o tema de estudo de minha pesquisa. Lopes (2022) disserta sobre as concepções de currículo na Educação Infantil por meio das narrativas de docentes de pré-escola na rede pública das cinco regiões do Brasil. Fundamentada em Estudos de Currículo, Pedagogia da Infância e teorias como currículo narrativo, a pesquisa destaca a resistência dos docentes a currículos prescritivos. Utilizando metodologia que incluiu grupos focais virtuais e escrita de memoriais de formação, a análise revelou quatro unidades temáticas: narrativas de vida e formação docente, currículo e cotidiano na pré-escola, problemáticas educacionais contemporâneas, e políticas curriculares. A pesquisa indica que o currículo narrativo pode ser uma forma de resistência, demonstrando que os docentes não são receptores passivos de políticas curriculares, mas sujeitos que as refratam. As narrativas analisadas destacam desafios comuns, como a demanda pela alfabetização, a presença de livros didáticos e a implementação da BNCC.

Portanto, através deste mapeamento, neste recorte de tempo, foi possível verificar a escassez de investigações sobre currículo narrativo na Educação Infantil entre os anos de 2019 e 2023, pois, das 74 pesquisas encontradas nas plataformas digitais a partir dos descritores: currículo narrativo, educação infantil e imaginação, apenas duas pesquisas (COSTA; 2020 e LOPES; 2021) apresentaram conexão com o objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 6

TÍTULOS ENCONTRADOS COM OS DESCRITORES:			
currículo narrativo e educação infantil.			
TÍTULO	ANO	ORIGEM	TIPO
A CORPOREIDADE CRIANÇA VAI À ESCOLA?	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
A ESCOLA E A CIDADE: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS E ADULTOS EM EXCURSÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2019	BDTD	TESE
A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA-MG	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
ABORDAGEM INVESTIGATIVA DA DIGESTÃO E ALIMENTAÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS: AS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS EM GURUGI E IPIRANGA – PB	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
ENCONTROS COM A DOCÊNCIA: DIÁLOGOS E NARRATIVAS NA NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS COTIDIANAS	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: O BRINCAR NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGADOR DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES.	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
ITINERÁRIOS NO PROCESSO DE EDUCAR NA INFÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE PEDAGOGIAS	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
NARRATIVAS DE CRIANÇAS NA SALA DE LEITURA: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ATO DE LER	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA SOBRE AS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA SUA ESCOLA. É POSSÍVEL MELHORÁ-LA A PARTIR DE SUAS OPINIÕES?	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A UTILIZAÇÃO DE TEMA GERADOR SOCIOCIENTÍFICO, “SEMENTES FLORESTAIS”, COMO INSTRUMENTO NA SUSTENTABILIDADE DA CONSERVAÇÃO NATURAL	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE COLABORAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SALA DE RECURSOS COMO MEDIADOR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA INCLUSÃO	2019	BDTD	TESE
REINAÇÕES DE UMA PROFESSORA: ALINHAVOS DE COMO PRÁTICA UM COTIDIANO ESCOLAR	2019	BDTD	DISSERTAÇÃO
A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DA ABORDAGEM DE SAN MINIATO/ITÁLIA, UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DO CURRÍCULO ABERTO AO POSSÍVEL	2020	BDTD	TESE
A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO CRIBIÁS, CRIANÇAS SABIDAS SEGUNDO AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CUIABÁ-MT: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES		BDTD CTD	DISSERT

SOCIAIS	2020		AÇÃO
A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA SURDA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE SURDEZ E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
O LUGAR E O PROTAGONISMO DAS INFÂNCIAS NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	2020	CTD	DISSERT AÇÃO
COSTURANDO NARRATIVAS PELOS FIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
DESIGNARE: PONTES ARTÍSTICO/EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS	2020	BDTD	TESE
ESPAÇO TEMPO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL: NOS RASTROS DE UMA PESQUISA VIAGEM, CARTOGRAFIAS DA ESCOLARIZAÇÃO	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
MAPEAMENTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: A PARTIR DA CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO GT13 NO SIPEM DA SBEM	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE: DIALOGISMO E INTERATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR	2020	BDTD	TESE
O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS RELACIONADAS AOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE DE GÊNERO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIA NA ESCOLA	2020	BDTD	TESE
PRINCESAS, GUERREIRAS E REVOLUCIONÁRIAS: REPENSANDO PADRÕES DE GÊNERO E DISCUTINDO IDENTIDADES POR MEIO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
SEM DEUS, SOMOS NADA: REPRESENTAÇÕES RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ITABERAÍ-GO	2020	BDTD	DISSERT AÇÃO
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ASSESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA: TECENDO PROPOSIÇÕES	2021	BDTD	DISSERT AÇÃO
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENTRE O FALAR, O VIVER E O BRINCAR	2021	BDTD	DISSERT AÇÃO
APROXIMAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA DE ED.INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DAS TDIC	2021	BDTD	DISSERT AÇÃO
CAMINHOS FORMATIVOS DO PRIMEIRO CORPO DOCENTE DA E ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARÁ (1950-1970)	2021	BDTD	TESE
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA: DESVENDANDO POSSIBILIDADES E CRIANDO CAMINHOS	2021	BDTD	DISSERT AÇÃO
DIALOGOS INTERSETORIAIS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO DAS	2021	BDTD	DISSERT AÇÃO

CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS			
EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGENS NARRATIVAS PRODUZIDAS COM PROFESSORAS E CRIANÇAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DE UMA EMEI PAULISTANA	2021	BDTD	TESE
ENTRE CÂNTICOS E CORISTAS: O PROTAGONISMO DE REGENTES CORAIS NAS IGREJAS BATISTAS DO CARIRI	2021	BDTD	TESE
ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
ESPIRAL : EDUCAÇÃO SOMÁTICA E PRIMEIRA INFÂNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA	2021	BDTD	TESE
ESTRATÉGIAS PARA A UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UTILIZANDO APLICATIVO DIGITAL STORYTELLING	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
FORMAÇÃO CONTÍNUA: O FORTALECIMENTO DA DUPLA GESTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2021	BDTD	TESE
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EM UBERLÂNDIA (1983-1988)	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
O HTPC ESPECÍFICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NA PRÉ-ESCOLA	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
ONDE ESTÃO AS PRINCESAS AFRICANAS? DAS PRÁTICAS DOCENTES AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LITERÁRIO	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: FORMAÇÃO CONTINUADA...	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR "COM" A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AUTOESTUDO	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
PROCESSOS DE CUIDADO NO PROGRAMA BRINCANDO EM FAMÍLIA: UMA CIRANDA ENTRE CRIANÇAS, FAMILIARES E EQUIPE	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA DIDÁTICA NA ESCOLA	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA LINGUAGEM CORPORAL	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2021	BDTD	DISSERTAÇÃO
A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA BILÍNGUE: DISCURSIVIDADES SOBRE A INFÂNCIA SURDA	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
CURRÍCULO NARRATIVO: DIÁLOGOS COM DOCENTES DA PRÉ-ESCOLA	2022	CTD	DISSERTAÇÃO
DESCOLONIZAR E AFROCENTRAR A EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO NEGRO E CABELO CRESPO NAS EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL: A RECEPÇÃO DOCENTE	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO

À LEITURA DE CONTOS DE FADAS AFRICANOS			AÇÃO
JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA ESTIMULAR HABILIDADES DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
O ENIGMA DO BICHANO: CONECTANDO LITERATURA COM O PENSAMENTO ALGÉBRICO	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
O PAPEL DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
PRÁTICAS DISCURSIVAS COLABORATIVAS: POSSIBILIDADES (DES)ENVOLVENTES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2022	BDTD	TESE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATRAVESSAMENTOS E TRAVESSIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE SEXUALIDADE: CONSTRUINDO SCRIPTS SEXUAIS	2022	BDTD	TESE
SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A BNCC: FONTES, APROPRIAÇÕES, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS	2022	BDTD	TESE
TOMADA DE CONSCIÊNCIA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A VOZ...	2022	BDTD	TESE
UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR FORMAL E A EXPOSIÇÃO DO MUSEU DO AMANHÃ NA PERSPECTIVA DA BIODIVERSIDADE	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
WE ARE THE VOICE OF CHANGE: EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL I VISANDO À FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
YOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPOREIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA	2022	BDTD	DISSERTAÇÃO
A ESCOLA QUE FAZ ESCOLA: INOVAÇÕES EMANCIPATÓRIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	2023	BDTD	TESE
AFETIVIDADE E COGNITIVIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO e de aprendizagem na escola Estadual Municipalizada Bananal	2023	BDTD	DISSERTAÇÃO
LINGUAGEM CORPORAL E EXPRESSIVIDADE: UM OLHAR SENSÍVEL PARA 'CRIANÇAS BEM PEQUENAS' NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2023	BDTD	DISSERTAÇÃO
LUDICIDADE, ARTESANIAS PEDAGÓGICAS E AMBIÊNCIAS BIOECOLÓGICAS PRODUZINDO A EDUCADORA INFANTIL ARTÍFICE DO SEU OFÍCIO	2023	BDTD	DISSERTAÇÃO

2.3 Como navegar

Fazer pesquisa, escrever uma tese são sempre modos de estabelecer diálogos com outras vozes – não apenas as vozes que habitam a escola, mas também vozes, olhares e caminhos de outros pesquisadores. Ao longo deste mapeamento, essas diferentes vozes e olhares me fizeram reavaliar meu percurso de pesquisa. Minha busca inicial – com os descritores que me pareciam mais adequados às minhas intenções de pesquisa: “currículo narrativo, educação infantil e imaginação”, foi absolutamente ineficaz, pois não me trouxe possibilidades de diálogo e troca. Com o intuito ampliar as minhas opções, foi excluída a palavra “imaginação” da minha busca e essa falta, que pode parecer irrisória, ao mesmo tempo em que me abriu um leque muito maior de discussões, deixou também a impressão de não estar sendo fiel ao meu real propósito de pesquisa, pois para mim os três descritores eram fundamentais.

A escassez de pesquisas nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 refletindo acerca, não apenas de um currículo narrativo, mas também do lugar da imaginação na educação infantil, essa ausência de vozes, me impulsionou a persistir na escolha do tema desta tese, que privilegia a educação infantil e multietária. Nesse contexto, penso que os saberes capturados nas investigações mapeadas me convidaram a refletir com uma postura muito crítica sobre a escola das crianças. Além deste mapeamento inicial, esta pesquisa ancorou-se em pesquisa bibliográfica, observações, escuta, diálogos com pais, educadoras e crianças e anotações em diário de campo. Para finalizar, é importante salientar que nenhuma das vozes que habitam esta pequenina escola são aqui identificadas – optando por utilizar sempre uma letra e especificar o gênero e a idade da pessoa ouvida/observada.

Vivian Paley (2006) narra, em seu livro *El trabajo de los niños*, uma vivência com crianças imigrantes que se mudaram da África do Sul para Israel e apresentavam muita dificuldade em aprender o novo idioma. As crianças, impregnadas de realidade, não conseguiam brincar e imaginar, dois obstáculos de extrema relevância para que meninos e meninas possam emergir em um novo idioma. O direito ao imaginário e ao ficcional vai muito além de um modo de narrar a si e aos outros, ele é também um direito a ampliar visões de mundo, um modo de existir.

Pensar a literatura na escola das crianças, aqui especificamente as crianças de três a seis anos, nos convoca a uma concepção de infância – que, por um lado é a visão de quem compartilha e experiência a literatura com essas diferentes crianças – e, na maioria das vezes, as compreende como imaginativas, ativas, participativas, interlocutoras, questionadoras, mas há também uma visão fundamentada nessa própria literatura, na ideia de infância que a literatura nos traz. E é relevante pensarmos que por mais que hoje a literatura infantil nos traga uma literatura infantil negra, indígena, instigante, provocadora, diversa e plural, ela também ainda é bastante pautada em uma ideia de ensinamentos, moralismo e valores.

Atribui-se à literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, a condição central de não incomodar nem desacomodar, e é assim que outros aspectos e tratamentos estão muito pouco presentes, e, quando estão, aparecem com demasiada frequência tingidos de “deve ser assim”, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular. (ANDRUETTO, 2012, p.59)

Perry Nodelman, teórico da literatura infantil, conhecido por seu trabalho sobre a análise de livros ilustrados e a interação entre texto e imagem na literatura para crianças, aborda a forma como a leitura literária, especialmente a literatura infantil, influencia a concepção de infância. Nodelman (1988) examina como personagens infantis são retratados na literatura e como essas representações contribuem para a construção de identidades infantis. Ele analisa como as crianças são apresentadas em diferentes papéis e situações, influenciando a forma como os leitores percebem a infância, destacando a importância da interação entre o leitor e a história, argumentando que as crianças, ao lerem, não são apenas receptores passivos, mas participantes ativos na construção de significados. A relação entre o leitor e a história molda a compreensão da infância e os livros infantis são produtos culturais que refletem as normas e valores de uma sociedade.

Discutir/refletir/pesquisar a leitura literária para a infância é compreender que a literatura infantil não é apenas um reflexo do mundo em que vivemos, mas também uma força ativa na formação das percepções da infância. Através da leitura, as crianças são expostas a narrativas e contextos que moldam suas visões de si, dos outros e do mundo ao seu redor, por este motivo, a literatura infantil tem o potencial de desafiar estereótipos e contribuir para uma compreensão mais rica e diversificada da infância. Além disso, a experiência estética na leitura literária, não apenas

enriquece a vida das crianças, mas também desempenha um papel fundamental na formação de suas identidades e perspectivas.

Gianni Rodari (1982), na sua “Gramática da fantasia”, não fala de margens ou bordas, que tanto foram lembradas neste capítulo, para pensar a imaginação e a relevância das narrativas – ele mergulha prontamente em um rio, fazendo referência ao efeito produzido pelas palavras lançadas ao acaso com o efeito que uma pedra produz quando é atirada no fundo das águas. No decorrer da sua Gramática, uma grande variedade de trocadilhos é mencionada, nos levando a criar novos significados, sentidos, além de novos fins para narrativas já existentes. E assim, o autor propõe formar duplas incríveis para histórias fantásticas para nos levar a refletir na quietude de um lago sem pedra como o emudecimento de um livro sem mãos para compartilhá-lo. A pedra, como a narrativa, move e dá vida ao rio – nele promove todos os tipos de movimentos e acontecimentos. Nada aconteceria a este rio sem a pedra para tocá-lo. Uma escola sem histórias ou crianças privadas de ficção seria o mesmo que o rio sem o efeito da pedra. Mas a quais crianças e a que infâncias estamos nos referindo?



Figura 4 A escrita do girassol

Era uma vez um pássaro. E quando ele estava voando próximo ao ninho viu uma árvore que brilhava. E ele chamou a sua mãe e lhe contou que viu uma árvore que brilhava. E então a sua mãe lhe disse:

- as árvores brilhantes não existem.

- sim, mãe, elas existem. E sua mãe foi olhar com seus próprios olhos. Viu e falou:

- vamos tirar todas as folhas brilhantes dessa árvore!

E assim eles fizeram. “Eu encontro aqui uma imagem muito forte: a mãe não acreditou no seu filho e, quando finalmente viu a árvore que brilhava, teve que tirar todas as folhas para que ela não existisse mais. É muito fácil para nós descartar as brincadeiras e as histórias infantis, tachando-as como ficção irrelevante; desta forma, a criatividade das crianças é finalmente anulada por adultos que a minimizam, tolhem, corrigem – até que a árvore da criança deixe realmente de existir.”

(Vívian Gussin Paley)

3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS – UMA TESSITURA POLÍTICA E EDUCACIONAL

- E por que me expulsaram da escola, seu Hamil? Madame Rosa falou que foi porque eu era jovem demais para a minha idade, depois que eu era velho demais para a minha idade, depois que eu não tinha a idade que devia ter, e me arrastou até o dr. Katz, que disse a ela que eu talvez fosse meio diferente, como um grande poeta.

Seu Hamil parecia muito triste. Seus olhos é que faziam isso. É sempre nos olhos que as pessoas são mais tristes.

- Você é uma criança muito sensível, meu pequeno Mohammed. Isso faz com que seja um pouco diferente dos outros...

Émile Ajar

Para discutir eticamente os conceitos de infância e criança, é relevante destacar que tudo que será discutido nesta seção foi registrado a partir de uma ótica adulta. Uma vez que a grande maioria dos estudos sobre esta temática são adultocentristas, excluindo o olhar das crianças sobre as suas próprias travessias, é importante pontuar que na pesquisa com e sobre crianças faz-se necessário considerar o contexto histórico em que elas estão inseridas, suas relações familiares, culturais e sociais, além da sua relação com a educação. E é só a partir disso, que podemos realmente refletir e discutir as diferentes e inúmeras possibilidades de infâncias existentes.

A epígrafe que abre este capítulo foi retirada do livro *A vida pela frente*⁷, de Émile Ajar – pseudônimo de Romain Gary. O protagonista, Momo, é um menino encantador, por motivos muito diferentes daqueles pelos quais esperamos que uma criança nos encante. Momo não é doce e não carrega consigo a ingenuidade que costumamos esperar das crianças. Ele não faz gracinhas, nem para os adultos à sua volta nem para o seu leitor. A prosa, em primeira pessoa, é inteligente e desafiadora, além de povoada de várias tiradas improváveis que passam pela cabeça de qualquer criança – até mesmo as que descobrem, muito cedo, que o mundo pode ser um lugar absolutamente hostil.

O pequeno Momo nunca teve uma vida fácil. Ele não sabe sequer por que vive sob os cuidados de Madame Rosa, no sexto andar de um prédio sem elevador. Entre

⁷ No ano de 2020 uma versão da obra foi levada ao cinema sob o título “Rosa e Momo”.

travestis, prostitutas e imigrantes árabes e africanos, lutando pela própria sobrevivência, o menino tem poucas ilusões sobre a vida e a certeza iminente da morte de sua cuidadora Madame Rosa, a qualquer momento. O que não é possível esquecer por nenhum instante da leitura, é que essa criança que não tem brinquedos, que conhece cada degradação da vida, que não tem pai nem mãe, ainda é uma criança.

Ariès (2019), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, dá início aos estudos sobre a história da infância, nela o autor ressalta que a infância é um conceito que foi se constituindo pela sociedade no período de transição da sociedade feudal para a industrial e, somente a partir daí, o entendimento e sentimento sobre as peculiaridades da criança começou a fazer parte da sociedade. Os estudos de Ariès (2019) são pioneiros na busca de compreensão sobre como a criança era vista e qual concepção de infância foi produzida em diferentes contextos histórico-sociais. Tais estudos proporcionaram o entendimento de como a criança foi pensada em diferentes espaços e tempos, pois, no decorrer dos anos, a sociedade foi modificando o seu olhar sobre a criança e a infância.

Entretanto, ainda que os estudos de Ariès (2019) sejam amplamente difundidos, cabe fazer um contraponto, para Conde e Hermida (2021), por exemplo, a concepção de infância não surgiu de um sentimento fenomênico, do qual se começou a pensar a criança como um ser frágil e que precisava ser cuidado, mas se construiu na sociedade, considerando fatores como saúde e produção do trabalho, que influenciaram o reconhecimento da criança como um sujeito social com características diferentes do adulto, considerando que a exploração precoce do trabalho infantil culminou em inúmeros problemas de saúde e desenvolvimento, conforme estudos da época. Tais estudos foram determinantes para inserir a criança em uma categoria social diferente dos adultos, visando contemplar as suas particularidades.

A entrada das crianças na agenda pública reflete a relevância social da infância no final do século, porém, há inconsistências na abordagem política da infância, refletindo o paradoxo de atribuir o futuro do mundo a elas em meio a um presente de constante opressão. Isso se manifesta no estatuto social das crianças, com adultos desejando-as, mas tendo menos tempo para elas. Há contradições também entre a

valorização da espontaneidade infantil e a crescente submissão das crianças às regras institucionais (Sarmiento, 1997).

No discurso público, seja ele o da linguagem corrente, ou o dos sistemas periciais, a natureza paradoxal da infância reflete-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Esta controvérsia, no domínio da investigação, não está apenas associada à “normal” disputa entre paradigmas, entre disciplinas ou entre correntes teóricas e metodológicas. Ela é inerente à própria construção do objeto, isto é, ao que se entende por infância. (SARMENTO, 1997, s/p.)

Há também a questão dos limites etários que definem a infância. A evolução da concepção da infância ao longo do século XX, por exemplo, passou por diferentes formas, em alguns lugares os rituais de transição eram associados a mudanças biológicas no corpo, marcando o fim da infância. No entanto, em diversos países, especialmente desde o início do século XX, a definição de infância foi moldada por negociações legais devido aos abusos sofridos pelas crianças. O marco significativo da Declaração dos Direitos da Infância, em 1959, iniciou o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Barbosa, Delgado, Thomás, 2016). Esse processo foi aprofundado com a criação da Convenção dos Direitos da Criança em 1989, um documento jurídico adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A Convenção definiu como criança “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (Art. 1, 1989).

Enquanto o início da infância é associado ao nascimento, há divergências sobre quando ela termina. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece a infância até os doze anos e a adolescência até os 18 anos de idade limite, mas tradições culturais, jurídicas e psicológicas apresentam diferentes perspectivas. A entrada na puberdade, a idade legal para trabalhar e a conclusão da escolaridade compulsória são consideradas fronteiras alternativas. Para Sarmiento (2019), a infância é uma questão política e social, sujeita a variações culturais, sociais e históricas.

Na década de 70, a história da educação dá início à construção de um campo teórico dos estudos da infância e os estudos da criança. No estágio inicial, a medicina e a psicologia investigam a infância como um objeto pouco conhecido. A

pedagogia também contribui, procurando conhecer e educar as crianças com base em um conceito muitas vezes idealizado de infância. A seguir, entre os anos 70 e 80, há uma mudança nos processos sociais, reivindicando para a criança o papel de sujeito político. Mais recentemente, as ciências sociais, especialmente a sociologia, antropologia e a geografia da infância, buscam compreender as crianças por meio de metodologias mais próximas da etnografia e da participação. Isso reflete uma abordagem mais social, histórica e culturalmente construída para analisar a infância, enfatizando também a dimensão política da pesquisa.

Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são campos interdisciplinares, que abordam a infância em diferentes momentos e contextos, buscando compreender as vidas das crianças a partir das suas próprias vozes. Apesar de compartilharem o mesmo objeto, eles se diferenciam em perspectivas e metodologias. Enquanto os Estudos da Criança usam métodos diretos, os Estudos da Infância examinam artefatos e discursos produzidos pelas crianças. Todavia, ambos surgem da insatisfação com abordagens tradicionais e buscam uma compreensão mais ampla do que é a infância.

A cultura infantil tem uma nova conotação na contemporaneidade, com características próprias, como as roupas, a alimentação, a linguagem e, principalmente, os modos de brincar (Postman, 1999). O ideário de infância, então, configura-se como uma visão mais ampla, pois a infância já não está vinculada unicamente à cronologia ou a uma etapa psicológica, mas sim a um acontecimento, a uma história. Partindo desse pressuposto, a infância é aquela que constitui um modo de vida, que inspira diferentes e diversas formas de pensar, que cria modos outros de viver.

A etimologia da palavra infância é oriunda do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – mais especificamente do seu particípio presente *fan*, falante e da sua negação *in*. O *infans* é aquele que ainda não adquiriu o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada (GAGNEBIN, 1997, p. 87). O prefixo *in* de infância denota mais do que uma ausência, é uma condição de linguagem – que ainda não se encontra acabada nem pode se expressar na totalidade de termos linguísticos e pragmáticos. Hoje, a palavra infância é utilizada para designar mais uma idade do

que uma condição, ela é sinônimo de criança e de uma fase da vida humana. Porém, quais crianças o termo infância contempla?

Ao pensarmos em infância como uma fase da vida ou mesmo como ausência ou incompletude da linguagem – de quais infâncias estamos falando, quais crianças este termo, tão amplo e tão inespecífico, contempla? Para Lajolo:

Existe uma oscilação conceitual, do mesmo modo que a vida muda, podemos perceber que a ideia de infância não significa a mesma coisa, em todos os lugares – ontem, hoje ou amanhã, sendo tantas quantas forem as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem. (LAJOLO, 2006, p. 231).

Diante do exposto é notório o quanto a concepção de criança e também de infância mudou ao longo dos anos. A criança vive e pensa o mundo a partir das suas interações e relações, portanto, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1983, p. 39). Assim como Momo, o menino que se constituiu duro e sensível às e pelas adversidades da vida, cada criança vive uma infância de acordo com a cultura e a sociedade na qual está inserida.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. [...] Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. (FREIRE, 1983, p.39)

O conceito de infância, de uma infância feliz, amada, protegida, estudada, que marca o pensamento atual, está tão internalizado, que muitas vezes, não somos capazes de perceber os discursos generalizados que nos levaram a formar este pensamento (Dornelles, 2005), não sendo capazes de pensar nas múltiplas e plurais infâncias destes muitos brasis construídos ao longo da história.

5.3 A infância entrelaçada à educação no Brasil

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, representou um marco nas mudanças legais ao longo da história. Antes dessa visão, ocorreram diversas lutas e desafios para estabelecer o direito à Educação Infantil. Antigamente, eram os pais,

principalmente as mães, que detinham o direito à Educação Infantil para seus filhos. No entanto, atualmente, a criança é considerada detentora do direito a uma educação que vá além do âmbito familiar.

O conceito de Educação Infantil não existia até o século XIX (Oliveira, 2008). Sua emergência ocorreu com a urbanização, com a situação de abandono, e expansão da escola obrigatória no Brasil. Já na Europa, as instituições destinadas ao cuidado de crianças até 6 anos começaram a surgir ainda no século XIX, com diferentes modelos de organização. O crescimento das instituições de Educação Infantil europeias coincidiu com a industrialização da região. Na França, berço da palavra “creche”, essas instituições acolhiam crianças de 0 a 2 anos, enquanto as crianças maiores, de 3 a 6 anos, frequentavam as chamadas escolas maternas. Com o tempo, creches e escolas maternas tornaram-se instituições que antecederiam a escola, juntamente com um modelo também presente na Suíça e Alemanha, os Jardins de Infância.

No Brasil, Kuhlmann (1998) destaca que as creches surgiram durante o período republicano em 1889. Embora já existissem instituições para a infância na Monarquia, foi somente com a República que as instituições educacionais cresceram significativamente. Antes disso, predominavam tentativas de proteção à infância por motivações políticas, econômicas ou religiosas, com ações caritativas voltadas para crianças desamparadas. Kuhlmann (1998) destaca a presença de um jardim de infância particular no Rio de Janeiro desde 1875, dirigido por José Menezes de Vieira, que seguia um modelo alemão e oferecia atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica, enfocando a educação do corpo e a aprendizagem da higiene.

A primeira creche do Brasil surgiu no Rio de Janeiro, em 1889, mas foi apenas em 1923, quando as autoridades governamentais reconheceram a presença de grande número de mulheres nas indústrias, que novas creches surgiram. Com a entrada das mulheres nas indústrias, precisou-se reconhecer o direito à amamentação, provocando a abertura de novas creches no país, o que contribuiu também para que o trabalho feminino fosse regulamentado. Quando o presidente Getúlio Vargas apresentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), entre as obrigações dos empregadores, constava que estabelecimentos com mais de 30 mulheres

empregadas precisariam garantir a manutenção de creches para as crianças na *primeira infância* (Faria, 1999).

Foi somente no final dos anos 70 e início da década de 80 a educação das crianças de 0 a 6 anos passou a ser considerado um dever do estado. A expansão do trabalho feminino na classe média, a influência da contracultura e a crítica aos valores tradicionais levaram estudantes e professores da área de educação a estabelecerem pré-escolas particulares com abordagens alternativas. (Fernandes, 2014), Durante a década de 60, a expressão “Educação Pré-escolar” ganhou destaque ao se referir ao atendimento antes da escolarização obrigatória, incluindo a educação de crianças de 0 a 3 anos. Também nesse período, o Ministério da Educação passou a adotar o termo “Educação Pré-escolar de 0 a 6 anos”, embora as creches ainda estivessem vinculadas aos Ministérios da Saúde e da Previdência. Essa situação reflete um embate evidente, liderado pelo Movimento de Luta por Creches, que defendia, entre suas principais reivindicações, o caráter educacional das creches.

De maneira simplificada, a educação era vista como pedagógica, algo positivo, enquanto a assistência era interpretada de forma negativa e contraposta ao aspecto pedagógico (Fernandes, 2014). Esse contraste expressa a dicotomia presente na concepção das instituições voltadas para o atendimento de crianças nessa faixa etária. Foi só no final da década de 80, a partir dos debates sobre os altos índices de reprovação na primeira série do primeiro grau, que ocorre um real crescimento de matrículas de 0 a 6 anos, principalmente na pré-escola, em virtude desta ser compreendida como a etapa anterior ao primeiro ano.

De maneira geral, a Modernidade estabeleceu um padrão para entender a infância enquanto entidade coletiva, pois ainda que a infância sempre tenha existido, o conceito moderno dela se desenvolveu junto com a ideia de escola, percebida como um espaço separado do mundo adulto. Porém, a historicidade da infância nos possibilita contemplar uma multiplicidade de tempos e lugares, assim como diversas representações da infância que coexistem nesses tempos e contextos (Marín-Díaz, 2009). A infância é, portanto, uma construção social, e sua compreensão e significado são produtos da interação entre fatores culturais, geracionais, sociais e históricos.

Tendo em vista estas concepções de criança e infância e a importância das interações entre gerações e sub gerações é preciso pensar em uma escola onde haja a participação e a coeducação de nossas crianças. Ainda no início do século XX, na Itália, Maria Montessori fundou a primeira “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças) em um bairro empobrecido de Roma. Essa escola foi criada para atender crianças de famílias desfavorecidas e apresentou um ambiente educacional inovador, com foco na autonomia, liberdade de escolha e atividades práticas. Maria Montessori era conhecida por abranger grupos multietários em suas salas de aula, ela acreditava que a aprendizagem é uma experiência pessoal e individualizada, e sua metodologia foi projetada para permitir que cada criança avançasse em seu próprio ritmo. Isso levou à inclusão de crianças de diferentes idades e também crianças com necessidades especiais na mesma sala de aula, o que é uma característica marcante do método Montessori. As salas de aula Montessori frequentemente abrigam crianças de idades diferentes, geralmente agrupadas em faixas etárias amplas, como 3-6 anos, 6-9 anos e 9-12 anos. Isso permite que as crianças interajam com colegas mais novos e mais velhos.

O Brasil também carrega uma forte marca multietária na educação de suas escolas rurais, entre os séculos XIX e XX era muito comum a presença de salas de aula multietárias (educação infantil) ou multisseriadas (anos iniciais), onde estudantes de diferentes idades e séries compartilhavam o mesmo espaço. Isso ocorria devido à distribuição geográfica dispersa da população em áreas rurais e à falta de recursos para estabelecer escolas separadas para cada série.

Entre os séculos XVI a XIX, nas áreas rurais mais remotas, a educação muitas vezes era realizada em casa ou em pequenas comunidades, com professores locais ou religiosos ministrando aulas para crianças de diferentes idades. O foco era frequentemente na alfabetização básica e na transmissão de valores religiosos. Já do século XIX em diante, à medida que a sociedade brasileira se desenvolveu, escolas rurais isoladas foram estabelecidas em áreas remotas. Essas escolas muitas vezes tinham apenas um professor ou professora e acomodavam estudantes de diferentes idades e séries em uma única sala de aula.

Devido à diversidade de idades e níveis de conhecimento, os professores nas escolas multietárias precisavam adaptar seus métodos de ensino para atender às

necessidades variadas dos alunos. Isso poderia envolver aulas mais individualizadas e uma abordagem flexível para o currículo. Além disso, a educação nas escolas rurais do Brasil, especialmente no século XIX, enfrentou desafios logísticos significativos devido à vasta extensão geográfica do país e à falta de infraestrutura adequada. O acesso a materiais didáticos e formação para professores também era limitado. Ao longo do tempo, houve esforços para ampliar o acesso à educação nas áreas rurais, incluindo a construção de escolas, a capacitação de professores e a implementação de programas educacionais adaptados às necessidades das comunidades rurais.

Ainda hoje em muitas áreas rurais isoladas do Brasil, as escolas multisseriadas permanecem necessárias devido à distribuição geográfica dispersa da população. Em algumas regiões, pode não ser viável ter escolas separadas para cada série devido à baixa densidade populacional. Muitas escolas rurais enfrentam desafios de infraestrutura, como falta de eletricidade, saneamento, acesso limitado à internet e condições de ensino inadequadas. Esses desafios podem afetar a qualidade da educação nessas áreas, vale ressaltar também que o transporte escolar é fundamental para permitir que os alunos acessem as escolas rurais, especialmente em áreas distantes. O governo muitas vezes fornece apoio ao transporte para garantir que as crianças possam frequentar a escola, além disso, o governo brasileiro implementou políticas de apoio à educação nas áreas rurais, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que visa melhorar o acesso e a qualidade da educação nas escolas rurais. Não podemos esquecer também do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra) e da experiência contemporânea do município de Campinas com grupos multietários.

Há um debate importante e, por vezes, muito esquecido na educação multietária, pois ao mesmo tempo em que na Educação Infantil o ensino multietário é compreendido como algo positivo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, nas áreas rurais, ele é constantemente entendido como descaso do governo. Existem dois pontos importantes a considerar nessa discussão, o primeiro é que, geralmente, as escolas localizadas em zonas rurais enfrentam desafios financeiros e de infraestrutura. A prática do ensino multietário muitas vezes resulta da escassez de recursos, incluindo falta de professores, salas de aula e material

didático adequado. O segundo, leva em consideração que ensinar diferentes anos ao mesmo tempo exige habilidades pedagógicas específicas para atender às diversas necessidades de aprendizado. A falta de suporte adequado aos professores pode levar a uma percepção de descaso na qualidade do ensino.

Samara Maria João (2018) pesquisou em sua dissertação de mestrado os documentos de âmbito nacional e a produção científica sobre a educação multietária de crianças e a prática docente nestes contextos, para isto, analisou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 e 2013), Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995 e 2009b) e os Indicadores de Qualidade da Educação no Brasil (BRASIL, 2009^a). De acordo com Samara, são esses os documentos que fundamentam as relações estabelecidas nas escolas de educação infantil brasileiras.

No Brasil, o conceito de infância passou por transformações significativas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Esses marcos legais representaram uma mudança importante na abordagem e no tratamento dado às crianças tanto no contexto social quanto jurídico. O ECA representou um passo importante para garantir os direitos das crianças e adolescentes, o estatuto estabelece princípios fundamentais, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à convivência familiar e comunitária, entre outros, além de reforçar a ideia de proteção integral, considerando a criança um sujeito em desenvolvimento que precisa de cuidado, respeito e garantia de seus direitos fundamentais.

Importante ressaltar que o conceito de Educação Infantil surge com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conjunto de normas que estabelecem os fundamentos da educação no país. A Lei nº 4.024/61, a primeira LDB brasileira, não especificava a Educação Infantil como uma etapa educacional. No entanto, a Lei nº 5.692/71 introduziu mudanças significativas, reconhecendo a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 4 a 6 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 foi outro marco importante, estabelecendo o direito à educação como fundamental desde a mais tenra idade. Reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a ser oferecida em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade. Já a Lei nº 9.394/96, a atual LDB, consolidou esses princípios. Reconheceu a Educação Infantil como parte integrante da educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos. Estabeleceu diretrizes específicas, como princípios pedagógicos, objetivos a serem alcançados, além de estrutura curricular e formação de professores, fortalecendo o conceito e a prática da Educação Infantil no Brasil.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 e 2013) estabelecem princípios para organizar e articular propostas pedagógicas para a educação das infâncias, abordando também a importância da conexão das vivências e aprendizagens das crianças na troca com outros adultos e outras crianças, contribuindo para aprofundar ainda mais a reflexão sobre a divisão de crianças por idade nas instituições escolares. As DCNEI no Brasil têm como base princípios que enfatizam a importância da imaginação, participação e expressão no processo educativo. Elas reconhecem a criança como sujeito social e de direitos, buscando criar ambientes que estimulem a criatividade e a participação ativa das crianças. A expressão e comunicação, tanto verbal quanto por meio de linguagens artísticas, são consideradas fundamentais para a construção do conhecimento. Além disso, as diretrizes promovem o respeito à diversidade cultural e étnica, visando um currículo contextualizado e significativo, que leve em conta as experiências e vivências das crianças, tornando o aprendizado mais relevante para elas.

Quanto à leitura e imaginação, as DCNEI enfatizam a importância da literatura, leitura e imaginação no desenvolvimento das crianças. O documento destaca a valorização da literatura infantil, incentivando ações leitoras desde cedo. Reconhece a literatura como estímulo para a imaginação e a criatividade, integrando-a a outras linguagens artísticas. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p.25)

Ainda as DCNEI também destacam a relevância da interação e do convívio através das diferenças e de relações educativas pautadas na empatia e no combate aos preconceitos. Deste modo, o convívio e as relações entre crianças de diferentes idades são uma oportunidade de perpetuar tais princípios (JOÃO, 2018). De acordo com as DCEB:

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos. (BRASIL, 2013, P.93)

O documento Indicadores de Qualidade da Educação no Brasil (BRASIL, 2009^a), elaborado a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), tem como principal propósito auxiliar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola, servindo de subsídio para que a comunidade escolar possa identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de educação infantil.

Para compreender melhor a concepção de infância vigente na atualidade brasileira, vale consultar a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo que determina o conjunto orgânico de aprendizagens que as crianças e estudantes da Educação Básica precisam desenvolver no espaço escolar. Cabe,

porém, historicizar o processo de construção da BNCC, que foi construído em meio a conflitos que se configuraram em um campo de disputa ideológica, social, econômica e política, e conceitual sobre infância e escola pois, ao mesmo tempo em que se construía o documento, o cenário político era absolutamente instável, permeado por diversas discussões que culminaram, inclusive, no golpe parlamentar que afastou a presidenta Dilma Roussef da presidência da República. Tal cenário influenciou, diretamente, a construção da BNCC, fazendo com que fossem apresentadas quatro versões dos documentos à população.

A primeira versão da BNCC é de 2015 e ela não apresenta a expressão concepção de infância. Porém, traz a definição de criança como sujeito em duas dimensões, a de sujeito histórico e a de sujeito de direitos. No entanto, essa menção é pautada em uma citação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – como podemos observar a seguir:

As atuais diretrizes Curriculares da Educação Infantil [...] definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI – Resolução CNE/CEB no. 05/09, artigo 4). (BRASIL, 2015, p. 18)

Ao enfatizar que as crianças são produtoras de cultura, as DCNEI buscam uma abordagem que respeite e promova a diversidade cultural, estimulando a participação ativa das crianças na construção de conhecimento e na expressão de suas identidades culturais. Essa perspectiva contribui para uma educação mais inclusiva e sensível às diversas formas de ser e expressar-se.

Já a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), exatamente como observado na primeira versão, não traz o termo “Concepção de infância”, e novamente cita as DCNEIs, afirmando que a criança é um sujeito histórico e de direitos. Todavia, a segunda versão aprofunda a discussão sobre o protagonismo da criança ao afirmar que:

Essa concepção remete à ideia de que os bebês e as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos, a partir de suas ações: trocando olhares, comendo, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo de falar, buscam comunicar-se e expressar-se de diferentes formas, em diferentes linguagens. (BRASIL, 2016, p. 54)

A segunda versão amplia o olhar em relação às infâncias, pois reconhece que a criança é capaz de construir conhecimentos com base em suas diferentes vivências e que ela se constitui como sujeito histórico e de direitos e pode interferir nas transformações da sua realidade. Entretanto, o protagonismo da criança na Educação Infantil está vinculado às condições oferecidas pelas instituições de Educação Infantil e é efetivado pelo olhar desta em relação às diferentes intencionalidades organizadas e ofertadas pelo educador. Nessa versão há um olhar para o direito à aprendizagem e desenvolvimento, que se fortalecem em relação aos princípios éticos, estéticos e políticos. Como podemos ver a seguir:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; [...].

[...] às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem-informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.

[...] ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas. (BRASIL, 2016, p. 34-35).

A última versão da BNCC (2017) em vigor, não aprofunda as suas versões anteriores, apenas ampliando a discussão, ela também cita as DCNEI's (2009) em seu artigo quarto, que compreende a criança como sujeito histórico e de direitos, pontuando que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2017, p.36, grifo do autor).

Ao analisar as três versões apresentadas, sendo primeira, segunda e versão final da Base Nacional Comum Curricular, no que tange à concepção de infância, os textos

das versões da BNCC-EI não trazem, explicitamente, uma concepção de infância, visto que são muitas as formas que as crianças vivem as suas infâncias. Todavia, é notório nos três documentos a permanência da definição de criança, entendida como sujeito histórico e de direitos, sendo que a segunda e terceira versão avançam em relação ao protagonismo da criança no processo de aprendizagem. A segunda versão, por exemplo, enfatiza as diferentes ações e linguagens às quais as crianças recorrem para efetivar o seu protagonismo enquanto sujeitos que produzem cultura e conhecimentos.

Barbosa e Soares (2019) trazem uma importante discussão em relação às mudanças ocorridas na travessia de construção da BNCC, observadas nos textos apresentados, já que essas mudanças não tratam somente da organização didática, mas emitem uma concepção de criança e infância e da função social e política da educação. Não houve neutralidade na construção da BNCC, o que não era de se esperar de um documento propositivo. Em cada mudança, permanência ou mesmo nos acréscimos, a intencionalidade sempre se fez presente. Para as autoras:

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC, como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo. (Barbosa; Silveira e Soares, 2019, p. 85).

Os conceitos de infância e criança refletem a compreensão da criança como um sujeito ativo, social e cultural. A infância é vista como uma fase que pode ser vivida de diferentes maneiras por diferentes crianças em diferentes contextos, e a criança é reconhecida como alguém capaz de construir conhecimento de forma ativa. Partindo dessa premissa, uma escola que compreenda as crianças como produtoras de cultura e agentes de seu aprendizado deve considerar a diversidade cultural das crianças. Essa abordagem integral busca criar uma educação significativa e alinhada

às necessidades e potencialidades das crianças, promovendo um desenvolvimento integral.

A partir destes documentos, pode-se perceber a importância dada à diversidade das relações nas instituições de Educação Infantil, incluindo as diferenças de idades, ainda que este termo não apareça de forma explícita nos documentos. Porém, é importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, não foi aqui considerada como um documento que prioriza e valoriza as relações multietárias, apesar da sua primeira versão não ter divisões etárias.

A BNCC é a referência obrigatória para a elaboração dos currículos, das propostas pedagógicas, dos materiais didáticos e das formações de professores das escolas de todo o país, no entanto, ao sugerir objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, o seu foco passa a ser as experiências com diferentes objetos de conhecimento social, cultural, artísticos e não as relações entre as crianças.

Os objetivos definidos pela BNCC (BRASIL, 2017), pautam-se em divisões etárias da infância, de um modo linear e absolutamente contrário aos demais documentos aqui apresentados. Levando em conta que os agrupamentos multietários são uma realidade bastante presente na educação, questiona-se como elaborar propostas e um planejamento condizente com a relevância da educação infantil tendo como referência um documento que prioriza a divisão e a segmentação?

UMA BREVE EXPLICAÇÃO

A partir deste capítulo, faz-se necessário, em muitos momentos, assumir a primeira pessoa do singular, pois além de uma discussão bibliográfica e relatos sobre o cotidiano leitor de uma escola de educação infantil, assumo também a minha voz como professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora – que compartilha desta travessia leitora na escola.

SEGUNDA PARTE

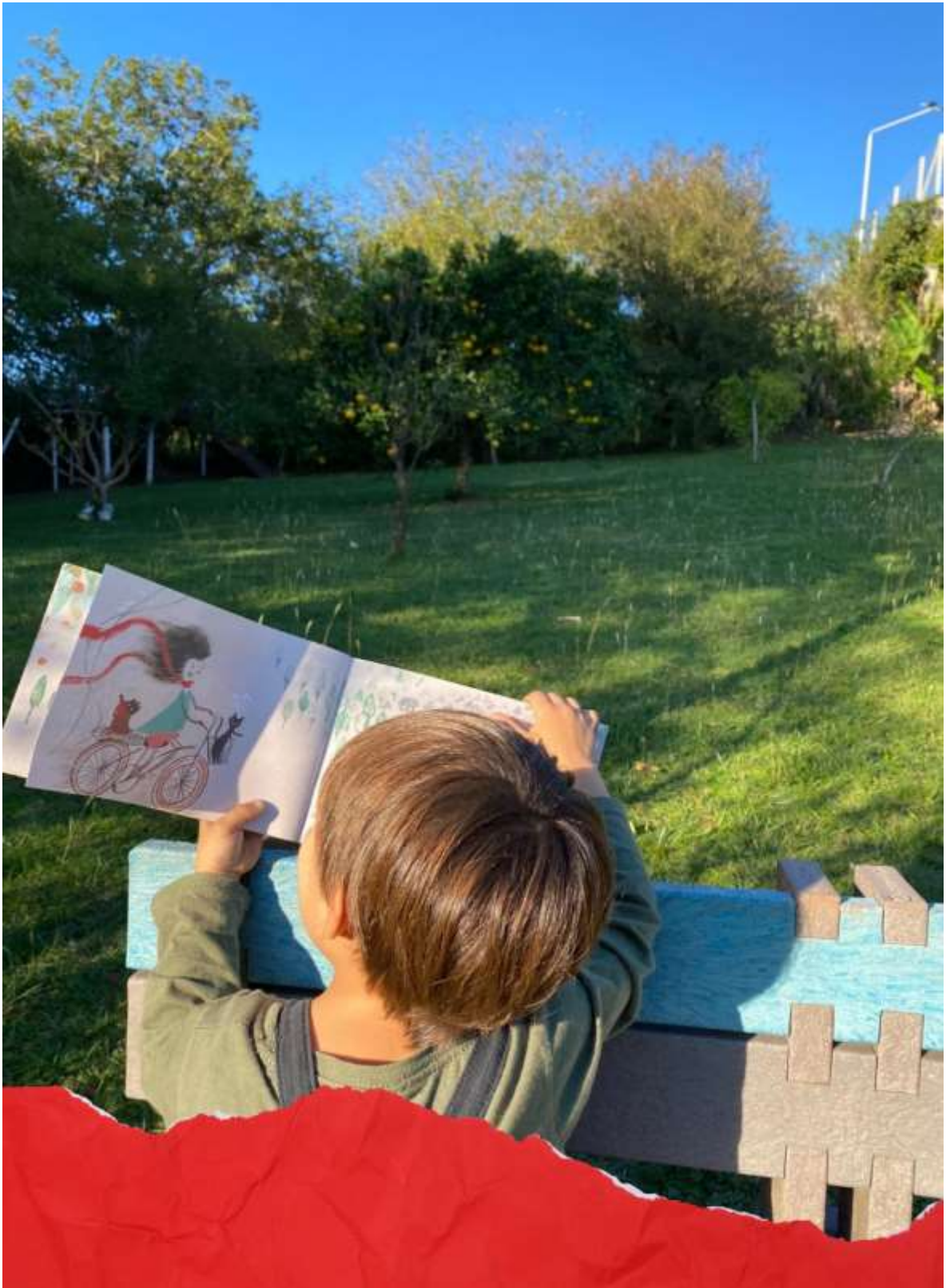


Figura 5 Espaços de leitura

LUCÍA: Oye, papá, Bush y Aznar, ¿alguna vez fueron niños? No me lo puedo imaginar.

PADRE: Supongo que sí.

LUCÍA: Ah, ya lo entiendo, es que hay personas que, cuando llegan a cierta edad, dejan de haber sido niños.

(Santiago Alba-Rico)

4. A ESCOLA AFETO – UMA ESCOLA MULTIETÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda da proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia.

bell hooks

A escolha de um local para a realização de uma pesquisa de doutorado tem total importância para o desenvolvimento do trabalho. Quando ingressei no doutorado, ainda atuava na universidade como supervisora de estágios, mas meu desejo, desde o princípio, era pesquisar a leitura na escola das crianças, juntas das crianças, das suas famílias e suas professoras. Meu doutorado aconteceu em plena pandemia do COVID-19 e foi durante o isolamento que decidi desvincular-me da universidade para trabalhar em home-office com a literatura infantil. Após exatos nove meses trabalhando em casa, recebi um convite para coordenar uma pequenina escola de Educação Infantil.

Por diversas vezes, através de várias pessoas conhecidas, eu já ouvira falar dessa escola, porém, até o convite, eu não sabia nem qual era a sua localização. Algumas características desta instituição foram fundamentais para que eu aceitasse este convite: o foco no protagonismo das crianças, uma proposta multietária e uma abordagem absolutamente calcada na natureza.

No meu primeiro contato, ou seja, quando fui conhecer a escola, já na chegada o pátio me causou um arrebatamento. Era um sítio – um sítio no centro da cidade. Com inúmeras árvores frutíferas, um gramado imenso e alguns pequeninos correndo e brincando ali na área externa. Ao adentrar a escola, porém, senti um misto de preocupação e tristeza – a escola ainda não havia se refeito da pandemia: muitas coisas estavam encaixotadas, guardadas, a biblioteca não tinha vida, a brinquedoteca parecia um depósito. Resquícios de dois anos de isolamento.



Figura 6 A pequenina escola

O trabalho inicial consistiu em revitalizar a escola: limpar, arrumar, organizar, descartar. Mas para muito além disso, havia uma equipe de professoras muito fragilizada, precisando de escuta, diálogo e acolhimento. Precisando reconhecer umas às outras como equipe, (re)conhecer a si mesmas como educadoras e (re)encontrar sentido nos seus fazeres pedagógicos.

Essa pesquisa foi construída no cotidiano desta escola afeto, uma escola que foi revitalizada, que se constituiu com um grupo de professoras que cresceu e se reinventou junto com ela. Uma escola multietária de educação infantil localizada na região central de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O bairro no qual a escola se localiza, começou a se desenvolver no final da década de 70, quando se iniciaram os loteamentos na região. Entretanto, nos últimos dez anos, com a construção de inúmeros condomínios e novos loteamentos – as escolas de educação infantil da região passaram a ser mais procuradas. Atualmente, sua população é composta, majoritariamente, por pessoas de classe média. É uma região com boa infraestrutura comercial, de lazer, escolas públicas e particulares, praças e parques bem conservados. Nos últimos dez anos, devido a um processo de verticalização, várias casas e prédios pequenos deram lugar a edifícios residenciais.

Essa especulação imobiliária aumentou consideravelmente a população local e, conseqüentemente, alterou a paisagem e o trânsito de veículos nas proximidades.



Figura 7 A pequenina escola

A Escola é uma instituição privada que atende crianças de um a seis anos, nasceu em 1999, já com uma proposta de educação multietária. Atualmente a escola possui 48 crianças matriculadas, com idades entre 14 meses e 6 anos. Seu corpo docente é composto por cinco professoras pedagogas e duas monitoras – uma formada em Pedagogia e a outra estudante de Psicopedagogia. Além disso, há um psicólogo, diretora, coordenadora pedagógica e uma auxiliar de limpeza. A escola funciona em período integral, das 7h às 18h, de segunda à sexta-feira. No turno da manhã há dois grupos multietários e o turno da tarde é composto por dois grupos multietários e uma pré-escola que contempla crianças de quatro anos e seis meses até seis anos.

As famílias são majoritariamente de classe média, profissionais liberais: cirurgiões, dentistas, médicos, empresários, advogados e etc, e é relevante comentar que a cidade possui três bibliotecas⁸ abertas à comunidade e apenas uma pequena livraria, porém, culturalmente, não há o hábito de frequentar as bibliotecas e em

⁸ Biblioteca Municipal, Biblioteca do SESI e Biblioteca da Universidade

conversas com as crianças, nenhuma conhecia ou lembrava-se de já ter frequentado as bibliotecas da cidade.

O currículo se alicerça na metodologia de projetos, na qual há participação efetiva das crianças na escolha dos temas e na construção dos mesmos, estando assim de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Além dos chamados Projetos de Aprendizagem, que são trabalhados por cada grupo multietário individualmente, a escola elege, a cada semestre, um projeto institucional. O tema deste projeto, diferentemente dos Projetos de Aprendizagem, é definido pelo corpo docente da instituição, que procura valorizar o pensar coletivo e fortalecer os ideais de Educação desenvolvidos pela escola, responsáveis pela construção da identidade da mesma, lembrando que a BNCC determina que participar é um direito de aprendizagem das crianças e, portanto, este deve ser planejado e avaliado sistematicamente.



Figura 8 A pequenina escola

Vale ressaltar que a instituição tem algumas particularidades. Por exemplo, os grupos não têm sala referência, todos os espaços da escola podem ser usados por todos os grupos cotidianamente. Apenas três salas têm portas: a sala de musicalização, o ateliê interno e o quarto do sono (que também é utilizado para

propostas, quando as crianças não estão dormindo). Em todos os demais espaços há livre acesso às crianças. O ateliê externo tem uma porta de vidro de correr na entrada e as pias, prateleiras e até mesmo o forno, estão à altura das crianças.

Até o ano de 2022, a escola possuía um espaço grande para a sua biblioteca, porém a sala era pouco iluminada e o acervo era bastante restrito, no início de 2023 deslocamos a biblioteca para uma sala menor, porém, com muita iluminação, o que fez toda a diferença para que as crianças realmente quisessem estar nesse espaço. No acervo havia muitos livros de arte, livros informativos, muitas coleções vendidas em bancas pelo valor de 10 ou 15 reais e muitos livros distribuídos gratuitamente em campanhas de incentivo à leitura. Boa parte desse acervo era oriunda de doações.

No final de 2022 fizemos uma lista de sugestões de autores referência – pautada em qualidade, pluralidade e diversidade, e desde então cada criança matriculada na escola, traz um livro para a biblioteca e desta forma a escola está conseguindo revitalizar nosso acervo. Além disso, a escola conta com um clube de leitura, com mais de 50 títulos, todos emprestados pelas famílias e que circulam pela casa das crianças, semanalmente.



Figura 9 A pequenina escola

Dentre as minhas atribuições como coordenadora estão o cuidado e a revitalização da biblioteca e também o projeto do Clube de Leitura. Havia na escola um entendimento de que os livros *baratos* poderiam ser explorados pelas crianças, mas que os livros *mais caros* só poderiam ser lidos sob a supervisão das professoras. A biblioteca era um espaço ocupado em dias de chuva e nas rodas de leitura liam-se polígrafos com poesias e parlendas, mas raramente narrativas literárias. A partir deste ano, a biblioteca passou a ser um espaço vivido por todas as crianças da escola – nela acontecem ricas rodas de leitura, todos os livros estão ao alcance das crianças e estamos, aos poucos, adquirindo um acervo pensado para a leitura dos professores.

A ideia do Clube de Leitura partiu de uma mãe, que me procurou para conversar sobre a leitura do filho, um menino de seis anos recém-completos. Relatou não saber comprar livros, não saber quais leituras oferecer ao filho, mas que gostaria muito de incentivá-lo a ser um leitor. Sugeri um clube de empréstimo de livros e a partir da sugestão dela, consultei a equipe e todos os outros pais que prontamente se juntaram ao projeto. Todas as crianças da escola trouxeram um ou mais livros para compartilhar com os colegas, desta forma, todas as sextas-feiras é preparado um espaço na escola para que as crianças escolham um livro para levar para casa e ler com a sua família.



Figura 10 A pequenina escola

Para muito além de uma simples retirada de livros, o Clube tem também a proposta de fazer rodas de conversa sobre leitura com os pais: compartilhamos textos, convidamos as famílias para virem até a escola para contar histórias de outros tempos, histórias de sua infância, da sua época de escola e também para ler literatura para os grupos de crianças.

Durante a semana, nos momentos de diálogo entre as professoras e as crianças, o Clube de Leitura é sempre uma pauta muito viva: as crianças adoram comentar a leitura em família, as impressões dos pais sobre os livros e o quanto a circulação dos livros entre as casa tem feito com que as famílias adotem uma postura leitora, como por exemplo, frequentar livrarias, escolher livros na internet, ouvir podcasts de contação de histórias e até frequentarem a biblioteca pública da cidade.

É importante salientar, porém, o quão diferente é viver a leitura, a ação leitora, em uma escola de Educação Infantil multietária. Em nossas manhãs e tardes é bastante comum vermos pequeninas crianças no colo de crianças maiores que lhes narram histórias à sua maneira. Após as rodas de leitura ou mesmo após e durante as idas à biblioteca, crianças maiores e menores fazem da literatura vínculo, convivência, cuidado e afeto.

Para Katz (1995), as crianças maiores compreendem as menores como pessoas que necessitam de explicações e apoio e as crianças menores entendem as maiores como líderes, instrutores e cuidadores. O fato das crianças maiores considerarem que as crianças menores necessitam de ajuda faz com que estas adquiram uma postura solidária, de acolhimento e empatia. Deste modo, as crianças mais velhas, ao ajudarem seus pares têm oportunidade de desenvolver um maior sentido de responsabilidade. Além disso, ajudar as crianças bem pequenas, seja com explicações ou partilhando seus saberes, faz com que as crianças mais velhas possam consolidar suas aprendizagens e conhecimentos. Já as crianças menores têm a oportunidade de se apropriar desses conhecimentos e se forem incentivadas pelas maiores, serão capazes de imitá-las quando forem elas as mais velhas. Conseqüentemente, os pares têm forte influência tanto na aquisição quanto na reformulação das aprendizagens.

Penso, todavia, ser importante fazer um contraponto às colocações de Katz, pois no cotidiano da escola, vê-se muitas vezes crianças pequenas dando explicações às

maiores e partilhando seus saberes, e crianças maiores, muitas vezes, imitando e seguindo as menores. No dia a dia, enquanto brincam e vivem a escola juntas, qualquer etarismo fica muito pequeno, perante a força do encontro e da interação das crianças, independente de suas idades.

Enquanto brincam, por exemplo, é bastante comum que as crianças menores participem de atividades mais complexas que, talvez, não experienciassem sozinhas ou com crianças da mesma idade. Os maiores, no entanto, adotam a postura de ensinar e organizar o brincar, ao mesmo tempo em que são inspirados pelos menores a serem mais imaginativos e criativos. Em síntese, assim como nas famílias, nas interações em uma praça pública ou clube, os grupos multietários na Educação Infantil permitem que se formem amizades entre crianças mais velhas e mais novas, algo que acontece naturalmente fora da escola. Outro ponto muito importante é o vocabulário, pois quando crianças menores interagem com as maiores, um novo vocabulário é adquirido rapidamente. Ainda, segundo Katz (2006), quanto mais novas são as crianças, mais aprendem através da interação.

M. tem dois anos e cinco meses e C. tem quatro anos e quatro meses. Quando vou organizar o quarto de dormir, M. pergunta se preciso de ajuda, respondo que sim. Coloco o lençol de elástico nos colchões e ela decide o local de cada colchão e coloca o lençol de cima e o travesseiro. C. se junta a nós, pisa em alguns colchões já cm lençol e acaba empurrando alguns colchões e travesseiros.

- profe, eu arrumei tudo tão bonito, ele veio estragar tudo.

Explico que C. nunca nos ajudou e ainda não compreende como funciona nossa organização. Diferente dela que me ajuda todos os dias.

- ele ainda não aprendeu, profe?

- não, mas nós podemos ajudar.

Ela vai com ele até os colchões revirados e mostra o lugar correto. Coloca o travesseiro na posição certa e cobre com o lençol de cima. Ele observa atentamente e pede para fazer também.

- olha ele aprendeu. Eu também não sabia, mas eu já aprendi muitas coisas aqui. Eu sou muito boa em ajudar!

4.1 Um cotidiano nutrido de natureza, arte e leitura

Olhar, escutar, dialogar e ser/estar no cotidiano desta escola, requer uma postura que vai além. Essa escola que acredita e defende o protagonismo de suas crianças, é uma escola que exige de seus adultos, sejam eles professores, funcionários, famílias e deste meu papel duplo – de coordenadora pedagógica e pesquisadora, que se olhe com olhos que querem olhar, que se escute com ouvidos e atenção realmente dispostos a escutar e que se esteja e seja de corpo inteiro. O contexto da escola pode ser compreendido como mais uma história em nossos dias, situada em tempos plurais e construída e narrada por diferentes pessoas e distintas vozes.

Nessa pequenina escola de crianças existe um ateliê de arte no qual nenhuma materialidade artística é negada às crianças – desde muito pequenas as crianças têm acesso a tesouras, tintas, argila, nanquim, etc e etc, obviamente sempre acompanhadas por um adulto. Além disso, não há um horário de pátio – pois este é compreendido como mais um espaço educador, tão importante quanto o ateliê, o refeitório ou a biblioteca. Para hooks:

A educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e a agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o status quo. (hooks, 2021. E-book kindle)

A escola compreende também as refeições e o descanso como pedagógicos, portanto, no horário do almoço os alimentos são colocados à mesa para que cada criança possa fazer as suas escolhas, além disso, há temperos, como azeite, sal, vinagre, gergelim, e cada um tempero a seu gosto a sua comida. Após o almoço, algumas crianças vão para o quarto de dormir, enquanto outras preferem brincar, jogar ou ir à biblioteca. É importante ressaltar que tais arranjos dependem muito diálogo entre a equipe – as professoras, por exemplo, almoçam junto das crianças, mas este não é um momento de intervalo, pois exige uma presença de inteireza junto aos grupos.

Nas reuniões pedagógicas fica muito claro que as ações dos adultos na escola refletiam, desde o princípio, desde nossas primeiras conversas, um desejo de fortalecimento de um projeto pedagógico que respeitasse as crianças. Porém, cada

professora compreendia essa relação de respeito à sua maneira, com base em suas experiências, “como a corporificação de histórias vividas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 77). Este desejo de acolher e respeitar os meninos e meninas da escola contribuiu muito para que a equipe se aproximasse e qualificasse as suas práticas.

A partir dessas reflexões e debates entre o grupo, decidiu-se que não existiriam mais momentos de leitura pré-definidos em nosso cotidiano. A biblioteca, por exemplo, não tem portas e as crianças, desde as muito pequenas, podem acessá-la a qualquer instante. O espaço faz divisa com a brinquedoteca e o corredor que leva aos ateliês, portanto, ela não é um espaço isolado dentro da escola, fazendo a vez também de um local de passagem.

O Horário da Leitura ou a Hora do Conto, tradicionais em muitas instituições escolares, também não fazem parte da rotina escolar. Não há também um Cantinho da Leitura nas salas. Nas discussões em equipe que ocorreram durante as formações no início do ano, foi muito debatido sobre o modo que gostaríamos de apresentar e compartilhar a literatura com as crianças, assim compreendemos que os termos “horário” e “hora” dariam a literatura uma ideia de menor importância entre tantas outras propostas e atividades que não carregam um determinismo em seu título. No dia a dia da escola, é bastante comum que uma criança termine um desenho ou não queira continuar uma proposta de modelagem e vá para a biblioteca, espaço onde estão a maioria dos livros da escola, explorar as prateleiras, manusear os livros, ler as imagens e inventar/criar narrativas. Os livros também não estão dispostos em um único lugar – eles estão também nos ateliês e, muitas vezes, são preparados contextos no pátio da escola, onde a literatura também se faz presente.

Até o ano de 2022, a escola não tinha uma pré-escola, ou seja, todos os grupos eram multietários com crianças de um até seis anos, porém, fomos observando que por mais que na maioria dos momentos crianças bem pequenas e crianças maiores – gostem e aproveitem o tempo juntas, havia espaços em que os maiores, automaticamente, se separavam dos pequenos: para montar quebra-cabeças, para conversar, para organizar algumas propostas artísticas, como por exemplo, uma *fábrica de massinha de modelar* ou para explorar a biblioteca. A partir de 2023, após muitas conversas em equipe, inicia-se o primeiro grupo de pré-escola na instituição.

Enquanto a pré-escola ainda era um projeto – para nós, como equipe, algumas coisas eram imprescindíveis que fossem mantidas: o brincar livre, o tempo de pátio (um tempo que não fosse cronometrado e sim vivido) e a relação de crianças pequenas com crianças maiores, pois, em consonância com a BNCC, “é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” (Brasil, 2018, p.40).

Havia uma preocupação muito grande por parte das famílias em relação à alfabetização, na primeira reunião com os pais, no início do ano, a vontade de que as crianças *aprendessem letras e números*, por exemplo, apareceu de um modo muito forte, porém, ratificamos o nosso compromisso com todos os campos de experiência da BNCC, além de salientar que o propósito da pré-escola não seria uma preparação para o Ensino Fundamental.

Na premissa de garantir o direito a todos os campos de experiência, a escola aposta em pluralidade, diálogo e diversidade. Para contemplar **O Eu, o Outro e o Nós**, por exemplo, investimos em muitas rodas de conversa, autonarrativas e também em espaços brincantes o jogo dramático e o faz de conta são muito vivos. Para o campo **Corpo, Gestos e Movimentos**, há um desenvolvimento motor e a consciência corporal, incentivando as crianças a explorarem seus corpos, movimentos e também expressões, o pátio é sempre um convite para subir em árvores, fazer circuitos e interagir com a natureza. Para contemplar **Traços, Sons, Cores e Formas**, abordamos a percepção estética e sensível das crianças, estimulando a expressão por meio de diferentes linguagens artísticas, como desenho, pintura, música, dança e a leitura literária. O campo **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação** em nossa escola é absolutamente vinculado à literatura, contemplando a comunicação, a expressão oral, a escuta ativa, bem como a imaginação. Já para abranger os **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**, exploramos noções matemáticas, científicas e de organização do espaço, através dos elementos e do convívio com a natureza, de experiências no ateliê e também da literatura, por meio dos livros brincantes e de contagem.

A pré-escola teve, durante todo o ano, uma vinculação muito forte com a literatura, não somente por meio dos projetos, mas também apostando em diferentes gêneros textuais, autoria narrativa, rodas poéticas, brincadeiras cantadas, brincadeiras com rimas, trava-línguas, diálogos sobre narrativas e personagens, recontos, acesso a diversidade e pluralidade literária, entre tantas outras propostas. Sem que nunca tivéssemos ofertado folhas xerocadas com letras ou qualquer atividade com propósito alfabetizador – todas as crianças, através da literatura, encerraram o ano reconhecendo todas as letras e escrevendo o próprio nome.

A criança que ouve histórias e/ou aquela que ouve, lê ou recita um poema, essa criança não é um contador de histórias nem um poeta, graças a Deus, mas tem oportunidades de se tornar um, de certa forma, se suas portas à imaginação não forem fechadas prematuramente. E, sobretudo, se permanecerem ao alcance, igualmente abertos, os caminhos em que a linguagem explode para dizer mais e em que a linguagem acompanha a marcha com uma gama de paisagens diversa. (JEAN, 1990, p.31)

Regina Machado (2004) nos convida a uma importante reflexão: **o que se aprende em contato com a arte?** Em nosso cotidiano, o contato com a arte, com a arte literária, principalmente, nos mostrou crianças tornando-se empáticas e críticas, ampliando seus repertórios, falando com propriedade sobre o que gostam e o que não gostam, ressignificando suas visões de mundo, aprendendo a ouvir e a acolher o gosto dos outros. Construindo relações de temporalidade – início, meio e fim. Reconhecendo letras. Sendo atentas quanto à editoração. Compreendendo todos os envolvidos na dinâmica de um livro: autor, ilustrador, editora. Aprendendo a conversar sobre suas leituras.

Há outra aprendizagem que também é de suma importância, que é o entendimento de que a biblioteca e os livros são de todos e que a leitura pode e deve ser compartilhada também por todos. Algo que é bastante presente na realidade da escola são as crianças lendo em grupos – duplas, trios, quartetos ou mesmo em grupos maiores. Para além das rodas poéticas (FRONCKOWIAK, 2013) organizadas pelas professoras em muitos dias da semana, é notório o quanto as crianças apreciam a companhia umas das outras para compartilhar e experienciar a leitura. Aqui cabe uma discussão bastante esquecida ou talvez que há muito tempo seja discutida ao avesso, já que a leitura foi sempre tão relacionada ao silêncio e à solidão.

Quando o filósofo francês Gaston Bachelard (1988, p. 26) indaga: “não será o paraíso uma imensa biblioteca?” podemos relacionar diretamente as experiências leitoras das crianças no cotidiano da escola. As leituras em grupo organizam-se, quase sempre de maneira autônoma. A partilha não vem de uma vontade racional de compartilhar o objeto livro, mas sim, de um desejo muito afetuoso de partilhar descobertas, de brincar com o objeto livro, de dialogar sobre algo encontrado entre as ilustrações, e muito também, porque a leitura é compreendida no espaço da escola, como algo em comum entre todas as crianças, algo que as une e que faz com que elas se reconheçam como pares. Dessa maneira, emerge a importância da relação da família com a proposta pedagógica da escola, nas reuniões com as famílias sempre conversamos sobre os momentos de leitura e a relevância de não tornar um livro um objeto sagrado, intocável, dando-lhe um caráter comunitário, de partilha e encontro.

Bell hooks (2021) defende que a família costuma ser base de formação para a vida em comunidade, mas que além disso, é ela também que nos dá, pela primeira vez, um lugar para pensarmos sobre o significado e a importância da educação. A partir deste entendimento, compreendemos que se quiséssemos que as histórias reverberassem para além dos muros da escola, seria fundamental que as famílias fossem nossas parceiras para formarmos uma verdadeira comunidade leitora.

A narração de histórias que praticamos é um fenômeno social, o objetivo é que ela flua através de todas as demais atividades, criando condições propícias para que se produza uma ampla resposta comunitária. As histórias não são um assunto privado, a imaginação individual torna-se o anfitrião de todos os estímulos à sua volta e provoca ondas de ideias que envolvem os ouvintes. (PALEY, 2006 p.39)

A leitura na escola é, portanto, mais um modo de fortalecer o ideário da comunidade escolar. Ler com os outros, ler para os outros, compartilhar narrativas de vida, escutar histórias contadas por outras vozes. Han (2023) aborda o conceito de narrativas comunitárias e faz uma crítica à contemporaneidade, como aquela que impede que “surjam narrativas capazes de criar comunidade” (HAN, 2023, p.101). Talvez resida aí uma das grandes potências da escola da infância, a partilha de histórias e as comunidades narrativas. A leitura não como um ato solitário, mas sim como um modo de acolhida e partilha. O próximo capítulo irá aprofundar o conceito

de comunidade leitora e a sua relevância para as crianças, além de refletir sobre qual leitura estamos falando.



Figura 11 Modelando a terra

“E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica por mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler”.

(Alberto Manguel)

5. DE QUE LEITURA FALAMOS?

Tinha um menino que saía todo dia e a primeira coisa que ele olhava e recebia com surpresa ou pena ou amor ou medo, naquela coisa ele virava.

E aquela coisa virava parte dele o dia todo ou parte do dia ou por muitos anos ou longos ciclos de anos.

Os primeiros lilases viraram parte dele e a relva, e as ipomeias brancas e vermelhas, e o trevo branco e vermelho, e o pio da Tesourinha e os cordeiros de março e a ninhada rosa tênue da porca e o potro e o bezerro e o filhote barulhento no curral ou na lama do açude e os peixes suspensos lá embaixo de um jeito curioso e o líquido bonito e esquisito e os aguapés com suas cabeças chatas e graciosas tudo virava parte dele. E os brotos de abril e maio viravam parte dele, brotos de inverno, do milho amarelo-claro, das raízes comestíveis do jardim e as macieiras carregadas de flores, e de frutas depois os morangos silvestres...

Walt Whitmann

Para iniciarmos este diálogo sobre qual leitura e quais modos e experiências de leitura falamos, há uma pergunta anterior que merece ser, se não respondida, pelo menos pensada e debatida: o que é literatura infantil? O que realmente difere os livros para crianças dos livros para os adultos a ponto de que exista uma categoria só para eles. Maurice Sendak⁹, um dos mais conhecidos e premiados autores do livro ilustrado infantil, afirma: “Eu não acredito ter escrito um livro infantil. Eu não sei como escrever um livro infantil. Como se escreve sobre isso? Como alguém se propõe a escrever um livro infantil? É uma falácia” (SENDAK, 2011). Alguns séculos atrás, tal literatura se quer existia, se pensarmos que as crianças não eram compreendidas como pessoas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitarem de um gênero específico para elas.

Para refletirmos sobre essa pergunta talvez seja relevante nos determos à adjetivação “infantil”. A função de um adjetivo é qualificar um substantivo e, partindo

⁹ Maurice Bernard Sendak foi um ilustrador e autor de literatura infantil americano. Ele se tornou amplamente conhecido pelo seu livro *Where the Wild Things Are* (Onde vivem os monstros), publicado pela primeira vez em 1963.

desse pressuposto, poderíamos questionar quais qualidades infantis são necessárias para modificar o substantivo literatura? Além disso, poderíamos também refletir sobre qual ideia de infância este autor parte para legitimar a literatura que produz? Para Andruetto¹⁰ (2012) vincula-se à literatura infantil a inocência, assim como a capacidade de divertir e brincar.

O grande perigo que espreita a literatura infantil e a literatura juvenil no que diz respeito a sua categorização como literatura é justamente de se apresentar, *a priori*, como infantil ou como juvenil. O que pode haver de “para crianças” ou “para jovens” numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo. De tudo o que tem a ver com a escrita, a especificidade de destino é o que mais exige um olhar alerta, pois é justamente ali que mais facilmente se aninham razões morais, políticas e de mercado (ANDRUETTO, 2012, p.61).

Nodelman¹¹ contribui para essa discussão trazendo para a literatura infantil um caráter de censura, para ele “a literatura para crianças é a literatura que deixa coisas de fora” (2020, p.33). A simples ideia de infância, tal qual a modernidade a compreende, demandaria uma postura censora por parte dos adultos. Jacqueline Rose¹² (1983) sugere que a própria literatura infantil é uma fantasia – uma fantasia imaginária e assexuada, que tenta recriar um espaço imaginário aparentemente lúdico, mas que na verdade, é formativo. De acordo com a autora, são os interesses do adulto que prevalecem na literatura infantil. Ao contrário de outras literaturas, como é o caso da literatura indígena, negra ou feminista que possibilita uma maior afinidade entre o autor e o leitor, o mesmo não acontece na literatura infantil (ROSE, 1983).

¹⁰ Escritora e professora, publicou mais de 30 livros, entre romances, teatro, infantis, juvenis e ensaios. Há mais de trinta anos atua na formação de professores e mediadores de leitura. É uma das profissionais mais requisitadas na América Latina quando se trata de literatura para crianças e jovens. Por sua contribuição à literatura infantil, foi condecorada com diversos prêmios literários, com destaque para o célebre Hans Christian Andersen, em 2012.

¹¹ Perry Nodelman estudou literatura vitoriana e foi docente do Departamento de Inglês da Universidade de Winnipeg (da qual é hoje professor emérito), no Canadá, durante quase 40 anos. Desde 1975, se dedica à literatura infantil, como estudioso e formador de professores.

¹² Jacqueline Rose é uma autora e acadêmica britânica, conhecida por seu trabalho sobre a relação entre psicanálise, feminismo e literatura.

Marah Gubar¹³, professora da Universidade de Pittsburgh traz importantes contribuições para pensarmos o que é a literatura infantil. Para ela todos sabem o que é a literatura infantil, até que sejamos convidados a defini-la. Dizer que a literatura infantil é aquela escrita para as crianças, seria também um contrassenso, já que muitos exemplos famosos, como Peter Pan e O Pequeno Príncipe, por exemplo, foram escritos para públicos mistos.

Quanto ao mercado editorial, não podemos esquecer que todo livro infantil para ser publicado, precisa agradar a, pelo menos, alguns adultos. Além de que, a forma e o conteúdo da literatura infantil são determinados exclusivamente por adultos (Gubar, 2011), pautados em suas necessidades e desejos: não há criança por trás da categoria ‘ficção infantil’, além da ideia de criança e infância que a própria categoria estabelece. Nodelman (2008) sugere que o correto seria que a categoria “literatura infantil” não pudesse conter nenhum texto escrito antes do surgimento do conceito moderno e ocidental de infância.

Décadas de debates impulsionados pela ansiedade e pela ausência de uma definição abrangente de literatura infantil têm resultado na adoção de posturas rígidas e redutoras que contribuem para a negligência nos estudos de literatura infantil, ao mesmo tempo em que pouco encoraja a pesquisa e o estudo de textos infantis:

não temos nem que descartar o conceito de literatura infantil nem desenterrar um traço comum exibido por todos (e somente) os textos infantis. O fato de que algo é muito difícil de definir – até mesmo “impossível de definir” – não significa que não exista ou que não possa ser falado. (GUBAR, 2011, p.212)

Ao qualificarmos um texto como “infantil”, o que fazemos é, na verdade, restringi-lo, posto que quando nos referimos à literatura em geral – usamos apenas o termo *literatura*, sem a necessidade de nenhum tipo de adjetivação. Neste ideário, aparentemente simples, residem várias concepções sobre a literatura para as crianças: ela deve ser simples, politicamente correta e sem dificuldades de entendimento, já que se subentende que seu leitor não possui maturidade para textos mais complexos, com recursos de linguagem sofisticados.

¹³ Marah Gubar faz parte do corpo docente de Literatura do MIT desde 2014. Anteriormente, dirigiu o Programa de Literatura Infantil, reconhecido nacionalmente, na Universidade de Pittsburgh.

Qualquer livro para crianças costuma ser compreendido como *literatura infantil*, porém, por trás dessa designação existem obras muito diferentes umas das outras – desde títulos com intuito moralizante e educativo até os livros-brinquedo, os livros ilustrados – que até trazem narrativas, mas não necessariamente literárias –, os livros imagem, livros de poemas, livros informativos. Todos são considerados literatura infantil. Talvez o mais importante nesse debate seja garantir à literatura infantil sua condição de literatura, o que é suficiente para aponta-la arte, com apelo à imaginação e à sensibilidade.

Ademais, os livros infantis são um produto que surge no universo da cultura e que recria o que se chamou de cultura da infância, o que pressupõe uma urgência de liberá-los de toda a carga de cumprir com funções didáticas e moralistas, de ser exata, correta, práticas muitas vezes reforçadas, sobretudo, pelo discurso escolar. Pois priorizar estas funções significa renunciar à literatura como arte. Andruetto (2012) afirma que correto não é um adjetivo que cai bem para a literatura, já que esta é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma.

A crescente produção literária destinada às crianças, vem, nos últimos anos, atraindo pesquisadores que empenham-se em defender seu espaço na academia ao lado dos cânones da literatura. Ainda que possamos admitir que a literatura infantil também é literatura, as conquistas alcançadas na pesquisa da literatura infantil e da leitura das crianças parecem circular somente entre os pesquisadores dessa área, configurando-se como um grupo isolado dentro da academia, um *parquinho* ao fundo do majestoso prédio onde residem as pesquisas consideradas realmente importantes. Nodelman (1942) afirma que a pesquisa de literatura infantil é tão pouco lida e divulgada na academia que pesquisadores de outras áreas estão constantemente “descobrimo” a literatura infantil e apresentando esta “grande novidade”.

5.1 Porque talvez ler seja seguir abrindo guarda-chuvas

Sabemos que a criança se relaciona com a literatura, de maneira muito diversa de um adulto. Afinal, as crianças vivem um processo de construção de seus universos leitores. Por isso, sua visão de mundo e também do texto literário é absolutamente singular. A infância é a categoria geracional em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência do pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar (Lopez, 2018, p.78).

Para pensar na leitura desde o nascimento, em uma leitura além da palavra, é importante observar que falta totalmente aos bebês qualquer tipo de alfabeto, ainda que exista toda uma linguagem gestual. A linguagem verbal é, deste ponto de vista, uma conquista essencial. É alcançada através de interações com o outro, seja esse outro uma mãe, um pai, um cuidador próximo ou uma criança maior. Palavras, olhares, colo, canções, são as oportunidades geradas pelo ambiente emocional, cultural e social, ao seu redor. Quanto mais rica for essa oferta, mais materialidades linguísticas existirão na vida dos bebês, maior a probabilidade de entrarem no universo simbólico.

Um bebê ou uma criança bem pequena compreendem um livro como um brinquedo, assim como as palavras, para ele, também são brinquedos. As crianças pequenas se aproximam dos livros mordendo-os, sentindo-os, manuseando, folheando, balbuciando, dialogando à sua maneira com as ilustrações, os personagens ou as circunstâncias que os livros lhes apresentam. Aos poucos, o livro deixa de ser este brinquedo e passa a ser um objeto estético atrelado à cultura escrita. Mas se a relação da criança com a literatura é profunda, é porque sobrevive nela este caráter brincante e corpóreo.

Há muito tempo que considera-se que primeiros leitores são aqueles que, ao ingressarem no primeiro ano da Educação Básica ou no último ano da Educação Infantil, passam a se apropriar da leitura e da escrita com “autonomia”, ou seja, crianças de 5 ou 6 anos que estão começando a se alfabetizar. Porém, a própria ideia de alfabetização concebida como acesso aos códigos de uma gramática, de uma língua escrita, merece um olhar mais sensível; e aqui o “o que” as crianças

pequenas leem começa a se misturar com o “como” elas leem ou ainda “quando” uma criança começa a ler.

Porém, o processo de tornar-se um leitor, talvez seja um dos mais longos na vida de uma criança, visto que o bebê começa a ler o mundo assim que abre os olhos pela primeira vez e demora alguns longos anos até tornar-se um leitor também da palavra escrita – as pessoas não imaginam o tempo e o esforço que são necessários para aprender a ler (Manguel, 2020). Esse pequenino leitor, essa criança em processo de tornar-se leitora da palavra é uma leitora que pulsa e vive as narrativas ou, como afirma Vivian Paley, uma intérprete.

Se quero adaptar-me ao ritmo dos narradores que habitam a minha sala de aula, terei que atuar no seu cenário, já que se não fizera-o, serão poucas as ocasiões em que escutaremos uns aos outros. Sem dúvida, nunca poderei ser como eles, porque um contador de histórias de pouca idade é um intérprete. (PALEY, 2016, p.23)¹⁴

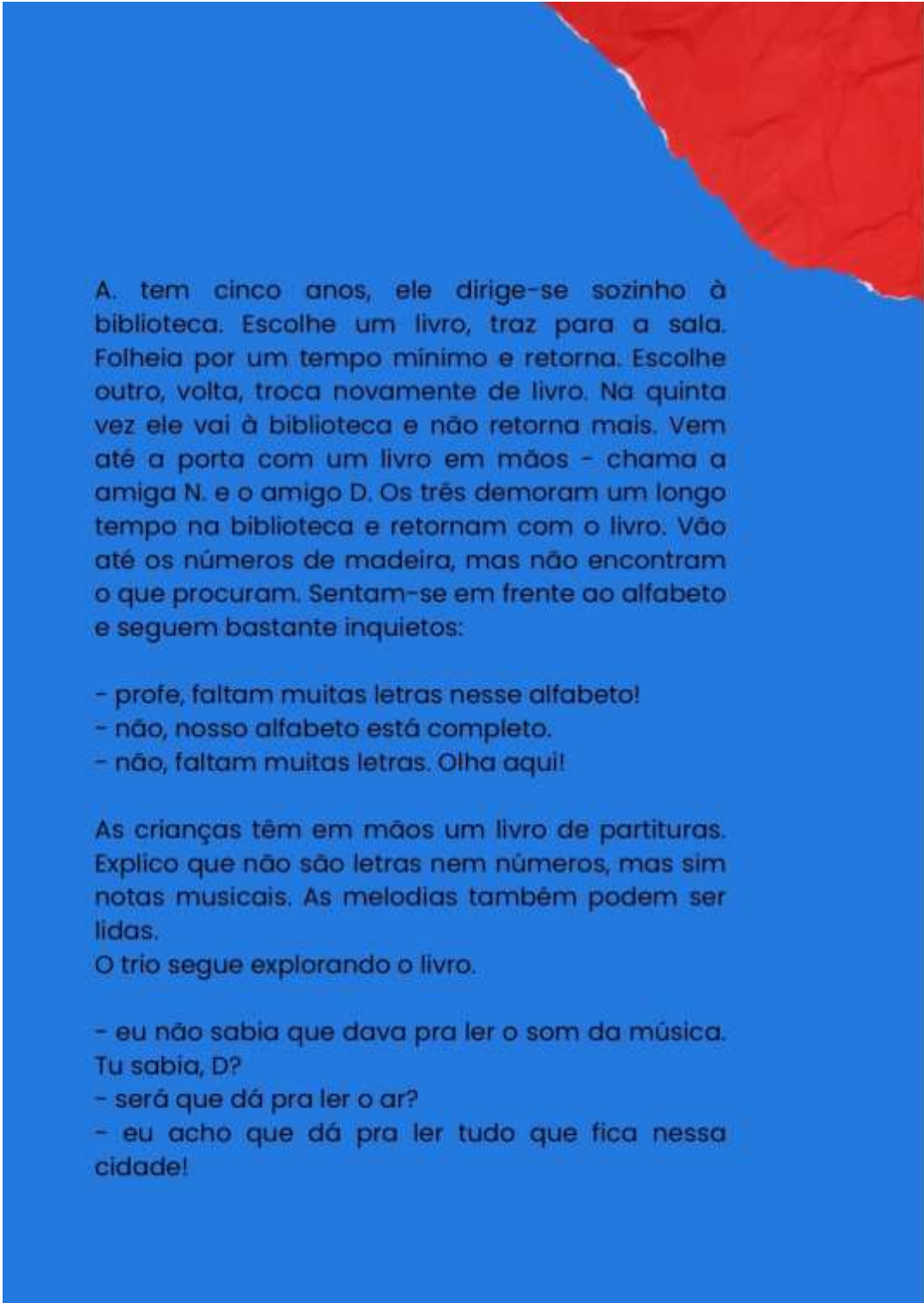
Quando falamos em crianças leitoras, no geral, a primeira imagem que nos vem é a de uma criança curiosa, inquieta, brincante, falante, mas a verdade é que esse modelo só reforça o nosso ideário de infância, como se não houvesse crianças quietas, tímidas, adoecidas, calmas, de poucas palavras. É difícil definir um modelo de criança leitora, pelo simples fato de que não há também um modelo de criança – por isso é preciso que caibam plurais e diversas crianças no nosso conceito de infância.

O que é notório é que o modelo de leitor silencioso, solitário, paciente, que circunda a imagem que fazemos de um leitor, seja ele adulto ou criança, está muito distante do tipo de relação que a maioria das crianças nutre com a literatura. Laura Szwarc contribui com essa discussão questionando:

até este ponto poderia se dizer que estamos falando da leitura “silenciosa”, em voz baixa, de onde às vezes é sussurrada, às vezes se movem os lábios ou se produz um balanço do corpo. Entretanto, há também a leitura em grupo, a leitura em voz alta. Ler com os outros. Ler para os outros. Escutar. E ali talvez aconteça que, quando uma frase nos “toques”, possamos nos sentir em comunhão com os demais. (SZWARC, 2018)

¹⁴ Tradução minha. Original: Si quiero adaptarme al ritmo de los cuentistas que pueblan mi aula, tendré que actuar en su escenario, ya que, de no hacerlo, serán pocas las ocasiones en que nos escuchemos unos a otros. Por supuesto, nunca podré ser como ellos, porque un narrador de historias de corta edad es un intérprete. (PALEY, 2016, p.23)

No cotidiano desta escola afeto há muitos leitores barulhentos, há os que comentam e partilham suas leituras entre gritos suas leituras entre gritos eufóricos, há os que pensam que leitura é sinônimo de colo e também os que detestam dividir o seu livro, preferindo ler ao lado de um amigo, mas não com ele. Existem também as crianças que apreciam leituras silenciosas e pequeninos leitores cambaleantes que imitam cada um dos personagens do seu livro. Existem também muitos leitores impacientes, que folheiam duas páginas de um livro, três de outro, o que nós nunca encontramos nesse cotidiano leitor, foi uma criança, que independente da sua idade, não quisesse levar livros para casa ou que não quisesse conversar sobre as suas leituras.



A. tem cinco anos, ele dirige-se sozinho à biblioteca. Escolhe um livro, traz para a sala. Folheia por um tempo mínimo e retorna. Escolhe outro, volta, troca novamente de livro. Na quinta vez ele vai à biblioteca e não retorna mais. Vem até a porta com um livro em mãos - chama a amiga N. e o amigo D. Os três demoram um longo tempo na biblioteca e retornam com o livro. Vão até os números de madeira, mas não encontram o que procuram. Sentam-se em frente ao alfabeto e seguem bastante inquietos:

- profe, faltam muitas letras nesse alfabeto!
- não, nosso alfabeto está completo.
- não, faltam muitas letras. Olha aqui!

As crianças têm em mãos um livro de partituras. Explico que não são letras nem números, mas sim notas musicais. As melodias também podem ser lidas.

O trio segue explorando o livro.

- eu não sabia que dava pra ler o som da música. Tu sabia, D?
- será que dá pra ler o ar?
- eu acho que dá pra ler tudo que fica nessa cidade!

A biblioteca da escola é um espaço de muita pluralidade, ali as crianças têm acesso à literatura e também a revistas, gibis, livros de arte, enciclopédia e até mesmo a um livro de partituras. As crianças maiores costumam gostar muito dos livros de arte, sentando-se em grupos ao redor dos diversos livros e conversando sobre as inúmeras obras de arte ali encontradas. O livro de partituras, encontrado por nosso

menino apaixonado por futebol, foi carinhosamente escondido atrás de outros livros no alto da estante, para que ele e os dois amigos não corressem o risco de não encontra-lo na próxima ida à biblioteca.

O livro de partituras, nas mãos dos três amigos, transformou-se em um livro de histórias inventadas, pois em muitos momentos as três crianças pediam para compartilhar *histórias do livro de músicas* com o restante do grupo. A. criava histórias que juntavam a música ao futebol, N. dizia que aquele era o livro com a língua dos instrumentos e D. narrava e encenava sobre um homem que encontrou um *livro de músicas* e aprendeu a “tocar de tudo”.

Ler é também um modo de conviver. A narrativa é um instrumento fundamental para que as crianças consigam organizar suas experiências de vida. Ao escutar e contar histórias, construímos um sentido de mundo e também de nós mesmos. As crianças aprendem a narrar e a contar suas próprias histórias no encontro com o outro – fazendo da literatura e da leitura – seja ela de palavras, de imagens ou de mundo – um modo de consciência sobre seus próprios pontos de vistas sobre si e sobre tudo o que está ao seu redor E é na Educação Infantil, que as crianças começam a construir suas narrativas, brincando com livros, brincando de inventar e encenar histórias, na partilha com pais, educadores, colegas, com quem são compartilhadas suas vivências e seu repertório cultural.

Uma educação das crianças que considere a imaginação e que valorize o brincar e o faz de conta, se faz pautada em um currículo com espaço para a criação de histórias, para o diálogo, a encenação, a leitura e inúmeras releituras. Tudo isso, entrelaçado às histórias inventadas pelas crianças e às histórias narradas e inventadas pelas educadoras. Georges Jean (1990, p.23) defende que para os adultos e as crianças o ato da palavra é um duplo espelho, porque ele é um reflexo de tudo o que somos, mas também de tudo o que contamos e dizemos. O autor disserta também sobre a relevância das narrativas e dos contos para que as crianças possam aventurar-se por caminhos, onde só uma percepção imaginária de temporalidade, nutrida por uma ideia de “antes” e “depois”, compreendida através dos relatos, é capaz de alcançar (JEAN, p.34).

Viver histórias, narrar histórias, é também um modo de ressignificá-las. As histórias de medo, por exemplo, os personagens assustadores que permeiam o imaginário

dos pequenos contistas que habitam a Educação Infantil, são um potente modo de transformar o medo em brinquedo. Tudo aquilo que se transforma em relato, tudo o que é narrado pela criança, não desaparece, mas se transforma (PALEY, 2006, P.155)

A. e C. têm dois anos. Suas manhãs se dividem em brincar embaixo da mesa do refeitório e procurar e criar histórias de lobo.

A. imita lobos, faz caras de brava, grunhidos e C., um pouquinho menor, acompanha a amiga - extasiada.

Em uma manhã, estão as duas embaixo da mesa:

- socorro, socorro! O lobo, ele é muito malvado! Pergunto se elas precisam de ajuda. Respondem que não, mas continuam:

- olha, profe: o lobo chegou. Que medo! Novamente interfiro, questionando se não é melhor mandarmos ele embora.

não, quando ele chegar aqui, a gente troca de mesa. Socooooorro!

Vivian Paley (2006), narra uma experiência vivida por um grupo de crianças da Educação Infantil. Cinco meses após o atentado às torres gêmeas do World Trade Center, em Nova Iorque, as crianças habituadas a narrar e encenar histórias em sua sala de aula, pedem para encenar o relato de um colega – que narrara uma história sobre um avião que se chocava com um edifício, deixando muitas pessoas feridas e outras tantas mortas. Após o pequeno grupo de crianças encenar o relato, uma menina pede para repetirem a experiência. Ao ser questionada do porquê ela queria encenar uma tragédia novamente, ela responde que foi uma experiência muito interessante. De modo que Vivian reflete:

A menina tinha razão, quem estava confusa era eu. As crianças sabiam que havíamos colocado luz em algo muito importante, algo que nem a escola nem os adultos querem que exploremos. Elas sabiam que a representação dessa narrativa era uma maneira de explorar nossos medos e as coisas que não compreendemos. Mas também significava algo mais: que a escola é um lugar onde pode-se envolver integralmente como pessoa. (PALEY, 2006, p.153)

Percebo no cotidiano da escola que mais do que a literatura ser um modo de transformar e compreender as coisas do mundo, para as crianças ela é um chamamento para a interpretação. Ler não basta, narrar não basta, é preciso também viver as histórias. “A história não encenada não foi brincada, é uma estrutura vazia. O processo está incompleto” (PALEY, 1991, p. 25).



Figura 12 Histórias de lobos


Nas brincadeiras de faz-de-conta inúmeras situações podem ser experienciadas. Se pensarmos nos ditos *temas difíceis* ou *temas fraturantes* da literatura infantil, sempre tão discutidos e, por muitas vezes, tão censurados, por trazer histórias sobre a fome, o medo, a violência, a finitude, podemos concluir que conhecer a fome, a perda e a tristeza por meio de narrativas ao invés de precisar vivenciá-las em nossa própria pele, é um meio de criar relações de empatia, de conhecer o lugar do outro, sem que

se necessite desfrutar da sua dor. Quando a criança interpreta o medo, a tristeza ou a dor, ela se apropria deste sentimento, sendo capaz de transformá-lo.

Maxine Greene (2005) narra em sua obra *Liberar la Imaginación*, o relato de uma professora que fora convidada para auxiliar um grupo de médicos que não conseguia estabelecer relações entre a vulnerabilidade de seus pacientes e a sua própria. A professora, ao invés de lhes sugerir estratégias, relatou que a única real maneira de conexão com os indefesos e amedrontados, é a metáfora, pois quanto mais grave fosse a situação menos poderíamos viver sem a metáfora, sem as narrativas, sem as histórias.

As narrativas nos constituem desde os nossos começos, desde a meninice. Uma pergunta complexa como “quem é você?”, destinada a um adulto, provavelmente será respondida com o seu nome e a sua profissão, porém, a mesma pergunta destinada a uma criança, provavelmente, se tivermos um pouco de tempo e a disponibilidade de realmente escutá-la, será respondida com uma história (GIRARDELLO, 2015). Uma história verdadeira, uma história inventada, uma história que foi tantas vezes repetida para ela ou sobre ela, que talvez tenha se tornado verdade.

Para Benjamin (1996, p. 198), narrar é intercambiar experiências e elas se perdem quando as histórias não são mais conservadas. Se perde porque ninguém mais fia sonhos ou tece ideias enquanto ouve a história. No ensaio *Experiência e Pobreza* (2011), o autor refere-se à Primeira Guerra Mundial como uma destas situações em que o homem moderno perde a capacidade de intercambiar experiências, uma guerra de trincheiras onde uma “geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 1996, p. 115). A geração que sobreviveu a todas as atrocidades da guerra retorna emudecida, incapaz de narrar suas próprias experiências.



O, C e N têm 4 anos - em um dos ateliês, enquanto o restante do grupo modela massinhas, eles se entretêm com um livro imagem. No livro uma menina assusta-se ao observar a sua própria imagem refletida em um espelho. Em uma das páginas a personagem está encolhida e as crianças, automaticamente, começam a imitá-la, tentando compreender o que está acontecendo.

- tu já pensou que ela pode ter sono, né?
- eu acho que ela tem medo. A gente se dobra e fica pequeno quando tem medo.
- quando eu tenho medo eu vou pra cama da minha mãe.
- quando eu tenho medo a minha barriga fica gelada.

O. se encolhe e abraça as próprias pernas.

- é medo, gente, eu sei. O medo faz ficar pequeno assim. Certo que é medo!

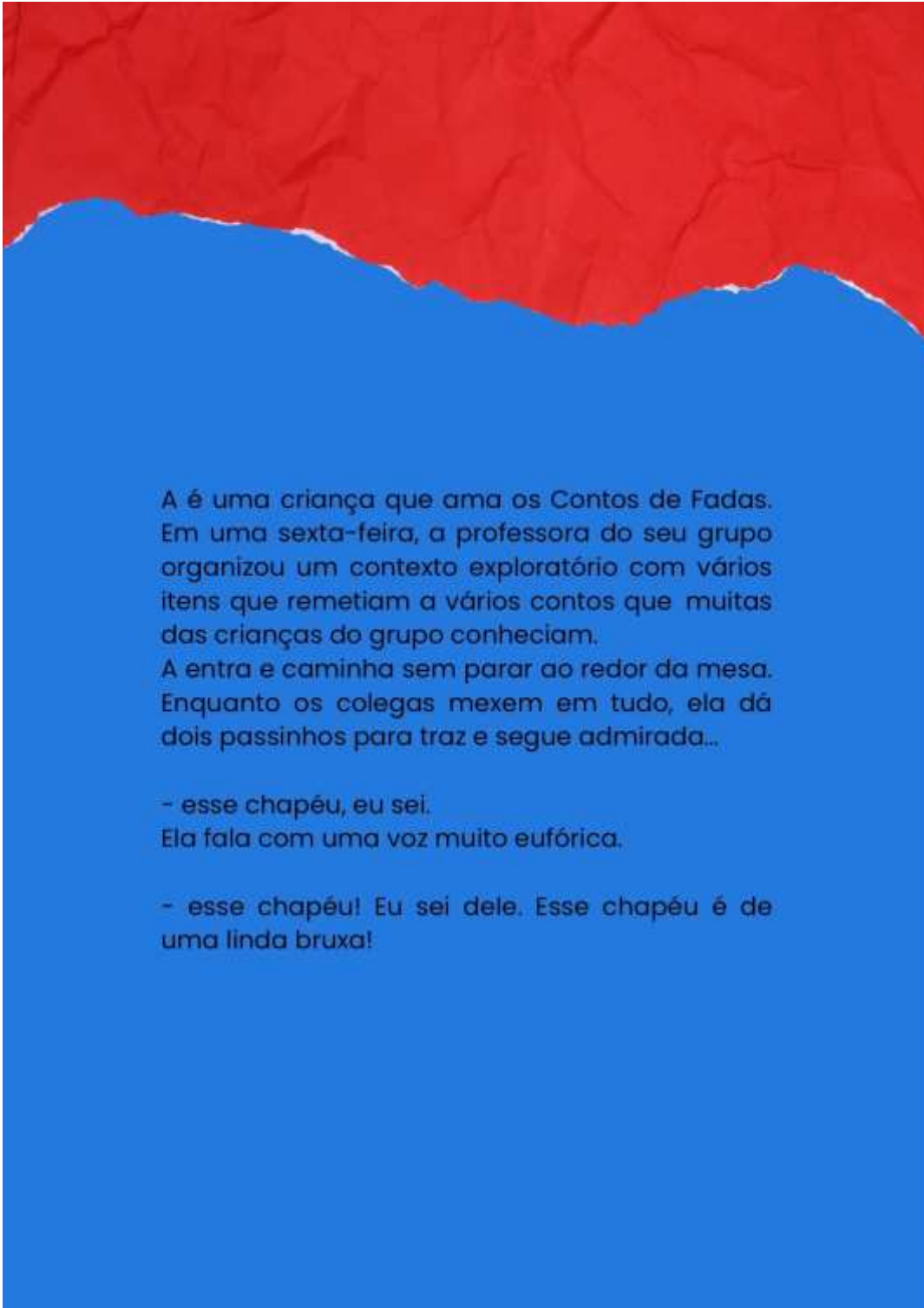
As crianças não apenas narram e partilham situações vividas, através do jogo-simbólico, mimetizando narrativas e a própria vida, elas se expressam com inteireza. Para Vivian Paley, todos os momentos vividos pelas crianças, no cotidiano de suas casas ou mesmo na escola podem sugerir uma brincadeira, seja algo realmente vivido ou uma história escutada, pois o cotidiano atravessa o imaginário. Por que

então não permitir que as crianças lidem com seus problemas de maneira infantil, através da brincadeira e da narrativa de sua própria autoria? (p. 162-163).

“A fantasia, sem dúvidas, é a primeira linha de defesa contra qualquer tipo de medo e, na brincadeira, as crianças descobrem o valor da ajuda de seus pares quando se atrevem a colocar à prova o pé de feijão e a floresta” (PALEY, 1991, p. 162). “o faz de conta *não é uma* atividade menos estruturada, ainda que sua estrutura não seja fornecida pela professora. As crianças estão utilizando a estrutura mais confiável jamais inventada para se pensar sobre qualquer coisa: as histórias” (p. 92-93).

É curioso o quanto o jogo imagético iguala as crianças. Y. é uma criança que interage pouco com o grupo. O habitual é vê-la sempre brincando com apenas uma criança, no entanto, quando o grupo se prepara para interpretar a história, é ela quem toma à frente da interpretação. Este grupo tem apenas dois meninos, ambos têm três anos recém completos, além deles, há oito meninas de dois a quatro anos e estas costumam vir para a escola sempre fantasiadas: de princesas, bailarinas, Minnie Mouse, fadas e etc, e a brincadeira ou o jogo imagético, é sempre construído a partir de um livro ou de alguma fantasia delas. Nestes momentos, os meninos costumam ir até a brinquedoteca escolher alguma fantasia para participarem da brincadeira e, na maioria das vezes, os super-heróis ficam em segundo plano e ambos optam por alguma fantasia.

Outra particularidade deste grupo é que os personagens da literatura são sempre muito vivos entre eles. Neste semestre eles leram Pinóquio e essa leitura rendeu muitos dias de discussão: havia um grande interesse em descobrir quem era a mãe de Pinóquio, além disso, as crianças concluíram que se o boneco era feito de madeira, eles seriam capazes de confeccionar cada um o seu com elementos da natureza coletados no pátio da escola.



Em meio a esse universo imagético habitado por diferentes livros, diferentes gêneros textuais, por uma pluralidade de personagens – de diferentes etnias, com histórias diversas, com linguagens densas, áridas, risíveis e brincantes. Em um espaço em que a literatura é viva e as crianças têm tempo para encenar, escutar, observar, dialogar, questionar, manusear, criar e explorar histórias há uma mínima

particularidade que nos chama muito a atenção, que são as crianças que não conseguem adentrar no jogo imagético. Um grupo muito pequeno de crianças que corre, sobe em árvores, joga jogos de tabuleiro, mas que paralisa diante de um convite à fantasia.

Quando uma criança não sabe falar ou quando ainda não sabe falar a linguagem dos adultos, a cerimônia linguística que se desenrola ao seu redor não tem poder sobre ela, ela está perto de nós como um espectador mal situado no teatro, ela vê muito bem que nós rimos que gesticulamos, ela ouve a melodia fanhosa, mas não há nada ao final destes gestos, atrás dessas palavras, para ela nada acontece. A linguagem adquire sentido para a criança quando constitui situação para ela. Em uma outra obra para uso de crianças, relata-se a decepção de um menino quando pega os óculos e o livro de sua avó e acredita poder ele mesmo encontrar as histórias que ela lhe contava. A fábula termina com estes dois versos:

- Pois sim? Então onde está a história?

- Eu só vejo negro e branco. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 537)

O fragmento acima, da “Fenomenologia da Percepção”, retrata a importância deste que narra e compartilha histórias com as crianças, é ele quem dá sentido ao negro e ao branco, é que ele quem dá ritmo à narrativa, quem amplia horizontes e oferta outras possibilidades de mundos. Todavia, diariamente nos deparamos com uma infância ancorada no literal.

Se há crianças que vivem a literatura e o imagético com mãos e dentes, com um corpo incapaz de separar-se deste vasto mundo. Se há crianças que conversam com personagens e fazem de um encontro com amigos uma grande brincadeira de encenar. Se há crianças que transformam canetas em guarda-chuvas e peixes em cobras, a aridez de uma infância que só compreende o que lhe é palpável, talvez seja das coisas mais comoventes nessas vidas que se iniciam.

Um menino escolhe todas as semanas, junto dos colegas, um livro para levar para casa. Na terça-feira, quando os livros retornam e as crianças fazem rodas para conversar sobre as leituras de casa – o menino recusa-se a falar. Um exímio montador de quebra-cabeças e muito habilidoso com recortes, porém, as brincadeiras imagéticas sempre lhe desorganizam, sempre causam alguma agressividade. Quando perguntamos sobre a leitura da semana, ele responde que ninguém em casa teve tempo de ler com ele, em outra ocasião – ele relata que o pai

só leu as duas primeiras páginas de *Menina Bonita do Laço de Fita*, porque todos em casa acharam a história horrível.

A menina que não entende que canetas também podem ser guarda-chuvas vai para a escola com um celular sem chip e enquanto os amigos constroem uma torre com blocos de madeira e divertem-se brincando de tirar uma peça e ver a construção cair, ela relata que à tardinha irá assistir desenho no iPad do pai.

A pequenina se assusta com os raios e trovões. Entra na sala e senta à minha frente. Sobre à mesa há um livro com um guarda-chuva amarelo na capa.

- tu faz um guarda-chuva para mim?
- tu queres que eu desenehe?
- não, de verdade.

Pego uma caneta e faço de conta que estou abrindo um guarda-chuva. Ela dá risada. Pede uma caneta e me imita. A partir daí, ela entra muitas vezes na sala e mesmo nos dias de sol, diz:

- profe,, a chuva!

E sempre abrimos as duas os nossos guarda-chuvas imaginários...

Em uma tarde, ela traz uma amiga com ela - as duas têm 30 meses. Ela estende uma caneta, diz que está chovendo e "abre" o seu guarda-chuva. A amiga responde:

- isso não é um guarda-chuva, é uma caneta!

Uns dias depois, chove torrencialmente, ela entra na sala, senta na já sua cadeira e eu pergunto se ela quer um guarda-chuva, estendendo a caneta.

- não, isso não é guarda-chuva, é caneta.

E eu não retomo mais a brincadeira. Ela volta muitas vezes, até que um dia, me diz:

- profe, olha a chuva! Me dá uma caneta? Vamos abrir o nosso guarda-chuvas?

Se a *leitura criança* é essa leitura corpórea, teatral, inventiva. Uma leitura com cheiro e gosto. Uma leitura tátil, sensória, brincante, relacional. A língua/linguagem – desde os primeiros gritos e balbucios – constitui um modo de existir como corpo, como sensibilidade, como imaginação, o poético não implica métodos ou modelos, ele implica sentir “um banho de linguagem”. A escola é também um espaço de linguagem onde para cada criança o essencial se joga e se joga o essencial.

5.2 As performances leitoras que habitam a escola afeto

A performance é virtualmente um ato teatral, em que se integram todos os elementos visuais, auditivos e táteis que constituem a presença de um corpo e as circunstâncias na qual ele existe.

Paul Zumthor

As crianças da escola conheciam a leitura em roda – fazer a roda, colocar-se em roda, era sinônimo de alguma experiência literária, que poderia ser desde uma contação de histórias até uma brincadeira com limeriques. Crianças e professoras sentadas com as pernas cruzadas. Quando uma criança, às vezes um bebê, saía da roda, a leitura parava para que a professora fosse busca-lo para retornar ao local da roda.

Já nos nossos primeiros encontros pensando em mudar a abordagem leitora na escola, conversamos muito sobre a necessidade de todas as crianças se manterem na roda ao mesmo tempo, questionamos também o porquê da roda ser a única referência de leitura na escola. Todavia, é preciso, ressaltar que a roda como espaço de leitura é quase que uma instituição na Educação Infantil, além de ser uma referência tanto para as crianças quanto para as professoras.

Nosso primeiro passo foi fazer da **roda de leitura** um espaço mais aberto, no qual as crianças poderiam se afastar para ouvir a história. Por exemplo, era comum que algumas crianças quisessem se encostar-se à parede, se escorar no amigo ou até mesmo deitar na sua almofada. Mas todas essas possibilidades eram compreendidas como digressões. Os questionamentos e comentários das crianças

durante a leitura eram, comumente, entendidos como interrupções e não como contribuições. Então foi proposto às professoras o exercício de acolher as falas das crianças durante a leitura. E se abrir é, de alguma forma, se transformar e o simples fato da roda de leitura passar a ser também um espaço de fala e espontaneidade, mudou completamente este espaço leitor.

O próximo passo foi compreender que a criança tem **direito ao livro**, que o livro pode e deve ser tocado, manuseado, sentido e que a mediação do adulto deve ser muito mais no sentido de incentivar essa relação do que de *ensinar* a criança a cuidar do livro. No momento que os livros passaram a circular pelas salas e desceram para as prateleiras mais baixas da biblioteca – uma fala muito recorrente das professoras deixou de fazer sentido, que era: as crianças dessa escola não se interessam pela leitura. O livro acesso foi um convite para que todos os livros fossem de todas as crianças.

A partir deste momento passou a ser muito comum que as crianças organizassem seus próprios encontros leitores, compartilhando leituras umas com as outras e esse **encontro com a própria voz**, essa descoberta de que as suas vozes eram também contadoras de histórias, foi de muita importância nas suas travessias leitoras. A voz que lê em voz alta é também um corpo a experimentar e ressoar a narrativa. “A voz não se esgota naquilo que ela transmite; e a oralidade põe em funcionamento tudo que em nós se destina ao outro, mesmo o gesto mudo. Aqui é todo o corpo que através da voz da voz se desloca, se movimenta.” (ZUMTHOR, 2005, p.95).

Algo que ficou muito latente é o quanto damos pouca atenção à voz das crianças na escola e o quanto o fato dessa voz ganhar espaço mudou a relação dessas mesmas crianças com a leitura, afinal a voz emana do corpo, mas o corpo sem voz não é nada. (ZUMTHOR, 2005). E a interpretação precisa de corpo e voz para acontecer. Deste modo, os encontros leitores foram uma abertura para **dialogar sobre livros e interpretar narrativas**.

A interpretação/performance foi um convite para que nossos pequenos leitores se vissem levando o **faz de conta**, sempre tão presente em suas brincadeiras, a um próximo passo, pois os grupos deram início a um bonito processo de autoria narrativa. Para Paley (2006), as crianças imaginam o argumento e os diálogos sem que ninguém tenha lhes ensinado a fazê-lo. Organizados em pequeninos grupos, de

quatro, cinco crianças, havia incursões diárias à biblioteca, crianças sentadas ao chão ou levando livros para o pátio e transformando a leitura em brinquedo, em um estar junto, imitar o outro, fazer com o outro. A **performance** é jogo, espelho (ZUMTHOR, 2005), e ela acontece no encontro com o livro, mas também no encontro com outras vozes e corpos.

Em um dos grupos firmou-se um movimento diferente dos demais, este grupo composto por sete meninas e dois meninos, estudou os Contos de Fadas durante todo o segundo semestre, porém, para este grupo as leituras, os diálogos e as brincadeiras narrativas não bastavam, eles demonstravam uma real necessidade de interpretar cada conto de fada que conheciam: trocavam de papéis, trocavam de cenário, improvisavam vestimentas, se aplaudiam – tudo sem que nunca um adulto sugerisse essa prática. Ao passo que as leituras lhes faziam sentido, era necessário também interpretá-las, vive-las, encarná-las. Para Larrosa:

O que acontece, o que me acontece, é que quando falo de livros, de meu amor aos livros, não me refiro aos livros escolares: nem aos que sabem (esses que servem para que os alunos busquem a informação), nem aos que explicam, nem aos que opinam, persuadem, sensibilizam ou doutrinam. Eu me refiro aos livros que dizem alguma coisa, não aos que nos dão lições. E desses, como é natural, não há quase nenhum, pelo menos na minha Faculdade. E o que acontece, o que me acontece, é que, quando sugiro ler algum desses livros, desses que me parecem dizer alguma coisa, me custa muitíssimo que não se faça deles uma leitura escolar, que não sejam lidos como um texto informativo, explicador, opinador ou doutrinador, que não seja privado, em suma, de sua potência de vida. (LARROSA, 2014, p.132)

As histórias de medo também povoavam o imaginário dos grupos, as narrativas com monstros, lobos e bruxas nunca ficavam apenas no papel ou nos diálogos, elas ganhavam vida, eram brincadas em todos os espaços da escola. O pega-pega, por exemplo, era sempre conduzido por um lobo ou um dragão saído das páginas de algum livro para pegar as crianças. As cabanas e o topo das árvores eram sempre esconderijos para protegê-los de alguma bruxa, assim como a macieira da escola, detinha venenosos frutos. Reside aí a relevância em descobrir que a literatura não é necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes ela é a única janela para se debruçar sobre o diferente (ANDRUETTO, 2012).

Outra experiência leitora que fez muito sentido para os grupos foi a liberdade para **viver suas leituras** em outros espaços e acolhendo as necessidades do seu corpo. A roda que foi compreendida por muito tempo como um lugar de controle, exigia das crianças uma postura de ouvinte e também uma postura corpórea: sentados, com as pernas cruzadas, olhando para a professora. Após a mudança, muitas crianças passaram a deitar na roda, assim como era bastante comum que os grupos deitassem no chão da biblioteca e até no seu sofá. Os galhos mais grossos das árvores tornaram-se também espaços de leitura, acolhendo duplas com seus livros.

Pessoalmente, tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (LARROSA, 2014, p.43)

O livro “O menino que queria ser um helicóptero¹⁵”, de Vivian Gussin Paley (2006), narra a experiência da autora vivenciando um currículo narrativo com sua turma de crianças da Educação Infantil. O cotidiano das crianças era nutrido por partilha de literatura por duas ou três vezes ao dia, autoria narrativa, ou seja, espaço para que as crianças criassem e contassem suas histórias, além de interpretação, que era o momento em que as crianças encenavam as histórias de sua autoria.

No livro Paley confirma algo defendido pelo filósofo coreano Byung-Chul Han (2023), que partilhar histórias em grupo é uma forma de estreitar laços e criar um sentido de comunidade. Na obra, Paley narra a história de uma das crianças do seu grupo, Jason – o menino que queria ser um helicóptero. Jason, comumente, se recusava a participar das propostas em grupo, alegando que seu helicóptero estava com as hélices quebradas e ele precisava consertá-las. No entanto, jogo simbólico ou a brincadeira narrativa, acabam aproximando o menino das demais crianças do grupo. Quando as crianças narravam suas histórias e o menino, de algum modo, interrompia a proposta com seu barulhento helicóptero, Paley, prontamente, questionava às crianças se havia algum helicóptero em suas histórias e estas, às vezes, acolhiam a aeronave do colega.

¹⁵ El niño que quería ser un helicóptero.

Do mesmo modo, na escola, percebemos o quanto compartilhar, criar e interpretar histórias aproxima as crianças, não apenas criando uma **comunidade leitora**, mas também aproximando-as dos adultos ao seu redor. O modo como as crianças se relacionam e vivem a leitura literária nos dá valiosas pistas de quem são essas crianças e da amplitude do seu imaginário. A autora compartilha uma importante reflexão:

Na narração de histórias, assim como na brincadeira, as interações sociais que chamamos interrupções, normalmente melhoram a história. Sem dúvida, em algumas épocas, eu teria dito: por favor, não interrompam, deixem os colegas narrarem suas próprias histórias. Porque até então eu não compreendia qual era a função mais importante da narração de histórias. Eu não sabia que se trata de um processo de partilha, de uma instituição cultural primária, da arte social da linguagem. (PALEY, 2006, p.42)

Ao escolher o jogo simbólico como centro do seu currículo narrativo, Paley não apenas ressignifica as relações em sala de aula e o modo das crianças viverem a ação leitora, a opção pelo currículo narrativo faz também com que os professores necessitem reavaliar os seus modos de ser e fazer escola. Na obra “O trabalho das crianças”¹⁶, Paley relata como foi difícil compreender e conseguir registrar a grandeza do jogo simbólico em suas turmas. Da mesma maneira, assim como a abertura à literatura transformou o modo das crianças habitarem a escola, foi visível o quanto as professoras da pequenina escola precisaram reavaliar o seu fazer docente e transformar o seu cotidiano com as crianças.

Girardello e Souza (2020, p.40) ressaltam que “os professores que valorizam o fluir da imaginação e a brincadeira livre no cotidiano da educação infantil podem até ser criticados quando esta postura pedagógica é confundida com falta de planejamento”, o que denota é extrema responsabilidade que é a aposta em um currículo que considere o imaginário e o brincar. Por muitas vezes as professoras se sentiam inseguras por não terem tantos desenhos e propostas artísticas para compartilhar com as famílias – resolvemos esta questão com registros diários e mini-histórias enviadas semanalmente para seus cuidadores.

Se o registro antes era uma prática menos usual na escola, ao se abrir à imaginação e a leitura literária, ele passou a ser a base do trabalho das professoras, provando

¹⁶ El trabajo de los niños: la importancia del juego imaginativo

que não foram apenas as performances das crianças que se modificaram, mas de todo o corpo docente, de toda a equipe, transformando até as relações com as famílias que hoje esperam ansiosamente pelas mini-histórias sempre tão nutridas com o imagético que habita nossos dias.

5.3 A aposta em um currículo narrativo

O homem de hoje não cultiva mais aquilo que não pode ser abreviado

Walter Benjamin

A travessia de uma criança, desde o seu nascimento, é toda permeada por narrativas: os contos de fadas, as histórias passadas de geração para geração, mas, principalmente as histórias que contam a essa criança sobre quem ela é, sobre como a veem, sobre a família e a comunidade a qual ela pertence. A tradição de contar histórias, uma prática ancestral em muitos grupos humanos, é fundamental na transmissão de valores, ideias e linguagem, moldando a cultura desde os primeiros momentos de vida. Além da carga hereditária, as crianças precisam aprender contextualmente como viver e interagir com o mundo ao seu redor e as narrativas desempenham um papel fundamental nas primeiras experiências da criança.

As narrativas tem um lugar tão forte no ideário das crianças pequenas que quando alguém lhes pergunta brevemente quem ela é, provavelmente responderá o seu nome, porém, com um pouco de mais tempo, ela provavelmente contará uma história: uma história verídica, uma história inventada, uma história que alguém lhe contou a seu respeito ou uma história que ela escutou tantas vezes que acabou por fazer parte dela. Essas narrativas tecidas entre os seus, seus familiares, seus colegas, seus amigos, são as responsáveis por delimitar suas crenças a respeito de si mesmas.

A construção da identidade na infância é, portanto, um processo multifacetado, influenciado por narrativas familiares, culturais e sociais, bem como por experiências sensoriais e interações sociais. À medida que as crianças crescem, elas começam a formar seus próprios relatos e interpretações, contribuindo para o desenvolvimento

de sua identidade única. A diversidade de narrativas às quais uma criança é exposta desempenha um papel crucial na sua capacidade de perceber e compreender o mundo, promovendo o desenvolvimento do sentimento de empatia.

Maxine Greene (2005) disserta sobre como ao ler Peter Pan, ainda muito criança e não alfabetizada pôde compreender do que a imaginação era capaz, através do personagem que voava pela janela até a “terra do nunca”. Esse impacto revela a capacidade transformadora da literatura na formação de perspectivas e na compreensão crítica do mundo desde a mais tenra idade. Para Benjamin (2012) “o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria. A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – lado épico da verdade – está em extinção”.

A presença de narrativas e, sobretudo, da literatura na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, transcendendo a mera transmissão de habilidades linguísticas. O envolvimento precoce com histórias e textos contribui para uma série de aspectos essenciais no processo educacional. O contato regular com narrativas, por exemplo, enriquece o desenvolvimento da linguagem nas crianças. A exposição a uma variedade de histórias fomenta um vocabulário mais amplo e avançado, além de promover habilidades de comunicação oral e escrita. Além disso, as narrativas oferecem um terreno fértil para a imaginação e a criatividade. Ao explorar mundos fictícios, personagens e cenários, as crianças desenvolvem habilidades de pensamento abstrato e estimulam sua capacidade de criar e inovar.

Um ponto crucial é a criação de vínculos entre crianças e professores por meio do compartilhamento de histórias. Esses momentos contribuem para uma relação mais próxima entre adultos e crianças. Quando pensamos em crianças pequenas, uma história vai muito além da escuta, ela é colo, riso, brincadeira, afeto, proximidade. Ademais, a literatura frequentemente oferece uma janela para a diversidade do mundo, apresentando diferentes culturas, perspectivas e contextos. Essa exposição contribui para a construção de uma visão mais inclusiva e aberta às diferenças. Kremer e Barbosa dissertam sobre a dimensão narrativa do currículo:

O que seria, então, a dimensão narrativa de um currículo? Uma boa conversa; uma contação de histórias; uma escrita biográfica; uma escrita coletiva; uma narrativa ficcional, uma brincadeira de faz de conta. O

currículo é uma ação política — entre pessoas, especialmente, professores, famílias e crianças —; ética, pois pressupõe respeito pela identidade e diferença do outro, não esquecendo a singularidade de si e a construção do comum; e, por fim, estética, por contemplar, com atenção, não apenas a beleza da arte ou da natureza, mas do ser, estar, viver e se narrar-se belamente, transformando-se no mundo e, também, transformando o mundo. (KREMER; BARBOSA, 2023, p.177)

O movimento de reconceitualização curricular, apresentado pelo ponto de vista de William Pinar (2007), propõe uma abordagem do currículo não apenas como uma prática metodológica, mas como uma concepção mais ampla. Pinar destaca a importância de conceber o currículo não apenas como um substantivo que representa um caminho definido e planejado, mas como um verbo que enfatiza o currículo vivido, dinâmico e subjetivo.

Para Pinar (2007), o currículo deve possibilitar que os sujeitos revisitem criticamente os conhecimentos construídos sobre sua própria história: o currículo deve ser entendido como um projeto de formação do sujeito, e não apenas como um caminho pré-determinado a ser percorrido. Essa abordagem questiona a visão tradicional do currículo como um substantivo, que o considera como um caminho objetivo e planejado. É relevante ressaltar que Pinar não exclui a discussão sobre planejamento e objetivos nos estudos curriculares. Ele enfatiza, no entanto, a necessidade de considerar a história de vida e os conhecimentos pré-existentes como elementos centrais no desenvolvimento do currículo.

Kremer e Barbosa (2023) trazem o professor como aquele que com sua formação humana, social, cultural, científica, artística, política e tecnológica, tece em comunidade, estratégias para expandir o campo de experiência das próprias crianças. Greene (2005) complementa afirmando que pensar o currículo nessa perspectiva desafia as separações entre sujeito e objeto: não só não parte da pressuposição de um mundo que existe objetivamente, mas também concebe um leitor que se engaja nos pensamentos e percepções dos personagens, tornando-se ciente das questões e inquietudes que estavam enterradas em sua experiência cotidiana comum.

Na pequenina escola de Educação Infantil onde aconteceu foi tecida essa pesquisa, a aposta em um currículo narrativo não só fez da literatura uma materialidade muito vida entre toda a comunidade escolar (funcionários, professores, crianças, famílias),

como também ampliou repertórios e visões de mundo de crianças desde a mais tenra idade. Se a reflexão de Benjamin (2012, p.221) de que “contar histórias sempre foi a arte de reconta-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” nunca foi tão real nem tão presente, entre a comunidade leitora que foi entremeada à escola, ela segue como uma ameaça distante.

Apostar em um currículo narrativo fortaleceu vínculos, aproximou pais e filhos, criou relações de empatia entre crianças de diferentes idades, trouxe a teatralidade e a autoria narrativa para o interior da escola. Ranciére (2015) nos diz que a igualdade não se concede, nem se reivindica, ela se pratica, se verifica, pois ao compartilharem histórias, narrarem o imaginário e o vivido, brincarem de faz de conta, manusearem livros, estabelecerem diálogos com personagens e se colocarem em conversas sobre suas leituras – a prática da igualdade acontece em todas as instancias.

Larrosa (2014), ao falar da leitura, diz que não se trata de compreender o que o texto diz e sim de encarnar o que ele pode, de reencontrar além das palavras e das representações a potência pela qual as palavras se põem em movimento e se tornam atos. Ao fazer as reuniões individuais para fechamento do ano e planejamento do próximo com as professoras da escola, algo que esteve muito presente foi a fala sobre o quanto a leitura havia melhorado seus trabalhos como docentes e as suas relações com as crianças. A aposta na leitura literária foi muito além do cotidiano das crianças, reverberando em todas as esferas da pequenina instituição escolar. A leitura como ato e uma comunidade leitora absolutamente próxima e envolvida.

PARTE TRÈS



Figura 13 Ler em comunidade

Há pessoas, na verdade, que parecem não pensar além do próprio cérebro, ou com qualquer outro órgão específico para pensar; enquanto outras pensam com todo o corpo e toda a alma, com o sangue, com o tutano dos ossos, com o coração, com os pulmões, com o ventre, com a vida.

(Miguel de Unamuno)

6. O QUE LEEM OS PROFESSORES DE CRIANÇAS?

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

Paul Zumthor

Ao pensar na leitura destes meninos e meninas, que olham mais do que veem e que transformam as coisas que veem em partes de si mesmos, transporto-me também a uma discussão proposta por Regina Machado (2004, p.22): o que se aprende com a arte de contar histórias? Meu lugar é o de professora, uma professora que lê com crianças, que conta e vive histórias com pequenos interpretes narradores. E acredito que essa seja uma discussão de suma importância: quais espaços de leitura acolhem o profissional que compartilha literatura com as crianças? Como ele constrói seu acervo? De que histórias ele se nutre? Quem trata da sua formação leitora?

Em minha travessia como pedagoga, a leitura dos adultos ou, mais especificamente, dos professores, sempre atravessou o meu caminho. Enquanto supervisora era comum minhas colegas reclamarem da falta de momentos de estudo, no entanto, sempre que um texto era sugerido – era muito raro que pelo menos duas pessoas o lessem. Enquanto professora da rede estadual, nunca encontrei pares entre minhas colegas educadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para promover a leitura na escola ou mesmo para que pudéssemos estudar juntas a fim de refinar nossa prática. Como assessora pedagógica, minhas oficinas eram sempre as mais vazias, pois eu era a professora que levava textos e os docentes dos Anos Iniciais preferiam sempre oficinas mais práticas.

Um contraponto nessa caminhada foi o momento em que decidi abrir um grupo de estudos online para professores durante a pandemia e a busca por vagas foi bem superior ao que eu imaginava. Iniciei com um grupo de 19 mulheres – de diversos

lugares do Brasil e também da Bélgica, e foi uma feliz surpresa me encontrar quinzenalmente com aquelas pessoas que não perdiam um encontro e liam todos os textos e livros para participar das discussões. Diferente do que toda a toda a minha travessia como pedagoga havia me mostrado até então, aqueles encontros pautados em leitura, eram um deleite para todo o grupo: conversávamos sobre livros e autores, compartilhávamos textos, trocávamos impressões, fazíamos leituras compartilhadas das obras em outras línguas e líamos em voz alta.

Encontrar tantas pessoas dispostas a estudar, dispostas a assumir um compromisso quinzenal em suas agendas e comprometidas a estarem em dia com todas as leituras propostas – foi um divisor de águas: havia professoras dispostas a estudar. Mais do que isso, havia educadores das infâncias interessadas em uma literatura além da literatura para as infâncias.

No ano de 2022, ao assumir a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil, entre as inúmeras atribuições que me couberam – três chamaram muito a minha atenção: o acervo das crianças – que era bastante precário, a dificuldade das educadoras em compartilhar e escolher literatura para as crianças e a falta de um repertório leitor das próprias educadoras. O aprofundamento das relações pedagógicas (e afetuosas) com as crianças requer a consideração de uma multiplicidade de discursos linguísticos e o grande objetivo daquele ano foi ampliar o horizonte leitor de crianças e educadoras.

Em nossas reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento – algumas dúvidas permeavam boa parte dos diálogos: “o que é literatura?”, “o que é qualidade na literatura infantil?” e “como fazer as crianças ficarem quietas na roda de leitura?”. Concluindo que o acervo literário para as crianças era muito reduzido, que havia livros de histórias simplórios, tanto visual quanto textualmente, passei a levar os meus livros infantis para a escola. Todas as segundas-feiras, eu organizava uma seleção e a dividia entre as professoras – o combinado era que eles deveriam ler os livros antes de compartilhá-los com as crianças. E a partir dessa simples estratégia, muita coisa mudou.

Aos poucos, os polígrafos com xerox de parlendas e poesias deram lugar a outras leituras, ao se depararem com narrativas mais complexas – a leitura em voz alta prévia passou a ser uma necessidade para compreender o ritmo da história, os livros

divididos entre as professoras eram depois trocados entre elas e ouvir os diálogos e as indicações de umas para as outras foi a comprovação de que um repertório leitor precisa de pluralidade e diversidade para se constituir. Muito também se aprendeu na partilha diária com as crianças. Quando uma educadora lê uma história em voz alta para as crianças, existem pausas, existe um silêncio que pode durar nada ou um longo tempo. Uma criança pode se perguntar em voz alta. Outra criança pode reparar em um aspecto da história que ninguém havia notado. Ler a história em voz alta serve para despertar nossa consciência através da linguagem: as palavras ressoam dentro de nós e as crianças nos levam sempre a experimentar camadas cada vez mais profundas do texto.

Zumthor (1990) argumenta que a fala possui características únicas que se perdem na leitura silenciosa. A voz, ao ser expressa oralmente, traz consigo inúmeros elementos sensoriais, emocionais e contextuais que contribuem para a experiência comunicativa de uma maneira que a leitura por si só não consegue capturar completamente. Uma prática que foi muito discutida em nossas reuniões foi a de ler para si, de ouvir a própria voz lendo um novo texto e se permitir brincar com a própria voz a cada nova leitura.

Essa abordagem fez muito sentido a partir dos Contos de Fadas, que foram lidos e relidos com cada um dos grupos da escola, muitas vezes. A leitura *com* e *para* as crianças fez com que as professoras buscassem novas versões, novos ilustradores, mas o mais significativo foi que a medida que o interesse das crianças aumentava e as rodas de leitura eram cada vez mais aproveitadas pelos pequenos, mais via-se as professoras experienciando a própria voz. Para Benjamin (2012), o primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas e em nosso cotidiano essa afirmação fez e faz muito sentido.

Essa descoberta da literatura, uma descoberta que aconteceu em conjunto, entre educadoras e crianças – respondeu por si a outra pergunta que ressoava em nossos encontros, que era como fazer que as crianças silenciassem na roda de leitura. A partir do momento que adultos e crianças estavam descobrindo e vivendo a leitura juntos, o maravilhamento, os comentários, as interrupções, as pausas e os questionamentos, já não eram mais um problema, pois todos entendiam que o

momento de leitura era um encontro – com a palavra e com o outro, e todo encontro pressupõe diálogo.

Das três perguntas, a mais difícil de responder foi: o que é literatura, pois por mais que eu falasse de minhas vivências literárias, sabia que todo entendimento passa por uma experiência pessoal. No entanto, ao passo que a literatura infantil tornou-se uma potência e um tema em comum entre as professoras da escola, aos poucos, a maioria delas quis aprofundar esse conhecimento e logo surgiram os pedidos de empréstimos de literatura. Qualquer literatura. A vontade era realmente compreender o que fazia essa narrativa ser diferente da teoria, do texto informativo e etc.

Em um destes empréstimos, uma professora levou para casa “Tudo é Rio”, da Carla Madeira. A obra narra a vida do casal Dalva e Venâncio, que passam por uma tragédia irreparável. Para além da profundidade do texto, a narrativa é crua, direta e os personagens de uma complexidade ímpar. Logo nos primeiros capítulos a professora questionou por que escolhera aquele livro para ela: “porque assim é a literatura, é uma narrativa que não nos protege”. Alguns dias depois, ao devolver o livro, o agradecimento dizia: “agora eu entendi o que é literatura”.

O encontro das professoras da pequenina escola com a leitura foi um divisor de águas para a leitura das crianças. A partir do momento que as professoras se compreenderam como leitoras, algumas mais entusiasmadas, algumas leitoras de literatura, outras leitoras de textos teóricos, mas todas, de algum modo, leitoras, as rodas de leitura com as crianças, as brincadeiras narrativas, deixaram de ser algo substancialmente curricular, para tornar-se algo vivo, uma experiência impregnada de sentido. Algo a ser partilhado e não simplesmente *dado* às crianças.

Stoner, de John Williams, traz alguns apontamentos muito importantes para pensarmos a leitura do professor. Gosto, particularmente, da ideia deste homem muito simples que se torna professor pelo amor à palavra, pelo amor à literatura. Um amor que não se fez travessia ao passo que ele crescia, mas que chega até ele na vida adulta e causa uma revolução na vida de um solitário homem. Acredito, porém, que o caminho contrário também seja possível. Primeiro à docência e depois a busca, o encontro e, quem sabe, o amor pela palavra.

Todavia, Stoner, não se descobre professor. Ele se descobre enamorado quando ao conversar com o seu professor de literatura, esse lhe diz que o percebeu apaixonado. Apaixonado pela literatura. Apaixonado a tal ponto que não consegue vislumbrar um futuro dentro de tudo o que levou para a universidade, no caso, a agronomia, porém, absolutamente certo de que a partir daquele momento sua vida tomará outro rumo. Talvez o que Stoner tenha a ensinar de mais relevante aos seus estudantes, a partir daquele momento que ele recebe um convite de seu professor para adentrar a docência, seja simplesmente a imagem de um professor que tem por seu material de estudos, um caso de amor.

É relevante lembrar que essa paixão ocorre após um encontro. Um encontro com a universidade. Com a biblioteca dessa universidade e, mais especificamente, com os livros desta biblioteca. E se a escola é, muitas vezes, o espaço no qual as crianças se encontram com a literatura, por que ela não poderia promover este mesmo encontro com os seus professores?

6.1 Quais encontros uma escola poética promove? Um diálogo com Georges Jean

O verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que lançamos pela primeira vez um olhar inteligente sobre nós mesmos: minhas primeiras pátrias foram os livros. Em menor escala, as escolas.

Marguerite Yourcenar

O que pode fazer uma escola com a leitura e pela leitura? O que essa escola pode fazer, através da leitura, por suas crianças? Qual é o papel do professor, do bibliotecário, do monitor? Como eles intervêm? Eles são mediadores? São parceiros, companheiros? Cúmplices? Guias? Eles encorajam seus voos ou são acolhidos na hesitação? Eles contribuem para uma travessia poética, para o fortalecimento e reconhecimento de suas crianças como sujeitos? A escola compreende a leitura como experiência e como um modo de ampliar horizontes? Como ela contribui para qualificar a experiência leitora? Se há algo “ensinável” na travessia leitora, o que é? Qual cena de leitura essa escola deixará na memória de suas crianças? A leitura reverbera para além das grades da escola? Quais vínculos leitores essa escola promove? Crianças leem com crianças? Adultos leem com

crianças? Quais adultos? Um adulto contando uma história para uma criança? Um grupo de mulheres lendo histórias para as crianças? Uma avó narrando histórias do seu passado? Quais encontros essa escola promove? Quantas pessoas de quais idades, etnias e gêneros cabem em suas rodas de leitura?

Georges Jean (1990) defende que nem a poesia nem as narrativas são linguagens de solitários, mesmo que os poemas não sejam feitos por todos, eles são escritos para todos, aliás, segundo o autor, algumas narrativas são tão acolhedoras, que necessitam de um ouvinte. A pequenina escola é um espaço onde as leituras têm corpo e voz. Cada livro se faz contar e ser escutado por diferentes corpos e vozes.

No início de 2023, com a escola já reestabelecida pós-pandemia, decidimos que era a hora de trazer as famílias para dentro da escola. Iniciamos esse movimento com uma bonita festa no final de 2022 e retomamos nosso projeto convidando as famílias para participarem das festas de aniversário na escola em uma roda de histórias. A cada aniversário a criança traz seus pais, avós, irmãos e todos participam de uma imensa roda de leitura com todas as crianças da escola.

Nos primeiros encontros recebemos famílias muito tímidas, outras se recusaram a participar, porém, à medida que as famílias vinham, a expectativa das crianças já não era mais pelo bolo, nem pelos cartões confeccionados pelos amigos: todas as crianças queriam a família lendo para os amigos. A timidez dos primeiros encontros deu lugar às mães que ao invés de pedir um livro para a professora, já chegavam com o seu livro escolhido e ensaiado. Um pai contou história com o violão e uma família dividiu a narrativa, ensaiada previamente, entre pai, mãe, avós paternos e avó materna. Para Jean (1995, p. 196), “a escola da poesia é uma escola onde se brinca”, pois a “atividade poética é uma atividade que só pode realizar-se na descontração, na alegria, no prazer”.

A voz de quem lê uma história em voz alta, a sua presença com um livro na mão, as ilustrações que são compartilhadas com um público curioso, o local onde essa história é contada, os cheiros e sons que fazem parte desse momento – tudo isso faz parte da experiência leitora. Obviamente, existem condições favoráveis e outras nem tanto. Existem mediadores apaixonados e há aqueles que são apenas indiferentes... Ana Garralón (2018) contribui para que possamos ampliar nossa visão sobre mediadores de leitura, para ela mediadores são promotores de leitura,

editores, criadores, docentes, bibliotecários e pais – isto é, todos os adultos que, de algum modo, compartilham a leitura com crianças e adolescentes. Talvez aqui caiba um contraponto: seriam apenas os adultos responsáveis pela mediação leitora. No cotidiano da escola é muito comum ver crianças muito pequenas desempenhando o papel de compartilhar leituras e também dialogar sobre elas com outras crianças.

A escola tem suas rotinas, seus horários, rituais e seus espaços. Mas a experiência leitora com famílias dentro da escola tem nos mostrado que, ainda que os horários as vezes se confundam, ainda que existam histórias muito bem contadas e outras que quase não são ouvidas – partilhar leitura com as famílias no ambiente escolar ressignificou a relação dos familiares em relação à leitura das crianças.

O modo como compreendemos a ação narrativa, limitando-a a texto verbal, oral ou escrito. Porém, o encontro ou interação entre pessoas, leituras e narrativas do mundo não acontecem apenas na comunicação pela palavra. Por isso, muito do que sabemos dos modos de sentir, imaginar e perceber das mais diversas pessoas, de agrupamentos sociais, lugares e épocas obtemos pela sua música, seu teatro, sua poesia, pintura, dança, cinema, arquitetura, por seus artefatos. E cada uma dessas expressões culturais apresenta uma experiência de pensamento dada pela especificidade de sua materialidade, ou seja, pela especificidade do vocabulário da matéria, dos pigmentos, do barro, da pedra, da madeira, do metal, das sonoridades, dos gestos, dos movimentos, da voz do silêncio. (RICHTER, 2016, p. 28)

Para as professoras, este momento de roda no qual as famílias se aventuram a narrar para as crianças, teve grande importância. Havia uma grande cobrança em *ensinar* histórias às crianças e este momento da grande roda, no qual as histórias chegam carregadas de leveza, brincadeira, dança, música, comprovou o caráter também brincante, risível e de comunhão da leitura.

A leitura em roda representa uma cena que está muito viva na memória ou no imaginário de todos nós: um grupo de pessoas, incluindo o professor, constituindo uma pequena sociedade, uma comunidade de leitores (da palavra escrita ou não), compartilhando um texto. Talvez todos nós tenhamos essa cena diante dos olhos... Byung-Chul Han apresenta o conceito de *comunidade narrativa* – para ele as histórias criam vínculos estreitos entre as pessoas (2023, p.97).

Não podemos esquecer, porém, que quando se trata de leitura falamos de leitores. Quem lê é o leitor. O leitor é aquele que cuida pessoalmente da sua leitura e isso é algo que ninguém pode fazer por ele. Cada leitor em seu tempo e espaço, em

alguma circunstância pessoal específica - constrói sua própria leitura. Não há duas leituras iguais de um mesmo livro. Toda leitura é única e este foi um tema que precisou ser muito conversado em equipe, pois as mesmas professoras que liam em voz alta com as crianças, que se permitiam rir e dançar com brincadeiras narrativas, que se colocavam em diálogo com as crianças sobre os livros, jamais conversavam sobre suas leituras – por mais que elas estivessem acontecendo e nem ao menos discutiam os textos base das reuniões pedagógicas. Havia um medo muito grande de não saber interpretar e muita vergonha de fazer algum comentário inadequado.

Isso abre espaço para que se pense em como a literatura é apresentada à grande maioria das pessoas, certamente ainda resiste em cada um de nós uma leitura obrigatória, uma sala de aula lotada e uma professora aguardando a resposta correta, do mesmo modo que em muitos de nós ainda habitem as fichas de leitura, as quais desempenhavam o papel de receber a prova de que o estudante havia realmente lido e *compreendido* a sua leitura. Jean (1990, p.215) faz um importante contraponto a essa imagem, o papel permanente dos professores, e em particular da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem aos caminhos da razão e vice-versa. Porque a leitura não é ingerida. Ela não é uma substância que se administre como comida ou remédio. O que se lê não cai no vazio, mas no seu espaço pessoal, no seu universo de significados. Haverá ecos, lembranças, pois nenhuma leitura se faz no vazio.

Nenhum leitor encontra textos no vácuo, mas sempre em situações concretas, num determinado lugar e a certa hora do dia, em algum momento da história pessoal, em certas circunstâncias... É por isso que a professora aguardando a resposta que ela julga correta para várias leituras diferentes de um mesmo livro, deixa marcas. E vem daí também a importância de tornar a leitura do professor um tema mais leve, sem tanta cobrança. Exatamente como acontece na roda com as crianças. Na escola, a biblioteca das crianças passou a ser a biblioteca também dos adultos, porque não existe incoerência maior do que falar em formação de leitores dentro das escolas, sem olhar para a leitura do professor.

No espaço da leitura, como em tantas outras áreas, a escola tem a grande possibilidade de equalizar oportunidades. De olhar para todos. A ideia, no entanto, não é corrigir uma lacuna, pois muito além disso, é importante pensar na escola

como um espaço de democracia, visto a gama de crianças que jamais teria acesso à literatura se essa não fosse oportunizada pela escola: “a cultura pessoal que não se partilha deixa de ser uma cultura” (JEAN, 1990, p. 35).

Nessa travessia leitora que se construiu nessa pequenina escola, ao longo de muitas leituras compartilhadas, escolhendo às vezes ótimas leituras e em outras vezes nem tanto, ouvindo o que os pequenos e os grandes leitores têm a dizer, escutando as suas vozes, permitindo também que dêem voz ao texto, comentando, relendo, fazendo perguntas, referindo-se a outros textos, entrelaçando descobertas, elaborando hipóteses, abrindo espaço para a fantasia, o que se garantiu, o que realmente se efetivou foi a formação de uma comunidade leitora. O caminho, o ritmo, se deu caminhando. Se o objetivo inicial era que as crianças desenvolvessem uma proximidade com o objeto livro, o decorrer dos meses nos mostrou que crianças leitoras são aquelas que convivem com adultos leitores e, portanto, essa travessia não teria sentido sem as famílias e as professoras também descobrindo a literatura com as crianças.

A história de todo leitor, que começa quando ele ainda não possui a palavra é sempre uma história sem fim. Ela não começa com a alfabetização nem termina no terceiro ano do Ensino Médio ou na graduação. A história de todo leitor é confundida com a história da sua própria vida. Nós estamos sempre “aprendendo a ler”. E sempre haverá leituras por fazer.



Figura 14 Mãos de barro

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

(João Guimarães Rosa)

7. ESSA É A HISTÓRIA DE UMA CRIANÇA QUE LÊ E QUE BRINCA

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999)

Para adentrarmos no universo dessa criança que lê e que brinca e que, muitas vezes, lê brincando e brinca de estar lendo, é relevante que pensemos sobre o que é linguagem. Para o Dicionário Aurélio linguagem é todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e que pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc. Ou ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos. Podemos pensar na linguagem também como comunicação ou também como um modo de expressar-se.

Há ainda outras linguagens, não menos importantes, que seriam as linguagens simbólicas, linguagens não verbais. Elas nos convidam a olhar além delas. Malaguzzi (1999) afirma que a criança possui cem formas de se comunicar. Entre elas podemos citar os gestos, os sons, o toque, os cheiros, as expressões artísticas, a brincadeira, os sabores e tantas outras. O cotidiano de uma escola de Educação Infantil é permeado por muitas e diversas linguagens simbólicas – as peças de madeira que se transformam em torres, o lego que vira nave e banheira, o menino que ao engatinhar faz-se gato, a coroa que transforma a menina em rainha, a boca cerrada que indica não gostar do alimento, o corpo paralisado que denota medo ou os braços abertos que pedem por colo e abraço.

A espécie humana pode expressar-se em uma variedade de linguagens. Todas as línguas são construídas em posição de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as línguas têm o poder de criar outras línguas, nova lógica e potencial criativo. São as linguagens das

milhares de representações que as crianças devem questionar como uma extensão do próprio eu. (HOYUELLOS, 2004, p. 123)

Lóris Malaguzzi, pedagogo italiano e proponente da abordagem Reggio Emilia, enfatiza o papel das linguagens simbólicas que os seres humanos constroem ao longo da história. Essas linguagens incluem expressão visual e artística, dramática e teatral, musical e de movimento, escrita e leitura, científica e investigativa, e matemática. Todas andam juntas e se complementam. A abordagem valoriza a apropriação ativa das crianças ao conviverem na escola com as múltiplas linguagens, aprendendo a construir linguagens expressivas. Portanto, uma escola onde não há espaço para a imaginação é uma escola em que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho não estão juntos (MALAGUZZI, 1999).

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001, p. 21)

Ao pensarmos em crianças e na inseparabilidade entre narrar e interpretar, ler e contar, escutar histórias e tocá-las, explorá-las, é relevante pensar em que leitura é essa que vai além da palavra escrita e escutada. Ricardo Piglia, escritor argentino, em sua obra “O último leitor”, nos apresenta leitores absolutamente distintos: Jorge Luís Borges, que fazia da leitura um modo de vida e que quase cego, contratava pessoas para lerem para ele, pois ler era algo intrínseco a sua existência; Dom Quixote, famoso personagem de Miguel de Cervantes, cuja afeição pela leitura o fazia ler até pedaços de papel jogados no lixo e Che Guevara, o guerrilheiro que ia abandonando traços de sua própria existência por onde passava, mas que nunca abandonava seus livros.

Na mesma obra, Piglia disserta sobre o que é a leitura e traz alguns importantes caminhos, para ele a leitura é a arte da microscopia, da perspectiva e do espaço e é também da ordem da óptica, de luz, uma dimensão da física. Porém, se podemos pensar a leitura de um modo mais científico, também podemos observá-la por um viés mais humano. No dicionário, leitura é a ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito de algo. Ação de compreender um texto escrito. Ato de falar um texto em voz

alta. A leitura como ato, como ação, algo distante da imagem que muitos fazem da leitura, que é a da inércia, de um corpo imóvel, distante, um corpo no qual nada acontece. No entanto, pensar na leitura literária e principalmente, na leitura literária na infância, é pensar em narrativas que inquietam, desacomodam, causam espanto, riso, descoberta, encantamento. Para Regina Machado:

Como explicar, por exemplo, o coração que de repente bate mais rápido quando surge o dragão, ou o calor que invade o peito quando um belíssimo pássaro de plumagem dourada começa a cantar no alto de uma árvore. (MACHADO, p.28)

A leitura, portanto, não é algo que nos acomete somente no campo intelectual, ela faz coisas com nossos corpos, nos tira o fôlego, acelera nossos corações, nos provoca a falar, questionar, discutir, nos leva a rever certezas e questionar o até então inquestionável. A leitura nas infâncias é da ordem do imagético, da fantasia, daquilo que é brincante e também brincável.

Gianni Rodari (2022) afirma que existem dois tipos de crianças que leem: as que leem para a escola e o fazem porque compreendem a leitura como uma tarefa ou um dever e as que leem para elas mesmas, porque gostam, porque sentem necessidade de suprir alguma necessidade informativa e as que almejam fazer agir a sua imaginação.

A leitura das crianças é também um modo de fazer-se herói, príncipe, vilão, um modo de experienciar existências por vezes muito distantes das suas. Por meio da literatura a criança pode ser abandonada no bosque e deparar-se com uma casa cheia de doces, pode despertar de um sono profundo de muitos e muitos meses, pode esperar pacientemente por uma baleia – que parece não ter a menor pressa de aparecer. Pode viver a saudade, a tristeza, a raiva, o medo, a angústia, a solidariedade, o início ou o fim de uma amizade – sem que estes realmente afetem o seu cotidiano.

Este viver o não vivido, sofrer o não sofrido, torcer pela justiça, pela degradação, pela vitória de outro, eleva a leitura a um patamar de ampliadora de horizontes, responsável não apenas por criar relações de empatia, mas por ressignificar visões de mundo, dilatar repertórios imagéticos e assumir uma visão crítica e questionadora perante o vivido.

A literatura compreendida como infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), com a função de educar moralmente as crianças, diferente dos contos populares, dos contos *de boca*, era ensinar valores e virtudes às crianças em idade escolar. Seu papel era levar aos filhos do povo a ideologia das classes dominantes. E talvez caiba aqui uma reflexão que julgo bastante pertinente: o que torna a literatura infantil? Se pensarmos que obras como Gulliver, João e Maria, Rapunzel, Branca de Neve e tantas outras, não foram escritas originalmente para um público infantil, o que faz que certa literatura seja entendida como infantil?

Hoje o mercado editorial faz algumas subdivisões dentro do termo literatura infantil – há a chamada literatura para a primeira infância, que seria para crianças bem pequenas e a literatura compreendida como para a primeiríssima infância, esta seria uma literatura voltada aos bebês. Os livros pensados para os bebês comumente são produzidos em papel cartonado, mais grosso, no geral, possuem imagens grandes, com poucos detalhes e em suas páginas há pouco ou nenhum texto escrito. Na literatura para a primeira infância, o texto escrito se faz presente – mas ainda em um volume bastante pequeno, as cores costumam ser vibrantes e, muitas vezes, prevalece o material cartonado.

Aos olhos do mercado editorial parece que a infância é aquela que não apenas precisa ser cuidada, mas que até mesmo em seus momentos brincantes precisa de objetos e materialidades preparados para a sua falta de cuidado, para a sua “não capacidade”, para uma ideia de que ela é aquela que ainda não sabe, ainda não controla, ainda não consegue.

Há todo um discurso entre os especialistas e pesquisadores da literatura para as infâncias de que é necessário abolir o etarismo, as indicações e divisões por faixa etária ou por níveis escolares, porém, os números realmente vêm sendo abandonados, mas deram lugar a essas divisões por categoria de infância, o que acaba por significar exatamente a mesma coisa. Para Nodelman (2010):

[...] no que diz respeito aos livros infantis, todos somos censores; mas a questão que faz que nos voltemos mais censores do que nunca não tem a ver com os valores, com a violência, nem com o estereótipo sexual que foi discutido até agora. Tem a ver com a idade. Independentemente se somos pais, professores, bibliotecários ou especialistas em literatura para crianças, a maioria de nós só quer determinar uma coisa acerca de qualquer livro

para crianças que cai em nossas mãos: está dirigido para crianças de que idade? E ainda que sustentemos que nos interessa encontrar a idade apropriada, quase sempre dirigimos nossos esforços para definir a idade errônea. “Este livro é muito simples para uma criança de quatro anos?”, perguntamos. Ou então, “é muito avançado para uma criança de oito anos?” (p. 3)

Uma discussão que talvez seja mais apropriada do que os níveis de idade para cada livro ou o livro ideal para cada idade, seja o que de fato é qualidade na literatura para as infâncias. Afinal, apesar de toda a crise financeira que tanto tem abalado o mercado livreiro, quanto mais as crianças ganham visibilidade, mais se produz para elas. O entendimento sobre o que é qualidade, porém, é amplo e diverso. É inegável que exista uma preocupação em oferecer serviços e materialidades que ampliem o repertório e as experiências das crianças. Contudo, o conceito de qualidade está absolutamente impregnado de ideologias - pautadas em valores, crenças, interesses, direitos, concepções, necessidades, conhecimentos e possibilidades.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil buscam sintetizar o conceito de qualidade, todavia, este não é estático, podemos compreendê-lo como uma prática dinâmica e contínua, que precisa ser revisitada constantemente e que nunca chega a um enunciado definitivo. Dessa forma, a elaboração desse conceito está tensionada por diferentes perspectivas. A qualidade tem uma natureza autorreflexiva, contextual e plural e quando atrelada à infância, ela necessita de um olhar para a sensibilidade, a imaginação e o senso estético das crianças.

No decorrer do ano de 2022, tive a oportunidade de participar de algumas importantes discussões acerca do livro infantil. Fui coordenadora no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) Literário para o Ensino Fundamental e pude acompanhar muito de perto as reflexões em torno da leitura literária na escola. Além disso, atuei como consultora e avaliadora do programa Leia com uma Criança, antigo Leia para uma Criança, do Itaú Social. E o que permeia a maioria das discussões é um excesso de zelo – no sentido de simplificar a literatura para as crianças, e uma falta de confiança no potencial das crianças para escolher, para compreender e se apropriar das leituras.

Uma característica muito forte no cenário atual das discussões sobre o livro é a busca por negros e indígenas para compor tanto as mesas de discussão quanto de

avaliação, e acredito que essas presenças e esses olhares sejam de suma importância. Parece, porém, que falta um entendimento geral sobre a quais infâncias os livros serão dirigidos e, principalmente, que nem todas as infâncias são iguais – elas residem em lugares diferentes, pertencem a meios culturais diferentes, têm realidades socioeconômicas diferentes – portanto, essa discussão deveria ser mais profunda e partir de outras reflexões sobre estes meninos e meninas a quem se dirige a literatura infantil.

A literatura é arte e, a arte da palavra e como tal, para que ela amplie as possibilidades de formação humana, deve estabelecer critérios de qualidade para a escolha de acervos de literatura para as infâncias, podendo contribuir para que as crianças possam ampliar visões de mundo sob diferentes pontos de vista. Ainda que o conceito de arte não seja estanque, já que ela é interligada à conjuntura histórica e social, podemos considerá-la dentro de critérios que tratam de sua dimensão política e ética. Política porque, retomando Benjamin (1987), a função da arte é construir um diálogo permanente com os valores supremos da vida. É ética porque se trata de um compromisso para a transformação e interpretação de mundo. Para Rodari (2022):

Um livro para crianças pode ser considerado um sucesso quando interessa às crianças e estimula e compromete suas energias morais, toda sua personalidade, igual o que faz um bom brinquedo. Isso quer dizer que o livro tem que responder a qualquer pergunta fundamental, a qualquer necessidade real das crianças, tem que ser, de certa maneira, um instrumento de seu crescimento. De que maneira? Não se pode esquecer que uma criança não é uma becha¹⁷ que vai numa só direção, mas muitas bechas que simultaneamente vão para muitas direções. É um centro de atividades e de relações. É uma mão que brinca, uma mente que absorve, um olho que julga. Não lhe chega um tipo único de estímulos, mas lhe impactam mil.

A dimensão estética do livro para crianças tem grande importância para a formação do gosto das infâncias. Como sujeitos culturais, elas são capazes de fazer suas próprias escolhas. Porém, a avaliação estética requer estudo e formação por parte de quem compartilha a leitura com as crianças. É bastante comum ouvirmos que “as crianças aceitam e gostam de tudo que lhes é oferecido”, talvez seja melhor pensarmos que o repertório imagético destas crianças está em construção e por

¹⁷ Aposta

este motivo elas ainda não conseguem atribuir valor estético aos objetos. Porque este é um processo que exige repertório e formação – um adulto disposto a compartilhar, experienciar e refletir acerca dessa travessia, atuando como um mediador nesta caminhada.

Modos de narrar

Do mesmo modo que não existe apenas um modo de experienciar e compartilhar leituras, não há também um único modo de narrar – nem tão pouco um modo melhor ou mais apropriado, o que existem são diferentes modos de narrar histórias para uma infância habitada por diferentes crianças. As narrativas imagéticas, por exemplo, referem-se a contar histórias por meio de imagens. Isso pode incluir o livro imagem ou sequências de imagens que as crianças usam para criar suas próprias narrativas. Essa abordagem permite que a imaginação das crianças germine à medida que constroem significados a partir das ilustrações. Já as narrativas construtivas envolvem a construção de histórias através da manipulação de objetos e/ou brinquedos. Por exemplo, quando as crianças usam blocos de construção, bonecos ou outros materiais para criar cenas e narrativas. Essa prática incentiva à expressão criativa e a construção de histórias de maneira tangível. Por fim, as narrativas pictóricas se referem a contar histórias por meio de representações, como desenhos ou pinturas. Quando as crianças desenhavam ou pintam para narrar uma história, estão usando a arte visual como meio de comunicação. Essa forma de expressão permite que as crianças transmitam ideias, sentimentos e experiências de maneira visual e criativa. Han (2023, p.45) traz ainda outro tipo de narrativa, que seria a narração autobiográfica, baseada em fazer uma reflexão posterior ao que foi vivido, um trabalho consciente de memorização.

Cada uma dessas abordagens reconhece e valoriza as diferentes formas de expressão das crianças. Ao incorporar essas práticas na educação infantil, os educadores proporcionam um ambiente que respeita e incentiva as múltiplas linguagens das crianças, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Vale ressaltar que na infância, tanto a dança quanto a brincadeira desempenham papéis significativos como formas de narrativas. A dança, caracterizada por movimentos rítmicos e coreografias, torna-se uma expressão corporal através da qual as crianças contam histórias, representam emoções e exploram suas experiências. Por meio dos

movimentos, uma criança pode, por exemplo, narrar a jornada de um personagem ou expressar alegria de maneira criativa. Da mesma forma, as brincadeiras infantis frequentemente incorporam elementos narrativos. Entre o jogo narrativo e a narração de histórias há um vínculo estreito (PALEY, 2006). Ao brincar de faz de conta, como se fossem super-heróis, as crianças criam narrativas espontâneas que refletem suas imaginações e visões do mundo, o faz de conta é uma brincadeira, mas é também uma história em forma de ação, assim como a narração de histórias é uma brincadeira em forma narrativa (GIRARDELLO, 2015).

Tanto a dança quanto as brincadeiras oferecem às crianças oportunidades valiosas para expressar-se de maneiras não verbais. Elas contribuem para que as crianças construam significados, explorem suas emoções e pratiquem habilidades sociais de maneira lúdica. Essas experiências, fundamentais para o desenvolvimento integral na infância, evidenciam a importância das linguagens não verbais como narrativas valiosas na expressão e compreensão das vivências infantis.

Criar histórias é uma necessidade humana, tanto assim que há quem diga que nossa espécie bem poderia se chamar *homo narrans*. Tecer narrativamente e compartilhar as experiências vividas ou imaginadas, inclusive nas conversas cotidianas, nos ajuda a entender ou elaborar fatos ou emoções que nos comovem. (GIRARDELLO, 2015, p.16)

As linguagens simbólicas das crianças são uma expressão intrínseca ao seu desenvolvimento, envolvendo a habilidade de representar e expressar pensamentos, emoções e experiências por meio de símbolos e representações. As brincadeiras de faz de conta são exemplos claros dessa linguagem simbólica, onde objetos e ações são utilizados para representar situações da vida real ou criar cenários imaginários. Ao assumir diferentes papéis, as crianças exploram a capacidade de substituir um objeto por outro, uma competência central na linguagem simbólica. Para Regina Machado:

Durante a leitura ou escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências misteriosas que, quando pequena, a criança conhece muito bem e com as quais tem familiaridade. Tais experiências vão aos poucos constituindo as árvores do fundo de sua floresta interior (MACHADO, 2004, p.29)

A linguagem simbólica não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma maneira crucial para as crianças explorarem, compreenderem e interagirem com o

mundo ao seu redor. Um narrador de histórias, sejam elas interpretadas, contadas ou brincadas, é um produtor de cultura (PALEY, 2006). Respeitar e acolher essa linguagem na infância é essencial para promover um desenvolvimento saudável e criativo, permitindo que as crianças expressem sua vida interior de maneiras diversas e significativas.

A experiência leitora na infância pode ser compreendida através dos "Modos de narrar: ler, escutar e brincar". Essa abordagem reconhece a riqueza e a diversidade de maneiras pelas quais as crianças se envolvem com a narrativa, indo além da simples leitura de livros.

Ler: O ato de ler não se limita à decodificação de palavras. Ele é um mergulho no universo textual, onde as crianças desenvolvem habilidades linguísticas, ampliam vocabulário e constroem compreensão de histórias. A exposição a diferentes gêneros literários contribui para a expansão do repertório cultural e imaginativo das crianças. Todavia, ler é muito mais do que ler palavras, trata-se também de ler imagens, gestos e todo o mundo a sua volta.

Escutar: A escuta de histórias, seja por meio de leituras em voz alta ou narrativas contadas, desempenha um papel muito importante na experiência literária. Ouvir histórias permite que as crianças explorem a linguagem de maneira oral, desenvolvendo habilidades auditivas, compreensão narrativa e imaginação. Além disso, a escuta ativa promove uma conexão emocional única com as narrativas.

Brincar: A brincadeira, especialmente o faz de conta, é um modo poderoso de narrar na infância. As crianças incorporam elementos de histórias em seus jogos, assumindo papéis de personagens, criando cenários imaginários e construindo narrativas próprias. Essa forma de brincadeira estimula a criatividade, a expressão simbólica e a compreensão das estruturas narrativas.

A interconexão desses modos - ler, escutar e brincar - cria uma experiência literária completa para as crianças. A literatura na infância é mais do que palavras impressas nos livros; é uma jornada multifacetada onde as crianças constroem significado de maneiras diversas. Integrar esses modos promove uma abordagem holística e rica da literatura na infância, considerando as diferentes formas pelas quais as crianças constroem significado e apreciam narrativas.

Além do ler, do escutar e do brincar, também a imaginação e o poético desempenham papéis fundamentais. A literatura infantil, repleta de imagens e narrativas, estimula a imaginação das crianças, incentivando-as a criar mundos imaginários que refletem seus desejos, sonhos e fantasias. Ao se identificarem com os personagens e situações apresentadas nos livros, as crianças são inspiradas a expressar suas próprias emoções e pensamentos de forma criativa e reflexiva. A leitura compartilhada de livros e poemas também fortalece os laços entre as crianças e adultos, proporcionando momentos de intimidade e conexão emocional.

À medida que compartilham suas experiências de leitura, as crianças desenvolvem habilidades de comunicação e empatia, aprendendo a se colocar no lugar dos outros e a compreender perspectivas diferentes das suas. Em suma, a imaginação e o poético desempenham um papel vital na experiência de leitura na infância, nutrindo a imaginação e cultivando a apreciação pelo poético desde tenra idade, ajudando a construir uma base sólida de um repertório artístico e sensível ao longo da vida.

Han (2023) ao afirmar a importância das narrativas, as traz como uma forma de cura, para ele narrar cura porque relaxa profundamente e cria um clima de confiança primordial. A amorosa voz materna sossega a criança, lhe mima a alma, lhe sustenta (HAN, 2023, p.95), assim como a voz que narra exerce o mesmo efeito curativo que a mão que toca. Narrar histórias ou, em consonância com Benjamin (2012), intercambiar experiências, vai muito além do jogo simbólico, estar imerso em narrativas, além de curativo é também um modo de relacionar-se e construir comunidade.

7.1 A leitura é um hábito que faz morada

No ensaio *Habitar e Construir*, Giorgio Agamben faz algumas reflexões acerca da arquitetura, partindo da ideia de que esta só existe porque o homem é um ser habitante. Mas o que significa “habitar”? O verbo latino *habitare* é um frequentativo de *habeo*, que significa ter. Nós usamos o verbo *ter* – como, no mais, fazemos com o verbo *ser* – como se seu significado fosse seguramente dado. Porém, o verbo *ter* assim como o verbo *ser* – não existe na maioria das línguas (AGAMBEN, 2018, p.6). Em muitas línguas, como no árabe, por exemplo, ele é substituído por “ser/estar em”

ou “ser de”. A partir disso, compreendemos que ter é apenas o inverso de “estar - em”.

De *habeo* também derivam *habilis* (“fácil de ter ou manobrar“, hábil - capaz de fazer algo”); *habitus* (“modo se ser, comportamento, posse” – portanto, “capacidade, disposição, hábito”); *habitudo* (“modo de manter-se ou comportar-se de forma estável”, “constituição corpórea” e, mais tarde, “costume”); *habena* (cinta, rédea, aquilo por meio do qual se mantém algo unido). E, por fim, nosso verbo intensivo *habitare*, que não significa apenas “estar habitualmente, permanecer”, mas, acima de tudo, “ter estavelmente ou com frequência, ter o *habitus* ou o costume de algo” (AGAMBEN, 2018). Habitar, portanto, significa criar, conservar e intensificar hábitos e costumes, ou seja, modos de ser.

O homem é um ser “habitante”, porque existe sob o modo do ter – ou seja, no sentido que se viu, da habilidade, do hábito e do costume. Isto é, o homem é um vivente que transforma o ser em um ter: em habilidades, técnicas, hábitos e costumes. Há uma reciprocidade e uma contínua troca entre ser e ter. E essa reciprocidade é também uma boa definição da ética, tendo em vista que o vocábulo grego *ethos* tem a ver com o modo de ser e viver com os outros e, acima de tudo, consigo, ou seja, caso não se esqueça de que a ética é sobretudo um *secum habitare*. Por isso, o homem tem necessidade não só de uma toca ou de um ninho, mas de uma casa, de um lugar onde “habitar”, onde construir, conhecer e exercitar intensamente seus “hábitos”. (AGAMBEN, 2018, p.7)

A discussão proposta por Agamben nos convida a refletir sobre uma ideia muito defendida na leitura literária de crianças, que é a da leitura como um hábito. Hábitos podem ser atividades executadas mecanicamente: sem gosto, sem vontade, apenas como o propósito de repetição e continuidade. Porém, podemos pensar no hábito leitor como aquele que nos habita, a narrativa como algo tão intrínseco ao ser humano, que nele faz morada, fica, permanece.

Livros são brinquedos cheios de palavras e imagens. A criança leitora não dissocia o verbo ler do verbo brincar. Ambos são ação. Ambos exigem a presença de um corpo inteiro. A criança que lê inúmeras possibilidades em um brinquedo é a mesma que compreende o livro como um objeto brincável e brincante.

Definir o livro como “um brinquedo” não significa em absoluto faltar-lhe ao respeito, mas tirá-lo da biblioteca para lançá-lo em meio à vida, para que seja um objeto de vida, um instrumento de vida. Tampouco significa colocá-lhe limites. O mundo dos brinquedos não tem limites, nele se reflete e

interfere o mundo inteiro dos adultos, com sua realidade mutante. Existem até os tanques, infelizmente... (RODARI, 2022)

As crianças leitoras são o oposto do imaginário coletivo sobre um leitor ideal: quieto, concentrado, distante - elas encarnam de corpo inteiro o universo da linguagem literária. A narrativa ali encarna e faz morada. Este texto encarnado, vivido, sentido, se faz travessia, porque move e também porque atravessa, construindo significados próprios. Para Todorov (2010), “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente [...]. Longe de ser um simples entretenimento ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 23-24).

Essa relação brincante com a leitura é estabelecida desde bebê (ou deveria ser estabelecida, o que nem sempre acontece devido ao meio social e cultural ao qual a criança pertence). O primeiro contato com os livros é absolutamente exploratório e corpóreo – tem a ver com o toque, com a boca, com o gosto - os livros são sentidos. A palavra, seja ela escrita ou falada, e o corpo existem em “permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. O movimento do corpo metaforiza a palavra. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que lhe envolve e lhe confere substância” (Le Breton, 2009, p. 42).

As crianças são agentes de direitos e produtoras de sentido de corpo inteiro, suas formas de comunicação são legítimas e assim contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços que habitam. O corpo de meninos e meninas, este corpo que vive uma infância, é suporte para a sua ação social, expressa saberes, inquietações, curiosidades, aceitação, sentimentos, fragilidades, força, alegria, incapacidade, fraqueza, enfim, seus pontos de vista, nos informando, seus modos de ser criança. Viver e expressar-se e através deste corpo é importante para todas as infâncias.

As primeiras experiências de leitura das crianças são tão marcantes justamente pelos modos de ler, pela entonação de voz, pelo ritmo, pela relação de afeto com o adulto que lê com ela e com o ambiente em que a leitura se desenvolve. Deste modo, a leitura na infância é vínculo, posto que ler estabelece laços afetivos entre quem diz e quem ouve. Laços que se estreitam quando crianças e adultos

experienciam uma leitura horizontal, próxima, pois essa leitura é acolhida e pertencimento.

Cabe ressaltar que experiência leitora nas infâncias não é apenas aquela vivida entre a criança e o adulto – há outras experiências não tão valorizadas e tão importantes quanto: o ato de folhear livros, de permitir que a criança manuseie o livro antes de levá-lo para casa, olhe suas ilustrações, compreenda se gosta ou não delas, compare o formato do livro, sua letra. Essas primeiras escolhas, esse entendimento do seu próprio gosto, é parte imprescindível nestes começos leitores.

Brincar com as palavras e as imagens não é a única maneira que as crianças têm para estabelecer relações de empatia e aproximar-se da realidade, porém apoderar-se das palavras e das coisas torna todo e qualquer começo mais vívido. É por isso que o livro brincante (as fábulas, os trava-línguas, as parlendas, o livro imagem, a poesia) e este leitor que brinca possuem um lugar duradouro na literatura infantil, abrindo outros caminhos na travessia que têm um extremo na criança e outro na realidade. Existem outros livros e outras leituras, mas se estes quiserem dirigir-se às infâncias, não poderão esquecer a linguagem da imaginação: seus criadores deverão sentir suas vivências na imaginação se quiserem que a mensagem chegue a seu real destinatário.

Só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida.

(Graciliano Ramos)

8. O QUE REVERBERA

Ao longo do processo de gestação e escrita desta tese, por muitas vezes eu me vi como o Stoner à frente do seu professor que lhe dizia “você não percebe? Você se apaixonou!”. A diferença é que em nenhum momento eu precisei que alguém me falasse sobre a minha paixão, ela era imensa demais para que eu não a percebesse. Foram muitos anos trabalhando com adultos, supervisionando e orientando adultos em seus estágios. Aliás, foram tantos os anos que eu afirmava a quem me perguntasse que eu já não me via trabalhando com crianças.

Mas a verdade é que a chegada a essa escola de Educação Infantil e a partilha de um cotidiano com crianças pequenas e professoras de crianças pequenas foi uma revolução não só no meu modo de pensar e fazer escola, mas também no meu olhar para a potência de uma escola de Educação Infantil. Nesses anos de doutorado sempre que eu respondia à pergunta “Sobre o que é a tua pesquisa?”, me via às voltas, por várias vezes, com outras questões ainda mais complicadas. “Mas se a Educação Infantil não é um espaço de alfabetização por que apostar na literatura para crianças?”, me perguntavam. Ou ainda pior: “Que diferença faria a literatura na escola se as crianças não provêm de ambientes leitores?”. Temo que minha resposta soasse como uma *saída pela tangente*, mas espero que, depois destas páginas, fique claro que eu acredito profundamente nela: tudo o que posso dizer é que cada escola é uma escola, não existe uma receita para mobilizar a leitura literária, a contação de histórias e a autoria narrativa, e é impossível prever para onde a aposta em um currículo narrativo irá nos levar.

Leo Lionni (2013), autor holandês de literatura infantil, escreveu todo um livro, intitulado Frederico, cuja narrativa trata de uma família de ratos que passava todo o ano trabalhando duro para juntar um estoque de mantimentos e sobreviver ao inverno. Todos, menos Frederico. Frederico preocupava-se em colher cores e palavras. Quando o inverno finalmente chegou, a comida sustentou a família por alguns meses, porém, quando os mantimentos acabaram o que realmente aqueceu a família foram as **palavras e histórias** de Frederico.

Nesse sentido, a **poesia**, os **contos de fadas**, o **livro imagem**, as **rodas poéticas** e a **literatura infantil** em geral, ofereceriam qualidades como a **vivacidade**, a

imaginação e a **diversidade**, além do caráter de “dadas”, e não evocadas, que as coisas percebidas têm no mundo real. Penso em um currículo narrativo na escola das crianças como **uma defesa da liberdade da imaginação** e seus **afetos** na leitura literária. O que eu proponho aqui é uma não resistência, mas sim, um **encontro**, uma **comunidade**, uma soma que é muito maior do que as suas partes.

Se o que sentimos ou o que as crianças sentem ao ler um livro ou ouvir uma história contribui para ampliarmos **visões de mundo** e criarmos **relações de empatia** – por que não pensar que esses afetos, essas narrativas que se fazem **interpretação**, **brincadeira** e **morada**, por seu caráter físico e corpóreo, redimensionam a própria força representacional da literatura quando esta é posta em movimento?

A **experiência viva** que a leitura literária desperta contribui para uma diferença de realidade que terá sua contrapartida também na experiência viva (percepção, sensação, ideia, vivência, conceito) de mundo. Gosto de pensar no pequeno Frederico, que construiu um repertório de memórias, imagens e afetos tão grandes capaz até de protegê-lo do gélido inverno.

Ao adentrar essa pequenina escola pela primeira vez eu não tinha projetos, nem certezas, eu não sabia se quer se aquele era, de fato, o meu lugar, porém, à medida que crianças e professoras preenchem aquele cotidiano com tanto sentido e tanto afeto, eu só poderia retribuir com aquilo que me faz compreender quem sou, com talvez a única coisa que eu realmente conheça e por isso me sinta tão à vontade para compartilhar, que é a literatura, principalmente a literatura infantil. A aposta na leitura, a resignificação da literatura e aposta em um currículo narrativo foram pautados, simplesmente, nessa partilha de afeto.

Ao abordar a relevância da comunidade narrativa (HAN, 2023) conta a história de um povoado que se reunia ao redor de uma árvore para compartilhar narrativas, assim criando vínculos estreitos entre as pessoas. Penso na árvore narrada por Paley, a árvore brilhante cuja mãe retira todas as folhas para provar ao filho que árvores não brilham. Curiosamente a pequenina escola tem muitas imensas árvores, mas uma, em especial, empresta seus grossos galhos para que as crianças leiam nas alturas além de servir de sombra para entusiasmadas e barulhentas rodas poéticas. Trago a analogia da árvore para refletir acerca do currículo narrativo na educação infantil – há quem não acredite na força e na potência da leitura literária

na escola das infâncias, mas há também quem lhe circunde, crie vínculos e se torne comunidade.

INTERLÚDIO 1

Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair no confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, “icástica”.

Italo Calvino

INTERLÚDIO 2

Mas para recusar é preciso saber falar. Então se arma de coragem e trabalha duro! Escuta o que uma velha mulher que vai morrer tem pra te dizer: aprende a ler, aprende a escrever, aprende a contar, aprende a falar. Aprende.

Wajdi Mouawad

REFERÊNCIAS

- ALBA RICO, Santiago. **Leer con niños**, Caballo de Troya, Barcelona 2007.
- AQUINO, Julio Groppa. **A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.3, p. 641 - 656, set./dez. 2011.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. -2. ed.-[Reimpr.]. -Rio de Janeiro: LCT, 2019. 196 p.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan-abr/2016.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. **Por onde começar?** In: Nos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 77 – 86.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUDU, 2011.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; LARA FERRÉ, N. P. de. **La experiencia y la investigación educativa**. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; LARA FERRÉ, N. P. de (Orgs.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.
- COSTA, A C L. **A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROJETO CRIBIÁS, CRIANÇAS SABIDAS SEGUNDO AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CUIABÁ-MT: um estudo em representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2020.
- DAGERMAN, S. **El hombre desconocido**. Madrid: Nórdica Libros, 2014.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola**: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 2014. Tese, – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. **Com a palavra a palavra**: escutar crianças e adultos em convívio poético. 2013. 309 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRARDELLI, Paulo Jr. (org.). *Infância, escolar e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRALÓN, Ana. “**Lectocrime**”, ou como a mediação pode matar o gosto pela leitura. In: *Revista Emília*. São Paulo, 2018.

GIRARDELLO, Gilka. (2015). **Horizonte da autoria infantil**: as narrativas das crianças na educação e na cultura. *Boitatá*, 10(20), 14–27. <https://doi.org/10.5433/boitata.2015v10.e31472>

GREENE, Maxine, **Liberar la imaginación**. Ensayos sobre educación, arte y cambio social, Barcelona, Graó, 2005.

GUBAR, Marah. “**On Not Defining Childrens Literature**”. *Modern Language Association*, Vol. 126, No. 1 (January 2011), p. 209-216.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HAN, Byung-Chul. **La Crisis de la Narración**. Barcelona: Herder Editorial, 2023.

HERMIDA, J.F.; CONDE, S.F. **Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora**. In: LOMBARDI, J.C.; COLARES, M.L.I. S.; ORSO, P.J.(Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*, 1ª Ed. Eletrônica. Uberlândia/Minas Gerais. Navegando Publicações. 2021, pp. 155-178.

HORTÉLIO, Lydia. **É preciso brincar para afirmar a vida**. *Revista da Frater*. Porto Alegre, set. 2008. p. 01-03. Disponível em: <https://www.memoriasdofuturo.com.br/noticiaaberta/-preciso-brincar-para-afirmar-a-vida---lydia-hortelio>

JAFFE, Noemi. **Não está mais aqui quem falou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

JOÃO, S M. **Os agrupamentos multietários na educação infantil** : reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

KATZ, Lilian. **Perspectivas educativas em la primera infância**. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2005.

KREMER, C; BARBORA, M.C.S. **A dimensão narrativa do currículo**: outro modo de pensar o encontro com bebês e crianças na escola da infância. In: *Memorare*, Tubarão, v. 10, n. 1, mai./out. 2023.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n.19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2023.

_____. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BRETON, D. (2009). **Paixões ordinárias**. Petrópolis: Vozes.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

LIEBEL, Manfred. **Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial**. In: Morales, Santiago (editor). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Chirimbote, 2018.

LOPES, A O. **CURRÍCULO NARRATIVO**: Diálogo com docentes da pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021

MACHADO, Regina. **Acordais**. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MALAGUZZI, Giorgio. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**. O viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições SESC, 2017.

MARÍN-DÍAZ, D L. **INFÂNCIA: Discussões contemporâneas, saber pedagógico e governabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2011.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Harper Collins. Brasil, 2016.

NODELMAN, Perry. **Somos mesmo todos censores?** São Paulo: Instituto Emília, Solisluna Editora, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Docência em formação na educação infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PALEY, Vivian Gussin. **Buscando a la Urraca**: otra voz en el aula. In: MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Orgs.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. Colección Agenda Educativa. p. 139-149.

_____. **El niño que quería ser un helicóptero**. El empleo de la narración de historias em aula. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

_____. **El trabajo de los niños**. La importância del juego imaginativo. Buenos Aires: Amorrortu, 2006)

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIGLIA, Ricardo. **Anos de Formação**. Os diários de Emílio Renzi: Ricardo Piglia. São Paulo: Todavia, 2017.

_____. **El último lector**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2006. Ebook kindle.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Editorial, 1999.

RICHTER, Sandra. R. S. Docência e formação cultural. In: BAPTISTA, Monica Correia *et al* (Org.). **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016, p. 15–53.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. A Imaginação na Literatura Infantil. Revista Emília, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-imaginacao-na-literatura-infantil/>. Acesso em 09 dez, 2022.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Org.). *As crianças contexto e identidades*. Braga: universidade do Minho, 1997. p.9-30.

SCRAMINGNON, Gabriela. **A pesquisa também é das crianças**: o retorno ao campo como resposta responsável. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. *Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2019. p. 61-82.

SENDAK, Maurice. Entrevista concedida ao canal TATE. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xXAjkLUv7dY> Acesso em: 18 set. 2023.

SKLIAR, Carlos. LARROSA, Jorge. **Entre pedagogia y literatura**. Buenos Aires: Miño y Davila, 2013.

Souza, Roberta Consiglio de. **Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin Paley e seu "Menino helicóptero"**. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

UNAMUNO, Miguel. **Del sentimiento trágico de la vida**. (Ebook kindle).

WHITMANN, Walt. **Antología de la Poesía Norteamericana**. Madrid, Aguillar, 1962.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**. Entrevistas e ensaios. Cotia, OS: Ateliê Editorial, 2005.

_____. **Performance, Recepção, Leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2ª. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.