

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA RUPPENTHAL MOURA

**DOCÊNCIA ARTESÃ NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Cruz do Sul

2014

DANIELA RUPPENTHAL MOURA

**DOCÊNCIA ARTESÃ NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Simonis Richter

Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa

Santa Cruz do Sul

2014

## **Banca Examinadora**

---

Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Simonis Richter - UNISC  
Orientadora

---

Dr<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa - UFRGS  
Coorientadora

---

Dr<sup>a</sup> Viviane Ache Cancian - UFSM

---

Dr. Felipe Gustsak - UNISC

## AGRADECIMENTOS

À Sandra Richter pelos oito anos de convívio acolhendo meus anseios, meus tateios, minhas *errâncias*, pelo privilégio da sua companhia o qual enriquece minhas reflexões em torno da educação da infância.

À Maria Carmen Silveira Barbosa, a Lica, pela amorosidade e confiança no meu estudo dispondo de alguns momentos de conversas e sugestões acolhendo meu processo enquanto pesquisadora.

À Ângela Fronckowiak pela leveza e contribuições ao longo desses anos de bolsista e amizade tornando meu encontro com a literatura cheio de sentido e significado.

À CAPES pelos meses de financiamento concedidos que me permitiram concluir essa dissertação.

À Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC pelo apoio a pesquisa e bolsa concedida PUIC durante a graduação que auxiliou nos meus estudos, mas principalmente pela oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa que gosta de pensar infância, poesia, arte, filosofia.

À Susana Fernandes pelas suas palavras em minha banca de qualificação ao qual me ajudaram a fazer algumas escolhas em meu estudo.

Ao Felipe Gustsak pela presença que instiga e interroga, pela amizade nutrida antes mesmo de eu escolher a pedagogia como possibilidade de estar com as crianças.

Aos professores e secretaria do PPGEDU-UNISC, em especial à Daiane Maria Isotton!

Ao grupo de pesquisa *Estudos Poéticos e Linguagens Culturais e Educação* pela

presença poética e o intenso convívio afetivo abarcado pela ludicidade dos  
encontros em que tanto aprendi.

Aos meus colegas do mestrado, pelas risadas, almoços, cantos, histórias e  
anseios divididos, pelas amizades apreendidas nesse convívio.

Às crianças que tive o privilégio de conviver no meu percurso como educadora.

Às estagiárias Carla Reis e Elisandra Vargas pelas conversas, dúvidas, e por  
estarem junto comigo.

Às minhas colegas de equipe em especial a Lili (Liliane Grasel) pela acolhida na  
minha chegada, por me desafiar com suas perguntas e pelo respeito e  
amorosidade que tens com as crianças pequenas.

À Michele, por confiar no meu estudo e disponibilidade em acolher minhas  
ausências em virtude da minha participação nos encontros de orientação coletiva.

À minha família, meu pai Anildo, minha mãe Arlize, meus irmãos Fernando e André  
e as pessoas que escolheram para estar conosco: Sabrina, Mari, Marielyn e  
Fabrício, por tudo que representam em minha vida.

Ao meu companheiro Dudu (Eduardo Reis) pela compreensão das horas  
dedicadas a este estudo, por tantas vezes acolher minhas lágrimas, meus sonhos,  
minhas dúvidas e por dividir também a paixão em estar com crianças.

Aos professores e colegas que conheci durante minha caminhada e que me  
desafiaram de algum modo persistir nas minhas escolhas aprendendo a acolher o  
ritmo do outro.

A todos os seres do universo!  
Muito obrigada!



*No aeroporto o menino perguntou:*

*- E se o avião tropicar num passarinho?*

*O pai ficou torto e não respondeu.*

*O menino perguntou de novo:*

*- E se o avião tropicar num passarinho triste?*

*A mãe teve ternuras e pensou:*

*- Será que os absurdos não são as maiores  
virtudes da poesia?*

*Será que os despropósitos não são mais  
carregados de poesia do que o bom senso?*

*Ao sair do sufoco o pai refletiu:*

*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente  
aprende com as crianças.*

*E ficou sendo.*

Manoel de Barros

## RESUMO

Esta dissertação se detém na especificidade da docência com crianças pequenas no tempo e espaço da educação infantil comprometida tanto com o sonhar quanto com o pensar, ou seja, com a inseparabilidade entre imaginação e razão, entre corpo e intelecto, entre poesia e ciência. A partir de uma abordagem qualitativa entrelaça percursos de uma docência aprendiz e uma docência artesã para apresentar um exercício de reflexão do movimento de produzir registros diários, estudar e interpretar a docência com 20 crianças de 4 anos, em turno integral, em uma Escola de Educação Infantil do sistema privado de ensino do município de Santa Cruz do Sul-RS, durante o ano letivo de 2013. Para tanto aproxima estudos da docência em Clermont Gauthier e Maurice Tardif; Madalena Freire e Danilo Russo do pensamento de Paul Valéry, Gaston Bachelard e Richard Sennett para afirmar que o esforço da conquista exige compreender que fazer é pensar. O estudo remete a uma docência no sentido que Richard Sennett confere ao termo artesão como a pessoa que se implica a fundo no que faz. Uma docência que necessita tomar decisões no tempo presente – aqui e agora – com as crianças, na imprevisibilidade dos acontecimentos, e só pode fazê-lo a partir de um pensamento em ato porque corporificado e que emerge do gesto do corpo que age e faz e ao agir e fazer produz transformações em si, no outro e no mundo. Implica compreender uma docência que, simultânea à intencionalidade pedagógica com crianças pequenas, se dispõe a interpretar signos e sentidos no devir lúdico dos encontros entre adultos e crianças e crianças e crianças. Implica acolher a pluralidade das infâncias que apontam para uma pedagogia que considere os tateios, as errâncias, o tempo, a memória, o encantamento, o ordinário e o extraordinário.

**Palavras-chave:** infância, docência artesã, experiência poética, educação infantil

## ABSTRACT

This Dissertation holds in the specificity of teaching with small children in the time and space of the children's education compromised much with the act of dreaming as to the act of thinking, therefore, with the inseparability between imagination and reason, between mind and body and intellect, between poetry and science. From a qualitative approach it interweaves of an apprentice teaching and an artisan teaching to present an reflection assignment on the movement of producing daily records, to study and to interpret the teachings with 20 children of 4 years, in a full-time period, in a Children's Education School of the private education system of the city of Santa Cruz do Sul – RS, during the school year of 2013. For such, it brings together the teaching studies in Clermont Gauthier and Maurice Tardif, Madalena Freire and Danilo Russo and the thoughts of Paul Valéry, Gaston Bachelard and Richard Sennett to affirm that the conquest efforts demand comprehending that to do is to think. The study refers to a teaching in a sense that Richard Sennett gives to the term "artisan" as a person that applies itself deeply to what it does. A teaching that needs to make decisions in the present time – here and now – with the children, in the unpredictability of the events, and can only do it from a thought in act for the embodied and that emerges from the gesture of the body that acts and does, and by acting and doing produces transformations in itself, in the others and in the world. It implies to understand a teaching that, simultaneous to the pedagogical intentionality with small children, it offers to interpret signs and senses in the ludic becoming of the encounters between adults and children and children and children. Implies to to welcome plurality of childhood that point to a pedagogy that considers the gropings, the wanderings, the time, the memory, the enchantment, the ordinary and the extraordinary.

**Keywords:** Childhood, teaching artisan, poetic experience, children's education



## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1 PERCURSOS DE UMA DOCÊNCIA APRENDIZ .....  | 9   |
| 2 INICIAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIA POÉTICA COM CRIANÇAS .....                      | 15  |
| 2.1 Fazer com crianças pequenas: a potência lúdica do encontro .....              | 25  |
| 3 DOCÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS .....                                     | 30  |
| 3.1 Estudos da docência .....   | 37  |
| 3.1.1 A pedagogia de amanhã – Clermont Gauthier e Maurice Tardif .....            | 37  |
| 3.1.2 Educador – Madalena Freire .....  | 41  |
| 3.1.3 Como ser professor sem dar aulas na escola da infância – Danilo Russo ..... | 46  |
| 3.2 Educar as infâncias ou uma pedagogia da resistência .....                     | 49  |
| 4 “EU QUE ME ENSINO!”: UMA DOCÊNCIA QUE SE EDUCA .....                            | 57  |
| 4.1 Tempos do encontro cotidiano com crianças pequenas .....                      | 63  |
| 4.2 O CAOS como porvir organizador .....  | 71  |
| 4.3 A roda .....  | 74  |
| 4.3 Profe faz pra mim? .....  | 80  |
| 5 PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS E SINGULARIDADE DE UMA DOCÊNCIA ARTESÃ .....          | 85  |
| 5.1 Tempos de começar .....   | 87  |
| 5.2 Tempos de alteridade .....  | 90  |
| REFERÊNCIAS .....   | 101 |

## 1 PERCURSOS DE UMA DOCÊNCIA APRENDIZ

*Por uma ideia de criança artesã  
da própria experiência e do próprio saber  
perto e com o adulto.*

Fortunati (2009)

Esta pesquisa tem como ponto de partida problematizar um percurso de docência na educação infantil desencadeado há onze anos e marcado por encontros e (des) encontros; ausências e presenças; certezas e incertezas; sobretudo, encantamento pela possibilidade de estar e aprender com crianças. Partir de meu percurso com as crianças pequenas no contexto de vida coletiva da Educação Infantil é compartilhar com o poeta Paul Valéry (2007, 196) a consideração de que é “mais útil contar aquilo porque passamos do que simular um conhecimento independente de qualquer pessoa e uma observação sem observador”. O que o poeta contribui para compreender o ponto de partida desse estudo é que “não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia” (VALÉRY, 2007, p. 196).

Nesse sentido, minha formação docente emerge de um percurso atravessado pelas profundas mudanças nas políticas públicas voltadas para a educação de crianças entre 0 e 6 anos, após a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mudanças nas quais o Estado brasileiro incorpora a educação das crianças pequenas como direito e o sistema educacional passa a assumir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Um processo que gradualmente também irá desencadear a precoce escolarização das crianças pequenas. Um percurso também pautado por processos de transformação em mim e nas crianças “por intermédio desse meio essencialmente prático, perpetuamente alterado, profanado, desempenhando todos os ofícios, a *linguagem comum*” capaz de alcançar a dimensão poética pela “ideia de algum *eu* maravilhosamente superior a mim” (VALÉRY, 2007, p 210). Essa ideia de que podemos alcançar outra linguagem com a linguagem mesma, assim como podemos andar e dançar com o mesmo corpo, me acompanha desde a

experiência no curso de Pedagogia – Educação Infantil e da atuação como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa *Experiência poética e aprender na infância* (2006-2009), coordenado pelas professoras Sandra Richter e Ângela Fronckowiak e vinculado ao grupo de pesquisa *Estudos Poéticos*<sup>1</sup>, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Desse tempo de formação acadêmica, na qual se entrelaçaram a graduação em Pedagogia, a iniciação científica e a docência com crianças pequenas, trago inscritas em mim, como tatuagem, as palavras do poeta Paul Valéry (2007, p. 181) ao reivindicar “que sejamos levados a considerar com mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita” e as do filósofo Gaston Bachelard (1991, p. 76) ao interrogar: “crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso?” Poetas e filósofos nos interrogam na simultaneidade que interrogam o mundo e, por isso, para Novaes (2005, p. 11), “a importância daquilo que diz o filósofo e do que faz o artista mede-se pela extensão do poder que suas obras nos conferem sobre as coisas e sobre nós mesmos”.

Poesia e filosofia não surgem por acaso nesse estudo. Ambas, em seu poder de proporem “matrizes de ideias” a serem retomadas (NOVAES, 2005, p. 9), tecem o pano de fundo dessa escrita: o fazer criador do poeta e o pensar reflexivo do filósofo. Os verbos fazer e pensar são complexos e, nessa dissertação, serão reunidos pelo pensamento de Richard Sennett (2012a) quando diz que “fazer é pensar” na abertura de sua obra *O artífice*.

Assim, o poder das palavras de Valéry e de Bachelard reverbera nessa dissertação através da apresentação de um estudo que se deteve na especificidade dos fazeres da docência com crianças pequenas no tempo e espaço da educação infantil a partir da concepção de um fazer artesão que, ao exigir tempos de lentidão, de atenção aos detalhes, de repetição de gestos, de acolhimento a mim e ao outro, de confiança em mim e, portanto, no outro também, remete à busca de uma docência no sentido que Sennett (2013, p. 12)

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa interdepartamental (Letras e Educação) da UNISC formado pelos professores Dr. Norberto Perkoski (coordenador), Dra. Ângela Cogo Fronckowiak e Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

confere ao termo artesão ao afirmar que “o artesão representa uma condição humana peculiar: a da pessoa que se implica a fundo no que faz”. Persigo, então, a compreensão de fazeres docentes comprometidos tanto com o sonhar quanto com o pensar, ou seja, com a inseparabilidade entre imaginação e razão, entre corpo e intelecto, entre poesia e ciência. Essa inseparabilidade torna-se importante para sustentar argumentos em favor de uma docência na Educação Infantil que resista à submissão ao Ensino Fundamental. Para Barbosa e Richter (2013, p. 81), a Educação Infantil

é uma forma institucional híbrida que tem um aspecto semelhante ao da escola, já que separa as crianças da vida social criando um ambiente específico para elas. Porém, o modo como realiza esse processo é diferente daquele que se exerce em nossas instituições de Ensino Fundamental.

Porém, destacam as autoras, se essa diferença pode promover na Educação Infantil um precoce processo de escolarização, a partir da adaptação do modelo normativo da escola, pode também contribuir para o aprofundamento e o fortalecimento da diferença nos processos educacionais da Creche e da Pré-Escola ao permitir interrogar a tendência de optar pelo modo clássico de escolarizar crianças. Assim, considero importante apresentar uma reflexão em torno da especificidade da docência na Educação Infantil tendo como referência os encontros entre adultos e crianças no contexto de vida coletiva com o objetivo de aproximar poesia e ciência na ação docente, desde a creche. Trata-se de “escutar” o que e como as crianças podem nos ajudar a problematizar a docência com crianças pequenas. A aproximação entre razão e imaginação, entre ciência e poesia, pode provocar outros modos de conceber a relação pedagógica na Educação Infantil, pois

Poesia e ciência lidam com a mesma matéria e trabalham para o mesmo fim: ambas são formas de interrogar o mundo, formas de conhecer as coisas e o humano no mundo, enquanto experiências de pensamento por intermédio do movimento; do entendimento; e da relação entre as palavras, os traços, as cores, os volumes, os gestos, os sons. Tanto uma como a outra interrogam o mesmo mundo coletivo de forma singular e com linguagens diferentes. (GOBBI, RICHTER, 2011, p. 17).

O tema da docência na educação infantil desafia consensos e configura, segundo Gomes (2012), trajetórias profissionais marcadas pelo caráter criador

de desbravamento de um novo jeito de estar na escola de educação infantil e de exercer a docência na organização do trabalho docente. Por tratar-se de uma profissão que não cabe mais no discurso vocacional, Gomes (2012, p. 199) aponta que “a profissão docente na educação infantil é forjada em uma estrutura escolar que não dá conta da complexidade do trabalho”. Um trabalho que exige problematizar tanto concepções assistencialistas quanto concepções de educação como sinônimo de ensino para alcançar especificidades pedagógicas que as crianças pequenas requerem no encontro com outras crianças e com os adultos nos contextos de vida coletiva da educação infantil.

Tais pressupostos justificam a opção de investigar a ação docente a partir da experiência com crianças pequenas com as quais convivi em diferentes contextos e não adultos que exercem a docência na educação infantil. Além do interesse investigativo de me deter na interação entre adultos e crianças na Educação Infantil está também o de refletir minha transformação junto às crianças. “*É a minha própria vida que se espanta, é ela que deve me fornecer, se puder, minhas respostas, pois é somente nas reações de nossa vida que pode residir toda força e como que a necessidade de nossa verdade*” (VALÉRY, 2007, p. 196, grifos do autor).

Assim, esse estudo apresenta um exercício de reflexão do que vivi no movimento de estudar, pesquisar e agir/fazer como docente de crianças pequenas. Nessa intenção, meus percursos de pesquisadora e professora se entrelaçaram às experiências vividas com 20 crianças de 4 anos sob a minha responsabilidade, em turno integral, em uma Escola de Educação Infantil do sistema privado no município de Santa Cruz do Sul-RS, durante o ano letivo de 2013.

Esse é o contexto da pesquisa de cunho qualitativo que teve por objetivo investigar especificidades dos fazeres docentes que emergem dos encontros cotidianos com as crianças a partir de minha ação docente e reflexão pedagógica. A estratégia metodológica foi tecer um contraste entre o resgate das experiências de uma docência aprendiz e o encontro com um determinado grupo de 20 crianças de quatro anos, no ano de 2013, que permita propor uma reflexão em torno da arte da docência na Educação Infantil. Para dar visibilidade a esse contraste optei por destacar três cenas que permitem

mostrar a complexidade de uma docência exigida a pensar em ato (VALÈRY, 2007). Ou seja, de uma docência que necessita tomar decisões no tempo presente – aqui e agora – com as crianças, na imprevisibilidade dos acontecimentos, e só pode fazê-lo a partir de um pensamento em ato (VALÈRY, 2007). Um pensamento corporificado (SENNETT, 2012b) que emerge do gesto do corpo que age e faz e ao agir e fazer produz transformações em si, no outro e no mundo. Implica compreender uma docência que, simultânea à intencionalidade pedagógica com crianças pequenas, se dispõe a interpretar signos e sentidos (DELEUZE, 2003) no devir lúdico dos encontros.

Tratou-se de acompanhar um grupo de crianças para viver e pensar uma docência que permita resistir à tendência de ver a criança como aluno e o fazer docente como “dar aula”. Assim, as crianças desse grupo formaram um campo de estudo que permitiu contrastar o vivido com outras crianças em outros contextos e outros tempos, e para tanto, em alguns momentos dessa escrita, trarei alguns instantes notáveis de outros encontros vividos em meu percurso de docente aprendiz.

Dessa forma, aquilo que trago de minha ação docente e da reflexão pedagógica foi se constituindo ao longo do meu percurso como professora e pesquisadora, momentos em que os encontros com as crianças e os adultos foram intensos, na medida em que pude aprender a escuta da infância. Esse percurso de uma docência aprendiz, ao ouvi-las e senti-las, aprendendo a perceber o imponderável das crianças e a imprevisibilidade dos encontros no cotidiano, permitiu-me considerar com Madalena Freire (2008) que a docência reúne o movimento da vida pessoal e profissional, pois afinal somos “uma inteireza”<sup>2</sup>, temos um só corpo e muitos modos de estar em linguagem e fazer coisas. Sua concepção pedagógica aponta o princípio da arteficialidade docente ao afirmar que “a matéria prima a ser forjada, lapidada, somos nós mesmos, junto com os outros, neste processo permanente pela beleza do conhecimento na busca da transformação, mudança *viva em vida*” (FREIRE, 2008, p. 21).

O acolhimento ao convite das crianças para *transver* o mundo, observar, registrar e valorizar as suas hipóteses incabíveis no campo das certezas,

---

<sup>2</sup>Palavras de Paulo Freire citadas por Madalena Freire (2008, p. 21).

planejar e organizar com elas tempos e espaços que convidavam tentativas lúdicas, transformação e investigação das coisas, foi um processo de aprender desencadeado nas experiências dos meus começos como docente na educação infantil, na pesquisa, durante a graduação em Pedagogia– Educação Infantil e no processo de reflexão dessa dissertação de mestrado.

Assim, no capítulo seguinte apresento a relação entre meus percursos de iniciação à docência e iniciação científica e como os fazeres cotidianos na educação infantil foram constituindo minhas interrogações em torno da docência na escola da infância. No terceiro capítulo, para abordar o processo de escolarização da infância e a sua construção histórica, trago os estudos da docência em Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010), bem como Madalena Freire (2008) e Danilo Russo (2008). Após, explico as opções teórico-metodológicas tecidas a partir de meu percurso aprendiz com crianças em contexto de vida coletiva, articulando-os através do relato de três cenas vividas com um grupo em 2013 para destacar diferentes tempos na interação lúdica entre adultos e crianças. Por fim, discuto a singularidade de uma docência artesã que se transforma e se educa ao interagir com as pluralidades da infância em diferentes tempos e ritmos através da implicação do fazer docente com a potência do pensamento corporificado. Uma docência artesã capaz de acolher a complexidade do simples contido no gesto infantil que interroga um mundo já interpretado ao assumir a coragem de transformar-se no fazer e pensar diversas possibilidades de ser e estar com as crianças pequenas na educação infantil.

## 2 INICIAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIA POÉTICA COM CRIANÇAS

*Cada criatura humana traz duas almas consigo!  
uma que olha de dentro pra fora  
e outra que olha de fora pra dentro.*

Machado de Assis

Problematizar a docência na educação infantil tornou-se importante para mim desde o primeiro momento que vivenciei a condição poética da linguagem em uma escola de crianças pequenas do sistema privado de ensino do município de Santa Cruz do Sul/RS (2003-2005). O termo poética é aqui utilizado no sentido que Valéry (2007, p. 180) lhe dá ao propor seu resgate<sup>3</sup> da etimologia grega – o *poiēn* – para apontar o vigor da ação e exprimir “a noção bem simples de *fazer*” como “aquele que termina em alguma obra (...) que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir” (VALÈRY, 2007, p.181). Nesse sentido, destaco as palavras de Ângela Fronckowiak (2013, p. 170) alertando que “realizar poeticamente uma ação pedagógica não é apenas intervir num espaço poeticamente, mas ser alterada por ele”. Portanto, aproximar a ideia de poético do fazer docente é sublinhar com a autora que a docência não é apenas intervir, mas conviver e produzir sentidos de presença aos encontros. Para Fronckowiak (2013, p. 244), a partir da interlocução entre Gaston Bachelard e Paul Zumthor,

o poético é da ordem de um fazer material, não há distinção. Um fazer que só é poético porque implica a concretização do devaneio, semelhante ao ‘estado de presença’ do qual nos falam as tradições místicas orientais e ocidentais. Estado em que, conscientes dos inevitáveis da condição humana, nos dispomos ao que é.

Essa escola de educação infantil, na qual me iniciei como docente com crianças pequenas, pelo seu vínculo filosófico com o movimento da *Educação através da Arte*<sup>4</sup>, tinha como premissa primeira o respeito à expressividade das

---

<sup>3</sup>Valéry (2007, p. 180), em aula inaugural do curso de poética no Collège de France em 10 de dezembro de 1937, propõe o resgate da palavra “Poética” em seu sentido etimológico de *fazer obras do espírito* para resistir à autoridade artística das “prescrições incômodas e antiquadas”.

<sup>4</sup>O movimento de Educação Através da Arte, desencadeado por Herbert Read na Europa pós-guerra do século XX, antes de métodos de ensino em arte ou de formação de professores de



crianças protagonistas, potentes, produtoras de linguagem, inventivas em seus fazeres na interação com as coisas e o mundo, como princípio pedagógico da organização do cotidiano. Os planejamentos eram sustentados na proposta de educação estética idealizada por Herbert Read<sup>5</sup> a qual favorece experiências de aprender através das sensações provocadas pelo olhar, audição, tato, paladar e olfato como modo acurado de perceber a realidade em volta e também aquelas não acessíveis em seu cotidiano (DUARTE Jr., 2001). Tal proposta suscitou em mim e nas minhas concepções de docência muitas dúvidas que permeavam os encontros com as crianças. Quanto mais delas me aproximava naquele contexto de experiências através da arte, muito mais me aproximava do meu não saber acerca das crianças.

O contexto tecido por uma escola que se destacava por sua opção filosófica, mantendo reuniões periódicas de estudos baseados no princípio de fazer “coisas” com as crianças, principalmente através da pintura, da modelagem e do desenho, me interrogava enquanto educadora daquelas crianças. Seus fazeres me surpreendiam e encantavam. Nossos encontros foram me mostrando que para ser professora de educação infantil não bastava gostar de crianças pequenas e com elas conviver. O encantamento permitiu interrogar minhas concepções de infância, criança e também de ser professora na educação infantil. Aqui, faço referência à importância da experiência da primeira vez como docente na educação infantil em um contexto que permitiu o maravilhar-se com a alteridade dos fazeres da infância, contribuindo para que eu percebesse outros modos de ser e estar com crianças pequenas.

Esses encontros com as crianças em espaços de vida coletiva, na ausência de *pré-conceitos* e prévias expectativas no trabalho pedagógico com crianças pequenas, muitas vezes construídas no magistério e posteriormente no curso de Pedagogia, favoreceu em mim um espírito aprendiz, talvez de uma *ignorante* em docência na infância compreendendo que,

---

arte, é uma determinada concepção de educação, ou melhor, do lugar da participação de cada um na vida comunitária. Para Herbert Read, trata-se de como formar professores para educar crianças, jovens e adultos, *através* ou *pela* arte antes de educar *para* a arte (DUARTE Jr, 2001).

<sup>5</sup>Herbert Read, crítico de arte e de literatura britânico, publica em 1943 o livro *Educação através da arte* no qual propõe, conforme Duarte Jr (2001, p, 182) “que a educação do sensível deveria se dar por meio da arte e do fazer artístico, desde a mais tenra idade”.

ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2010, p. 53).

Nesse percurso de iniciação à docência com crianças pequenas, vivi momentos de transformação do meu modo de pensar a educação e, principalmente, a educação infantil. A convivência em uma casa cuidadosamente organizada em espaços que favoreciam os encontros, o cuidado com a aquisição de materiais e instrumentos adequados para a manipulação das crianças e adultos, bem como a oferta de livros, objetos, animais, elementos da natureza, enfim, tempos e espaços marcados pelo zelo com a oferta da beleza em cada detalhe do cotidiano, fecundou em mim o encantamento pela docência. Hoje compreendo o quanto essa transformação foi marcada pela busca da beleza e pelas decisões e indecisões no ato de optar por ações pedagógicas nos encontros diários com as crianças.

Participar da rotina escolar na condição de um dos adultos responsáveis pelas crianças maravilhava-me tanto quanto elas ao sentir a cor, o traço, a mancha, a voz, o movimento do corpo. Estava aprendendo junto com as crianças a brincar com a poesia, a brincar com a tinta, a brincar com a argila. Enfim, estava aprendendo a seriedade do brincar. Aqui, cabe destacar com Richter e Fronckowiak (2011, p. 40) o equívoco pedagógico da tácita conexão do brincar apenas com a alegria e o divertimento. Para as autoras, o caráter inequívoco dessa relação não pode eliminar

a constatação de que a temos idealizado, eliminando do jogo – da brincadeira – seu constituinte de tensão, que é justamente o que permite a diversão. Não é outra a ideia de Huizinga (1999, p. 13-14) ao propor que “a tensão desempenha no jogo um papel especialmente importante. Tensão significa incerteza, acaso. [...] o jogador quer que alguma coisa ‘vá’ ou ‘saia’, pretende ganhar a custa de seu próprio esforço”. Nesse sentido, a ludicidade do jogo se alicerça tanto no prazer quanto no desafio. E ambos dizem respeito à experiência do corpo em movimento. Um corpo que brinca, que joga, um corpo que sente a experiência lúdica, portanto um corpo comprometido com a experiência estética, se continuarmos na esteira do pensamento de Huizinga. (RICHTER, FRONCKOWIAK, 2011, p. 40).

Nesse processo lúdico de viver a tensão docente que gera o regozijo da alegria de compartilhar sentidos com as crianças, fui constituindo formas de

pensar o humano enquanto aprendiz através da infância. E o humano que eu observava era o humano que estava me tornando ao me transformar no encontro com as experiências das crianças aprenderem a estar em linguagem.

O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada “por natureza”, senão porque tem que aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem, senão porque fala e é falado desde sempre pela linguagem), senão porque fala e é falado submerso numa história. Se não há possibilidade de que o ser humano seja a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história. (KOHAN, 2003, p. 243).

Assim, ficava pensando nos *despropósitos* das crianças, como diz o poeta Manoel de Barros (1999). Esses *despropósitos* soavam com muita leveza e beleza, como um convite para presenciar e experimentar outros tempos de ser e estar no mundo. Para Bachelard (2009, p. 177) “a beleza trabalha ativamente o sensível. A beleza é a um tempo relevo do mundo contemplado e elevação na dignidade de ver. (...) tudo que eu olho olha para mim”. Tratava-se, portanto, de um tempo que não era meu e nem do outro, um tempo juntos, na singularidade do coletivo. Assim,

Sentir-se leve é uma sensação tão concreta! – tão útil, tão preciosa, tão humanizadora! Por que os psicólogos não se preocupam em construir para nós uma pedagogia dessa leveza do ser? Portanto, ao poeta que compete o dever de ensinar-nos a incorporar as impressões de leveza em nossa vida, a dar corpo a impressões quase sempre desprezadas. (BACHELARD, 2009, p. 199).

O modo como às crianças se relacionavam com as coisas e com as pessoas, enfim com a pluralidade nos modos de estar em linguagem, interrogavam minhas limitadas concepções de tempo. Trazia comigo apenas a exigência do cumprimento do tempo cronológico e elas me ajudaram a perceber a existência de outros tempos: *aiôn* e *kairós*. Com Kohan (2004, p. 54) passei a compreender que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade”. Pois,

Se me coloco diante da infância com o propósito de que sua “estrangeiridade” e “ignorância” não sejam faltas em virtude do vínculo a uma etapa – um tempo -, mas condição de toda a experiência

humana, eu confronto o valor amoroso que é experimentar a vida, com cuidado, respeito, responsabilidade e estando disponível para o conhecimento. (FRONCKOWIAK, 2013, p. 27).

Nesse percurso inicial de educadora com crianças pequenas, constituí muitas interrogações acerca do que seja educar a infância. Foi um momento de muitos porquês. Eu lia os textos solicitados, mesmo sem compreendê-los muito bem; eu escrevia meus relatos, mesmo sem saber qual a utilidade deles; eu brincava com as crianças, mesmo sem entender o quão isso era importante; eu não sabia que poderia sustentar reflexivamente esse vivido, não encontrava palavras, ainda não as possuía. Mesmo sem possuí-las, passei a escolher as ações que desejava imitar, pois observava os movimentos entre as crianças e os adultos mediados pelos fazeres com materiais e instrumentos ditos artísticos num tempo e num espaço especialmente preparado para esse encontro. Diante dessas inquietações, fui fazendo minhas escolhas e tecendo minha história com as crianças. Talvez aqui esteja o grande aprendizado: saber corporificar modos de agir para poder esquecer prévias ideias pedagógicas ao viver com as crianças.

Essa necessidade de esquecer meus prévios saberes docentes, talvez tenha sido uma das primeiras lições importantes para problematizar o encontro entre adultos e crianças no contexto da educação infantil. A disponibilidade em romper com as minhas concepções da lógica escolar, com implicações históricas que sustentavam as minhas certezas acerca de escola, educação e crianças, contribuiu para aumentar o meu interesse em aprender a dinâmica de organização de materiais e instrumentos. Aprendi a lidar com o barro e os estecos, a admirar os rabiscos iniciais e as primeiras formas do grafismo infantil, a conversar com crianças, uma conversa que pressupõe além da escuta e do diálogo, também a observação na convivência diária dos tempos dos olhares, gestos, diferentes ritmos e movimentos das crianças no espaço da escola.

Considero relevante destacar essa iniciação à docência marcada pela paixão e pelo encantamento com a beleza dos fazeres das crianças e dos adultos que emergiam como um desafio lançado pelo estranhamento, isto é, o novo era extremamente encantador ao mesmo tempo em que, justamente por ser algo desconhecido, tornava-se instigante. O encantamento é aqui

entendido como aquilo que faz emergir em mim o desejo de me tornar pedagoga com as crianças. Essa intenção educativa me deslumbrava e em mim alimentava a vontade intelectual de perceber essa relação de outras formas.

A relevância intelectual de meu encantamento com a educação de crianças pequenas em contextos coletivos surgiu dessa oportunidade de viver a experiência de iniciação à docência em uma escola de educação infantil que valorizava o maravilhamento como parte do processo de aprender a singularidade de conviver no coletivo. Foi esse maravilhamento em viver a imprevisibilidade do encontro das crianças com seus fazeres o que permaneceu em mim e é o que vem dinamizando o interesse em aprofundar minhas reflexões em torno da especificidade da docência na educação infantil.

O encontro com a sensibilidade poética nas interações com e no mundo tornou-se pleno de sentido quando passei a articular a docência na educação infantil com a participação como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa *Experiência Poética e Aprender na Infância* (2006-2009). A experiência acadêmica de fazer parte de um grupo interdepartamental de pesquisa contribuiu para a reflexão e a aproximação da indissociabilidade entre teoria e prática, entre experiência do corpo e experiência do pensamento, aprendizagem esta da inseparabilidade entre pensar e fazer que me parece imprescindível na formação do pedagogo. Os encontros semanais entre pesquisadores e colegas dos cursos de Pedagogia e Letras permitiu perceber a proximidade ou as misturas entre artes plásticas e literatura, provocando interrogações em torno do paradigma das disjunções: corpo/mente, imaginação/razão, sujeito/objeto, cultura/natureza.

A imersão nessa pesquisa foi intensa e é difícil nomear ou explicitar o que nesse momento vivi, mas apenas sentir. É pela sensação, então, que abordo esse momento do meu percurso pessoal e profissional, pois como afirma o filósofo Merleau-Ponty (apud CARMO, 2002, p. 36), “sou sensível ao mundo, ao outro. Esse é o nosso primeiro elo com o mundo”.

O estudo da imaginação poética em Gaston Bachelard aliado aos fazeres do grupo de pesquisa *Estudos Poéticos* da UNISC/CNPq permitiu viver com adultos e outras crianças o encantamento que vivia com as crianças na

escola de educação infantil em seus encontros com a poesia, com a pintura, com a modelagem, com o desenho. Nos *Encontros com a poesia*<sup>6</sup>, em cada roda poética, em cada leitura de texto, em cada encontro com os adultos e com as crianças que participavam do projeto<sup>7</sup>, assim como nas participações em eventos científicos, na produção de resumos e relatórios, na organização e produção de registros audiovisuais, fui me despindo de preconceções em arte, poesia, imaginação e me colocando em abertura e à disposição da presença do outro. Essa mistura entre a experiência na pesquisa e a experiência docente, essa mistura entre eu e o outro, entre tempos e espaços, permitiu o difícil exercício de refletir sobre mim mesma, de perceber o processo de dar-me conta do meu corpo, do meu espaço, do meu sentir, enfim, aprender a perceber e sentir o outro. Esse processo de *estado de presença* foi fundamental para compreender o ato educativo de estar com crianças.

Nesse processo, aprendi a transitar entre poesia e filosofia, constituindo um ritmo de pensamento entre fazer e refletir que significou o vivido com as crianças. Nutriu minhas interrogações naquele momento e reverbera hoje em minhas reflexões pedagógicas cercando o fazer da docência. O que apresento nessa dissertação emerge de questões que foram se constituindo a partir dos estudos e eventos realizados junto ao grupo de pesquisa *Estudos Poéticos*. Foi a partir da aproximação do referencial teórico sustentado principalmente pela fenomenologia da imaginação poética e do corpo operante no mundo, que fui me aproximando e me apaixonando pelo tema da docência na educação infantil.

Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo é contribuir para o debate em torno da especificidade da docência com crianças pequenas como modo de interrogar seus poderes de aprender a interagirem *no* e com o mundo sem ensino de prévios conteúdos, ou seja, perseguir como ser professor sem dar “aulas”. Para Fronckowiak e Richter (2005, p 103), “só o que podemos ensinar

---

<sup>6</sup> Projeto de extensão do grupo *Estudos Poéticos* desenvolvido desde 1999 a partir da fenomenologia bachelardiana da leitura poética. É semestralmente oferecido à comunidade acadêmica e regional com o intuito de vocalizar e compartilhar repercussões e ressonâncias de poesias tematicamente selecionadas pelo grupo de bolsistas e pesquisadores.

<sup>7</sup> Durante minha participação no projeto de pesquisa, acompanhei crianças de 6 anos de uma pré-escola estadual (2006); crianças de 7 e 8 anos (1º e 2º ano do Ensino Fundamental – 2007 e 2008); crianças de 7 a 12 anos em projeto social de uma empresa multinacional (2006 a 2009); crianças de 4 e 5 anos de uma pré-escola municipal (2010).

às crianças é que a condição humana é uma condição de constante aprendizado”.

A ação de aprender torna-se questão importante a ser investigada, não apenas nas crianças, mas também nos adultos. Foi perseguindo “como as crianças aprendem sem serem ensinadas”, que pude perceber o meu processo de aprender a ser professora de crianças. Aqui, aprender compreendido enquanto verbo, pois,

O verbo aprender, no português, deriva por síncope da forma verbal *apreender*. Essa advém do termo latino *aprehendere* que era usado na acepção de “pegar, prender, conquistar”. (...) no sentido etimológico da palavra, a ideia de uma ação em que aprender aparece, ora como uma conquista, na maior parte das vezes territorial, ora como uma forma de agir, para pegar algo, para reter aquilo que se quer conquistar. Essas ideias apresentam uma diferença significativa no modo como hoje compreendemos o aprender: conceito perpassado pela imobilidade. (FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005, p. 94).

Assim, interrogo uma concepção de aprender herdeira da psicologia do desenvolvimento sustentada na ideia linear de acúmulo, aquela que parte do simples para o complexo, do “mais fácil” ao “mais difícil”, quando abordamos processos educacionais com crianças pequenas. Nessa concepção de aprender o professor ensina aquilo que o outro não sabe, existe o professor e o aluno. Em contraponto, persigo nessa pesquisa a substituição do substantivo *aprender* pelo verbo *aprender* para apontá-lo como encontro e conquista que supõe a alteridade entre adultos e crianças em movimento de transformação.

Nessa perspectiva, torna-se importante afinar tempos no sentido de buscar a sintonia nos ritmos entre o tempo do adulto e o tempo da criança, pois ambos estão se transformando mutuamente. Por isso estamos sempre aprendendo, sempre diante de nossas retificações a serem conquistadas diante da novidade do mundo. Assim, o movimento do corpo no mundo passa a ser imprescindível nos processos de aprender a estar em linguagem. Ressalto que não se trata de escolher entre corpo ou intelecto, entre sensível ou inteligível, mas reafirmar que um está no outro, assim como a criança está no adulto e o adulto está na criança.

Portanto, é difícil afirmar quem toca quem, ou ainda, quem aprende com quem. Ao me aproximar da ação de aprender encontro outros tempos, aqueles que não podem ser medidos ou quantificados. Em meu processo de aprender a

estar com crianças, concomitante às reflexões junto ao grupo de pesquisa *Estudos Poéticos*, fui aprendendo a conquistar a autonomia do meu pensamento na ação de fazer minhas escolhas ditadas pelo pulsar do desejo de estar e aprender com as crianças. Abordar a docência na educação infantil supõe enfrentar no cotidiano compreensões tanto de infância, linguagem e aprender, organização de tempos, espaços e materialidades como os desafios impostos pela íntima articulação entre teoria e prática.

A iniciação científica apontou vários caminhos e foi sustentando um percurso teórico-prático que considera a inseparabilidade entre corpo, imagem e palavra nas interações entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, entre adultos e adultos. Aqui, trago um trecho do relatório de bolsista<sup>8</sup> escrito por mim em 2008 o qual já anunciava o desejo “engravado” de interrogar a relação entre a docência com crianças e a ação de aprender juntos:

De tudo, ficou um questionamento que muito me perseguiu nesse ano. Se estou estudando e vendo algumas questões relacionadas a como as crianças aprendem, logo, me pergunto: como eu aprendo? Daí a importância de pensar as *experiências poéticas* na formação de um educador, pois a partir da pesquisa venho intensificando as minhas *experiências poéticas*. Assim como todos os integrantes desse grupo de pesquisa, hoje eu vejo o quanto caminhei nesse processo. (...) Enfim, estou descobrindo de fato o “eu maravilhosamente superior a mim” (VALÉRY, 2007, p 210) e, ao sentir isso, tenho a estranha sensação de que posso ir muito mais além, muito mais do que posso imaginar, pois tenho confiança no universo e sei que existe muito mais no mundo o que me dá a segurança do *eu posso*.

Assim, destaco a relevância de meu processo de iniciação científica, o qual me aproximou de algo imprescindível na formação humana: a confiança. A confiança em mim e nos outros implica ações fundadas *na capacidade intelectual de cada ser humano* (RANCIÈRE, 2010, p.32).

Nos cinco anos de permanência no grupo de pesquisa, pude perceber o quanto o humano é fantástico e imprevisível. Agir junto no grupo, que já é o pensar juntos, foi fundamental para complexificar minhas reflexões e intervenções com as crianças. Junto aos colegas, às crianças e às orientadoras,

---

<sup>8</sup>Bolsista do Programa UNISC de Iniciação Científica - PUIC no período de 2006 a 2010 nos projetos de pesquisa “Experiência Poética e Aprendizagem na Infância” e “Dimensão poética da imaginação na infância”, sob orientação das professoras Sandra Richter e Ângela Fronckowiak. .



aprendi muito do meu processo de escavar sentidos de palavras tão naturalizadas por mim como tempo, espera, confiança, espaço, pele, cheiro, cor, sabor, textura, sonho, olhar, movimento, ato, pensar, sonhar. É maravilhoso encontrar outros significados para as palavras, pois isso significa *rebatizar o mundo*. No percurso da docência sempre estamos nos retificando na repetição do gesto. Para Kohan (2009, p. 19), “quando se trata de pensar, da repetição pode surgir a diferença”. Significa compreender com Bachelard em seu estudo voltado para a investigação científica a importância da repetição, pois para ele “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento” (BACHELARD, 2000, p. 147).

Nessa perspectiva, vislumbro o intenso e tenso movimento de aprender como metamorfose no sentido de permanência na mudança<sup>9</sup>, esse algo que permanece no agir mesmo do corpo, aquém e além das ideias de como o corpo pode ou deve agir. Não pensamos antes de agir, não há uma interioridade anterior regulando a ação do corpo no mundo, algo como uma consciência fechada sobre si própria. O agir humano não está separado do pensar, pois “há um ‘pensamento’ latente no próprio corpo que escapa do crivo do pensar consciente” (CARMO, 2002, p. 39). Coelho Jr e Carmo (1991, p. 85), ao reafirmarem as palavras de Merleau-Ponty de que o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, afirmam que a linguagem não é uma vestimenta do pensamento, mas “fundamentalmente um prolongamento do corpo” e, nesse âmbito, pode ser comparada ao gesto no mundo. O pensamento, as ideias e os conceitos, são justamente aquilo que esquecemos quando estamos diante de nossas opções nos fazeres docentes. Esquecemos porque nosso corpo, ao tomar a decisão de agir e fazer coisas pensa e lembra.

---

<sup>9</sup>Edgar Morin (1996, p. 286), ao trazer a metáfora da lagarta, nos lembra que o seu processo de metamorfose em borboleta exige da lagarta encerrar-se numa crisálida. “O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante: seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde à lagarta, incluindo o sistema digestivo, já que a borboleta não comerá os mesmos alimentos que a lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça voo”.

## 2.1 Fazeres com crianças pequenas: a potência lúdica do encontro

Quero então lembrar, como alguém que lembra uma história ou declama um poema. Para isso, é preciso voltar um pouco na minha história, não no começo, pois compreendo que na ciranda da vida, onde me movo, é sempre o ponto de partida. Minha formação poética foi marcada pelos detalhes que emergem do fazer com a cor, a mancha, a marca, a textura, o som, a voz, o silêncio, os toques, os encontros, atravessados por um corpo sensível pensante que se encontra com outros corpos.

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta.” O que faz notar a profunda verdade contida nessa poética pluralidade de significações encerrada no termo *sentido*, (...) todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. (DUARTE Jr, 2001, p.130).

Assim, meu corpo encarnado de sentido do vivido lembra e sua memória vai constituindo meu saber fazer docente. Os detalhes vão costurando caminhos e desenhando a possibilidade de confiar em outros mundos possíveis, pois como nos lembra Bachelard (2009, p.170) “o mundo é meu apetite. Morder no mundo sem outra ‘preocupação’ além da alegria de morder, não é isso entrar no mundo? Como se agarra o mundo com uma mordida! O mundo é então o complemento direto do verbo eu como”. Encantada com as palavras de Bachelard, narro com alegria os fazeres apreendidos em meu caminhar de docente aprendiz.

Viver o fazer das crianças com as coisas no mundo desencadeou em mim a percepção da possibilidade de uma infância diferente daquela por mim imaginada até aquele momento. No simples ato de acompanhar as crianças na organização dos materiais que usariam, em separar as tintas, os papeis de diferentes tamanhos, o cuidado com as canetinhas, os lápis de cor, aliada à preocupação estética na organização das produções das crianças, complexificava meu agir com as coisas do mundo na simultaneidade que

estabelecia intimidade com as materialidades oferecidas aos fazeres das crianças.

Essa complexificação entendo hoje, diz respeito às brincadeiras vividas com as crianças. O brincar suscitou em mim as diversas narrativas possíveis e impossíveis que poderíamos constituir juntos. Pois, como nos lembra Pereira (2013, p. 33) “brincar vem originariamente do vocábulo *brincos*, que vem da raiz latina *vincro-vinculare*, vínculo que nos remete à essencialidade desse verbo para a construção e nossa humanidade”. Assim, aprendia a acolher e a me vincular com as crianças através do brincar junto com elas. Com as crianças, aprendi também a brincar com palavras e brincando com palavras, aprendi a contar histórias. Fui me tornando contadora de histórias.

Algum tempo depois, fui desafiada a acompanhar crianças em contexto multietário. Além de continuar refletindo acerca da organização dos tempos e espaços, a seleção das materialidades e o uso dos instrumentos, percebi outro elemento muito fecundo para a docência com crianças pequenas: o tempo. Eu já havia me aproximado dos tempos gregos (*chronos*, *aiôn*, *kairós*) em estudos antes realizados, mas viver a mistura das idades foi incrivelmente enriquecedor pela oportunidade de “sentir” a mistura dos tempos no cotidiano. Ao perceber os diferentes ritmos nas relações entre as crianças, fui materializando um tempo não linear, encarnando ritmos singulares no coletivo, ou seja, percebi aos poucos que “*cada um tem o seu jeito*” de estar sendo, ou em outras palavras: cada um tem seu modo de fazer.

O tempo cronológico das crianças se dissolvia no tempo aiônico e seus fazeres no coletivo. Essa constatação redimensionou os modos de pensar e problematizar o cotidiano, a rotina, e o planejamento. Não compreendia quando a Professora Sandra Richter (em nossos encontros de estudo junto ao grupo de pesquisa) afirmava que o planejamento permanecia o mesmo o que mudava era **como** as crianças faziam aquilo que faziam. Penso que a compreendi após três anos acompanhando e repensando o fazer cotidiano com as crianças em contexto multietário, potencializado pela escrita acadêmica<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>Em 2010 escrevi meu trabalho de conclusão de curso sob o título *O encontro do adulto com a criança na educação infantil*, acompanhando os encontros em contexto multietário. Em 2011 com outras duas colegas de curso, realizamos o estágio da educação infantil no mesmo contexto que estudamos a “roda”.

Concomitante a essas experiências, vivia e vivo a pesquisa com a infância. Faço parte de um grupo que investe numa abordagem poética da compreensão das coisas no mundo conversando com um referencial teórico que transita entre poesia e filosofia, em que cada membro do grupo vai escolhendo seu fio e tecendo seu tapete, juntos e separados. Sempre dialogando, cada um dando seu grão de poesia.

Enquanto bolsista, acompanhei algumas transições importantes no grupo em relação às discussões teóricas, sendo-me possível viver a circularidade do grupo que ia se transformando. Na pesquisa, participei de muitas rodas e todas exigiram seus tempos de viver e aprender: a roda de estudo na qual aprendi gradualmente a acompanhar o raciocínio de autores através da beleza dos textos; a roda com as crianças, na qual os pequenos imprimiam um ritmo diferente, em que a voz, o corpo, o gesto o olhar, a espera, a confiança foi conduzindo e afinando os ritmos de nosso fazer, o que levou tempo. Roda de fazer as seleções poemáticas, escolher as imagens, ler e rever as poesias e as histórias, vocalizar os textos, aprender a minha voz, o meu ritmo, o meu pulsar no pulsar do texto, com isso precisei aprender a decorar, para aprender o texto do meu jeito, para saber como eu dava vida para o texto. Nesse movimento, fui me tornando contadora de histórias. E assim, na circularidade das rodas fui me metamorfoseando. Aqui, considero relevante lembrar as palavras de Regina Machado (2004, p. 81) ao afirmar que,

A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança. Confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos, confiança na história como um presente que ele oferece a si mesmo e à sua audiência. Estar presente é poder presentear-se.

Nesse sentido, no processo de aprender a intenção, o ritmo e a técnica – um saber fazer – para contar e declamar histórias e poemas me presenteava também, com a intenção, o ritmo e a técnica nos fazeres da docência, pois fui me dando conta da importância das narrativas para costurar o tempo. E como eu ia costurando essas narrativas? Fazendo junto. Mas para fazer junto com as

crianças, precisava aprender/conquistar algumas qualidades <sup>11</sup> que entrelaçavam e ia tramando meu fazer docente. A pesquisa foi o fio que costurava os detalhes daquilo que vivia. Em outras palavras, a pesquisa significava os detalhes do cotidiano.

Seguindo nesse fio, me tornava cada vez mais inquieta, desestabilizada, sempre querendo mais. A sensação de que havia algo que eu nunca conseguiria alcançar em relação à docência com crianças pequenas me perseguia e me fazia cada vez mais desassossegada. Aqui, lembro as palavras de Richard Sennett (2013, p.12) ao apresentar em seu livro um capítulo dedicado ao “*artífice inquieto*” quando diz, “o artífice [inquieto] representa uma condição humana especial: do *engajamento*”,

Assim, implicada e engajada em minhas inquietações continuei perseguindo especificidades nos fazeres da docência na educação infantil. Nessa perspectiva, concomitante à docência com crianças pequenas, passei a atuar também como assessora pedagógica em palestras e oficinas sobre a formação de professores da educação infantil. Conheci muitas escolas públicas e privadas, conheci também muitos professores nesse período, assim como ouvi muitas histórias que contavam a respeito das crianças e da docência.

Nos encontros com outros professores de escola infantil percebi um acolhimento à minha fala. Gostavam de saber que eu também atuava com crianças pequenas. Diziam que a teoria se distanciava do cotidiano, e porque também trabalhava com crianças, me autorizavam a conversar com eles. Iniciava uma disponibilidade de escuta. Porém, não percebiam que enquanto apresentava argumentos para abordar o cotidiano, seguia também um fio teórico. É muito tênue e delicado esse movimento e meu desafio foi encontrar palavras que costurassem um sentido entre fazer e pensar. Assim, optei por costurar através do corpo. Passei a realizar oficinas, pois, como nos lembra Sennett (2012b, p 241) “o processo se dá no corpo do artesão”.

Assim, enquanto falava da história eu contava uma história. Eu vivia a história que estava contando, ali, junto, bem perto. Empréstado todo o meu

---

<sup>11</sup>Aqui, qualidade compreendida no sentido que Duarte Jr (2001, p. 163) lembra: “movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, (...)”.

corpo para a história, vivendo e sentindo cada personagem, conforme nela ia me movimentando, percebia e sentia as pessoas que estavam ali comigo. Minha intenção era jogar o fio da história e seduzi-los para pegar o fio junto comigo.

Enquanto eu falava do barro, da mancha, do desenho, da tinta, passei a levar esses materiais para os encontros. Pedia que mexessem, brincassem no barro, na cor, com o traço. Enquanto fazíamos, conversávamos. Aqui, torna-se importante considerar com Maturana (2004, p.31) “que o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar. Todas as atividades e afazeres humanos ocorrem como conversações e redes de conversações<sup>12</sup>”. O autor destaca que “*conversar* vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare* que quer dizer “dar voltas com” o outro” (MATURANA, 2001, p. 167). Muitas vezes, nessas oficinas ao “dar voltas juntos”, emergiam histórias do encontro com essas materialidades e não de explicações *como* fazer ou *o que* fazer. As lembranças emergiam pela mão que tocava, pelo cheiro que exalava, sobre os risos e olhares que se encontravam. Pois, como nos lembra Bachelard (1991, p. 24) “o trabalho de nossas mãos restitui a nosso corpo, a nossas energias, a nossas expressões, às próprias palavras de nossa linguagem, forças originais”. Os devaneios que surgiam quando encerrávamos o ritual eram muito mais cheios de sentido. É sabido que era preciso mais tempo para fazer durar a matéria no corpo, no entanto, havia suscitado algo, pois sempre somos tocados de alguma forma pela matéria. Bachelard torna clara a sua concepção de conhecimento baseado no *fazer* em *A terra e os devaneios da vontade* (1948), quando define o fazer como dinâmica conquistadora que desperta a matéria pelo tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas nas coisas. “*É o mesmo que dizer que a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca assim como a tocamos, dura ou severamente*” (1991, p.20). Para ele, (1991, p. 17) “que seria uma resistência se não tivesse uma persistência, uma profundidade substancial, a profundidade mesma da matéria?”.

---

<sup>12</sup>“A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo *conversar*, e chamo *conversação* o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar”. (MATURANA, 2001, p. 162).

### 3 DOCÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Somos seres históricos, fazedores de cultura no coletivo social que também implica processos históricos. O modo como contemporaneamente nos organizamos enquanto sociedade e como concebemos a instituição escola diz respeito a uma expectativa de humano e de cidadão constituída social e culturalmente na Modernidade Europeia<sup>13</sup>. Cambi (1999, p. 40), em sua *História da Pedagogia*, se refere mais especificamente à passagem entre Moderno e Contemporâneo, no fim do século XVIII, “entre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as quais, atuando na economia e na política, animam toda a sociedade e a cultura, dando início a uma fase nova da Modernidade”. Essa nova fase, da qual partiu o trabalho pedagógico e educativo atual, é marcada

pela centralidade das ideologias, pelas lutas sociais (de classes, de nações, de etnias), pelo desenvolvimento tecnológico e científico (que renovou saberes e modelos formativos), pelo crescimento da sociedade de massas e dos *mass media* (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também perceptiva, cognitiva e ética) tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana. (CAMBI, 1999, p. 40).

É com esse espírito de “saídas aporéticas” ou de contradição que transcorre o século XIX em sua “fé num ilimitado progresso científico e tecnológico que haverá de conduzir a humanidade a um mundo sem precedentes em termos de felicidade e facilidades para se viver” (DUARTE Jr., 2001, p. 49). Nos domínios da ciência, da filosofia e da tecnologia, o triunfo da razão, em todos os níveis, emerge como inquestionável e mostra-se irrefutável. A ciência avança em suas descobertas e as máquinas (Revolução Industrial) passam a realizar tarefas e encurtar distâncias, promovendo um aumento da velocidade em todos os setores da vida humana, desde os hábitos e costumes diários até a configuração das cidades e suas interações.

---

<sup>13</sup>Para Cambi (1999, p. 38), “A Idade Moderna é um fenômeno complexo, definível de modo unívoco apenas por abstração, mas dotado de características homogêneas e fortes, capazes de estruturar por muitos séculos os eventos históricos mais díspares”.

O processo histórico de industrialização ocidental implicou, para Duarte Jr. (2001, p. 47), um “radical *processo de reeducação do corpo humano*. Corpo esse que, de maneira acelerada, precisou adaptar-se a um esquema produtivo que se mostrava indiferente às suas necessidades e ritmos vitais”. Essa tendência progressiva da racionalização da convivência vai fundamentando um modo de vida sustentado na “confiabilidade na descrição quantitativa do mundo em detrimento da qualitativa, o que significa uma migração da atenção humana dos sentidos e sensações – isto é, do corpo – para o cérebro” (DUARTE Jr., 2001, p. 41). Nessa perspectiva, o autor destaca que o estilo de vida moderno, juntamente com “seu sistema de produção e atuação vem se expandindo em crescente velocidade” (DUARTE Jr., 2001, p. 56), legitimando certo tipo de racionalidade funcional<sup>14</sup> e certa lógica industrial da produtividade que atravessará o século XX e hoje nutre uma lógica consumista, centrada em resultados e aceleração da vida cotidiana.

Tal racionalidade e tal lógica de aceleração promovem um modo coletivo de viver e pensar fragmentados pela regulação cronológica a partir dos signos numéricos das máquinas, deixando para trás a visibilidade através das alterações qualitativas da natureza (DUARTE Jr., 2001). O tempo que antes tinha uma conexão com a natureza foi mecanizado. Era preciso estabelecer o regramento da vida cotidiana e os antigos relógios de sol e os de água foram sendo aperfeiçoados com o objetivo da divisão do dia em espaços iguais.

A relação com o tempo e o espaço foi se modificando nesse processo histórico de modernização da vida e a reflexão desse movimento permite a constatação de nossas naturalizações nos modos acelerados de viver em uma sociedade de consumo. É evidente que o pensamento racional científico contribuiu e muito com o desenvolvimento nos modos de conviver, afinal, foi preciso também pensar o futuro. No entanto, é importante pensarmos nessa relação histórica de contradições e hierarquias de uma determinada

---

<sup>14</sup>Duarte Jr. (2001, p. 55) explicita que seu objetivo em abordar a Idade Moderna “consiste tão-só em deixar evidente como o conhecimento que a caracteriza implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber. Com o sério agravante de esse intelecto vir sendo progressivamente reduzido a uma maneira parcial de operação da razão humana: aquela preocupada apenas com o funcionamento e a operacionalidade dos sistemas, sejam eles quais forem, naturais, mecânicos, eletrônicos ou humanos”.



racionalidade que foi impondo ao pensamento uma compreensão de mundo fragmentado, a partir de cisões entre corpo/mente; razão/emoção; sujeito/objeto; cultura/natureza. Tais disjunções, obviamente fazem parte também do processo histórico da invenção da escola.

Para romper com esses paradigmas é necessária, segundo Capra (1996, p. 27), uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores. É importante, para *transver*<sup>15</sup> a escola, expandir nossa percepção ao nos aproximarmos das polarizações que sustentaram o pensamento moderno. As crianças estão cada vez mais cedo frequentando essa instituição da modernidade, o que faz necessário, senão urgente, problematizar as concepções escolares dos verbos ensinar e aprender, intimamente vinculados à determinada conformação de tempos e espaços na vida coletiva. Nas palavras de Louro (1995),

Ao se constituir em espaço privilegiado na produção do sujeito moderno, a escola, portanto, tornou-se também o lugar onde se ensinou às crianças e jovens uma nova noção de tempo e espaço. Se a internalização de tais noções foi fundamental para a construção de todos os novos sujeitos sociais, penso que é importante observar, ainda, que ela se fez (e continua se fazendo) não apenas através das mentes, mas com o envolvimento dos corpos, em sua pluralidade e diversidade. (LOURO, 1995, p. 67).

As crianças interagem no mundo interrogando as práticas cristalizadas ao longo da história da escola e conseqüentemente, do aluno. O desafio pedagógico da educação infantil é compreender que as crianças são crianças e não alunos precoces. As funções sociais e políticas da escola e do aluno nasceram com a modernidade e foram categorias inventadas em determinado momento histórico, visando preparar para a cidadania e garantir que as crianças aprendam a ler, escrever e contar.

Desde o reconhecimento das diferentes características das crianças em relação aos adultos, surgem instituições destinadas à sua educação e recolhimento (BARBOSA, 2006).

---

<sup>15</sup>No sentido que o poeta Ferreira Gullar dá ao verbo ao responder a questão: “como é possível *‘transver o mundo’*”, em entrevista ao Jornal da Unicamp publicado em 13 de julho de 2009: “Esta palavra é muito sugestiva – ‘tranver’. Manoel de Barros, mais do que ‘tranver’, ‘transverberou’. Literatura é isso, a transverberação do mundo. Gosto dessa palavra, porque há aí o ‘verbo’, mas há a ‘ação’, tudo isso impulsionado pelo prefixo ‘trans’ que atravessa e impulsiona tudo. Poesia é isso ‘transverberação’”.

Para o nascimento das instituições de educação infantil no decorrer do século XIX, foi necessário o reconhecimento da existência da infância como um grupo etário com características e necessidades diferenciadas e o estudo aprofundado de especialistas sobre tais características. (BARBOSA, 2006, p.78).

Porém, apesar das origens das instituições de assistência, cuidados e educação para a primeira infância não estarem vinculadas diretamente à história da instituição escolar, encontramos um processo que apresenta muitos pontos em comum (BARBOSA, 2006). Assim, destacar a relevância de considerar a sensibilidade do corpo na educação infantil significa afirmá-lo sob outra perspectiva, a de *um corpo que se mexe como experiência de pensamento*. Ou seja, um corpo concebido de modo diferente daquele corpo construído historicamente, na invenção do papel do aluno, como um corpo que precisa ser disciplinado pelo tempo e pelo espaço escolar. Como diz Sacristán (2005),

O corpo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular. O ato tradicional de enfaixar a criança para evitar o movimento livre de seus membros é uma primeira mostra de como as práticas culturais valorizam a corporeidade reprimindo suas manifestações. (SACRISTÁN, 2005, p.65).

Ao perseguir a palavra “aluno” encontramos na história a sua relação com a construção da escola e, nesse processo, a invenção da sala de aula. Com Varela (1995), é possível verificar o quanto as ações foram conduzidas por ideologias políticas de homogeneização e disciplinamento dos corpos. Nesse sentido, é necessário trazer à tona a discussão do corpo sensível na educação, justamente pelo modo como vem sendo concebida essa corporeidade, isto é, pela lógica da fragmentação nos processos de ensinar e de se organizar os tempos e os espaços na escola.

Conforme estudos realizados em pesquisas anteriores<sup>16</sup> partindo de pesquisas com crianças em diferentes contextos, dentre eles a escola, chama atenção o modo como é compreendido, na generalidade das situações, o conceito de escolarização nas instituições de ensino que atendem crianças pequenas. É importante lembrar que, apesar das diferentes nomenclaturas como creche e pré-escola<sup>17</sup>, sendo que creche corresponde ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e pré-escola o de crianças de 4 a 5 anos, nomeamos essa instituição como ESCOLA. Assim, considero necessário pensar acerca deste lugar e compreender por que nos colocamos contra a precoce escolarização da infância. Logo, precisamos reinventar este conceito para educação infantil. Assim,

É preciso entender o termo escolarização em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião. Em outra acepção, escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Neste caso, a atenção volta-se para o que tenho chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais, políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil. (FARIA FILHO, 2007, p. 194).

A partir dessa reflexão, é possível compreender como a concepção de escolarizar a ação pedagógica com crianças pequenas está comprometida com padrões que dizem respeito principalmente à fragmentação da linguagem e ao disciplinamento do corpo. Porém, a criança mostra ser capaz de resistir a esse disciplinamento, ela não é totalmente submissa. As crianças interrogam nossas práticas escolarizantes justamente pelo modo como corporalmente se relacionam com as coisas do (e no) mundo.

Não é difícil observar que a educação infantil hoje, diante da fragilidade das concepções de infância, espelha-se na escola tradicional, transformando o

---

<sup>16</sup> RICHTER; FRONCKOWIAK. Experiência Poética e Aprendizagem na Infância. *Relatório Técnico de Pesquisa CNPq – 2007/2009* Processo N. 477709/2007-9. Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2009.

<sup>17</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (L9394 Art. 30 de 20 de dezembro de 1996).

cotidiano dividido em salas de aulas, com alunos, com ênfase na alfabetização, disciplinando os corpos de modo precoce, acelerando modos de ser escolarizados, negligenciando a alteridade das crianças pequenas em seu modo de ser e estar no mundo. Desse modo, a educação infantil desconsidera o significado, para as crianças, de viver as primeiras aprendizagens. Essa conjuntura cria tensão e frustração no fazer pedagógico.

Refletir acerca das infâncias e das crianças contribui não apenas para entendermos as especificidades das múltiplas culturas e experiências de convivência com adultos, mas também para compreender que a experiência de vida não se constrói de forma estanque em suas etapas: a construção da singularidade no coletivo é um processo histórico de experiências culturais que nos transformam incessantemente. Parece uma afirmação óbvia, mas se considerarmos que as crianças ainda são percebidas pelo olhar adulto como imaturas e incapazes; doces e ingênuas em suas “falhas” em relação ao comportamento adulto, e que precisam se preparar numa lógica linear para o futuro, torna-se importante destacar a infância em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente delineada, pois

Se a explicação do tempo do sujeito é linear, então o menor transita por uma etapa carente das condições adultas, pois tem uma meta, um destino. Caso, precise-se, quando menor, de algo, deve-se perder a infância para progredir no curso da vida. A partir dessa lógica, é possível explicar por que os adultos consideram que é preciso *deixar para trás* a infância, *sair* dela, *desinfantilizá-la*, superá-la, etc., para ser adulto, que é uma forma mais plena de ser. A maturidade se limitava a matar a criança que uma pessoa carregava dentro de si, reprimi-la ou a superá-la. Dessa explicação podem ser derivadas duas linhas de ação bem diferentes: a) a atitude do *laissez-faire*, de deixar que o sujeito chegue a seu destino, (que seja fixado pelos genes, pela origem social, pela crença no autodesenvolvimento, ou pelo destino fixado por alguém, etc.); b) a de contribuir externamente para que esse destino se cumpra, dirigindo-o e corrigindo seus desvios (este é o caso da pedagogia ilustrada ou a dos métodos autoritários). (SACRISTÁN, 2005, p.43-44).

Diante de tais reflexões, considero importante um campo de estudo que tenta conhecer o que se passa entre a(s) infância(s), ou seja, como elas entendem, interpretam e significam o mundo do qual participam e como sua cultura se manifesta e se constitui entre seus pares e entre os adultos. A

intenção de problematizar os significados e as relações entre as crianças e os adultos se encontra na exigência cada vez maior de considerar a infância como fator de transformação cultural ou, no mínimo, em seu poder de explicitar os conflitos e as tensões que emergem das sociedades das quais fazem parte.

A infância enquanto construção social e histórica, portanto, sujeita a um tempo, lugar e circunstância, desempenha importante papel na transformação da cultura contemporânea. Cada vez mais sua participação no âmbito privado e público é evidenciada pelas demandas familiares e das instituições voltadas para o atendimento infantil, as quais devem levar em consideração suas necessidades e direitos. A criança vem conquistando, nas últimas décadas, um espaço de negociação no âmbito da família e nos espaços educacionais. Ela não é alheia ou submissa ao que se passa dentro desses grupos. Ela participa, interpreta e os transforma. Podemos observar essa premissa diante da precoce escolarização. As crianças vão cada vez mais cedo para a escola. Muito cedo, também se tornam alunos.

Assim, é relevante pensar outros modos de conceber a educação da infância a partir de mudanças na formação das concepções que sustentam atualmente a formação do pedagogo. Trata-se de propor uma aproximação dos adultos que têm sob a sua responsabilidade crianças pequenas, em um determinado tempo e espaço educacional. Talvez, antes de escolarizar o humano que chega ao mundo, seja necessário pensar com Larrosa (2006, p. 188) que educar é maior que escolarizar, pois

a educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada a aceitar uma responsabilidade.. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Portanto, para organizar tempos e espaços que contemplem a pluralidade de um humano que chega ao mundo, é importante considerar as especificidades das crianças pequenas e também o modo como os adultos que a acolhem favorecem seu encontro com os outros no mundo. Para receber os novos e partilhar um ambiente de vida coletiva como a educação infantil, é

necessária a compreensão da importância do corpo sensível, do movimento, do gesto, dos balbucios, das experiências, das errâncias, como inerentes ao processo educativo.

### 3.1 Estudos da docência

Apresento, a seguir, uma breve interlocução entre trechos de três obras que problematizam o papel da docência ao apresentarem reflexões que nos ajudam a pensá-la na educação infantil. A primeira delas, mais especificamente suas considerações finais, é a obra *Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (2010), organizada por Clermont Gauthier e Maurice Tardif. A segunda é o livro ***Educador Educador Educador*** (2008) de Madalena Freire e o terceiro é um dos textos de Danilo Russo (2008) *De como ser professor sem dar aulas na escola da infância*<sup>18</sup>. Embora Gauthier e Tardif não tenham se detido na reflexão da docência com a criança pequena, como fizeram Madalena Freire e Daniel Russo, sua participação nessa interlocução favorece a expansão na discussão do fazer docente com crianças pequenas.

#### 3.1.1 A pedagogia de amanhã – Clermont Gauthier e Maurice Tardif

Os autores desenham um percurso histórico da educação mostrando os principais elementos que foram constituindo a pedagogia e os modos de compreendê-la desde a Antiguidade até os nossos dias. Destacando os principais períodos que foram transformando os modos de conceber o professor em cada momento histórico e também a forma como a escola foi se constituindo a partir da Idade Média, os autores destacam,

na evolução da pedagogia, quatro grandes momentos, que correspondem a períodos fundamentais. Cada um desses períodos é dominado (ou pelo menos marcado) por uma crise profunda das ideias e das práticas estabelecidas. Em cada uma delas, vemos pensadores – filósofos ou mestres de profissão, eruditos ou práticos – tentando sistematizar e racionalizar a sua própria prática, expressá-la

---

<sup>18</sup>Este texto faz parte de um conjunto de três deles, do mesmo autor, todos com o mesmo título.

em palavras e em fórmulas, a fim de fixar, para os contemporâneos e para si mesmos, os seus grandes eixos de inteligibilidade. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 475).

No fio da história que os autores apresentam ao leitor, passando pela escola na Idade Média e pelas doutrinas humanistas do Renascimento, é possível perceber o campo das ideias e das práticas educativas se constituindo em torno de um pensamento pedagógico. No século XVII, nasce a pedagogia a partir dos discursos referentes, sobretudo os relacionados à organização das classes como sistema fechado para resolver os novos problemas de ensino em virtude da ampliação dos números de alunos.

Nos séculos seguintes foi se configurando a partir do Renascimento o que se chamou de “pedagogia tradicional” e já no século XVIII emergia a pedagogia nova, revolucionando as concepções de ensino. A pedagogia nova foi uma reação contra a pedagogia tradicional. No século XX, como reflexo desse movimento surgiram muitas abordagens que se diferenciam, no entanto, segundo os autores, mantinham o mesmo ideal puerocêntrico, ou seja, centrado na imaturidade da infância.

A pedagogia nova, sem querer voltar à pedagogia tradicional, passou a problematizar o papel e os saberes do pedagogo. Com isso, evidencia o desejo de oficializar a profissão do docente. O percurso histórico apresentado pelos autores aponta para o modo como a sociedade vai se constituindo conforme suas necessidades e desejos, modificando também os modos de compreender a escola e os modos de ensinar.

Os autores destacam que para os gregos não havia uma preocupação com as maneiras de ensinar, embora tivessem inventado o ensino, pois havia poucos alunos. Assim como também não havia um olhar voltado para a educação das crianças pequenas, porque a educação dos sofistas e filósofos começava quando a criança se tornava um jovem capaz de pensar e expressar-se.

Da mesma forma que os modos de conceber o ensino e as formas de ensinar se alteravam, conforme o contexto em que estamos abordando, assim também ocorreu com a escola. Aliás, ensino e escola tinham conceitos muito diferentes, porquanto o “ensino podia ocorrer na ausência da escola”.

Embora todos esses séculos passados tenham produzido criações essenciais como o ensino, a escola e uma sólida tradição humanista, não se constata ainda uma preocupação pedagógica acarretando uma reflexão avançada, a fim de tornar explícitos saberes pedagógicos precisos. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 477).

Assim, com os autores destaco algumas características fundamentais no que diz respeito à docência e ao ensino de cada uma das pedagogias – tradicional e nova – apresentadas no livro e o que nelas está implicado, em termos de suas intersecções de elementos para uma docência que vai atuar em uma “pedagogia do futuro”. Tal pedagogia emerge como possibilidade de cercar alguns conceitos chaves na educação, abordada pela pedagogia tradicional e também pela pedagogia nova. No entanto, a mescla entre uma e outra ainda deixa muitas interrogações acerca do saber pedagógico e também dos métodos de ensino. Essa discrepância entre as correntes pedagógicas mostra que “a situação educativa é mais complexa, mais fluida e menos rígida do que isso. É preciso, pois, procurar outra via de encarar a pedagogia de outra forma” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p 481).

Para tanto, os autores apontam a emergência de uma terceira via pedagógica para superar as duas precedentes, concebendo o papel do docente como de um “profissional da intervenção pedagógica”, um profissional que, munido de certos saberes e enfrentando uma situação complexa, sabe que não pode aplicar automaticamente esses saberes, devendo antes “deliberar, refletir sobre essa situação e decidir”. O docente assume decisões em interação com os alunos, recorrendo a todos os seus saberes para avaliar a situação. Aqui não vigora a ordem de um plano divino (tradicional), nem o plano de um cientista da pedagogia (nova). Diante da imprevisibilidade de uma situação o docente passa a refletir, julgar o que fazer e depois decidir, mesmo que tenha que modificar suas decisões e adaptar a sua ação às circunstâncias presentes. A proposta dos autores é negar uma ordem pedagógica previamente dada, pois é preciso construí-la levando em conta à especificidade de cada situação. Nesse sentido, a situação educativa apresenta todas as características de um sistema altamente complexo e exige do docente um profissional que implica estabelecer relações entre três elementos



fundamentais: a situação educativa, os saberes do docente e o julgamento. Os autores caracterizam a situação educativa em oito traços. São eles:

(1) Uma pessoa (adulta), que supõe saber (2) tem contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que se supõe aprender, (5) cuja presença é obrigatória, (6) para ensinar-lhes (7) um conteúdo socialmente dado (8) por uma série de decisões tomadas em situação de urgência. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 481-182).

Além disso, os autores lembram ainda que o “contato obrigatório, repetido e prolongado entre um docente e certo número de crianças” acontece num movimento de acontecimentos rápidos, em que simultaneamente acontecem coisas e muitas vezes isso é imprevisível, tornando essa relação, nas palavras citadas de Perrenoud, “um ofício impossível”, ou seja, uma profissão permanentemente confrontada com a obrigação de escolher, a frágil certeza no agir, o temor de um fracasso e os poucos critérios tangíveis de sucesso. Portanto, (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p 483) afirmando que “o saber pedagógico é plural”, isto é, “abastecer-se em várias fontes de saber reunidas, para fundamentar a sua ação”, os autores apresentam setes saberes que definem como “saberes docentes”:

**O saber disciplinar**<sup>19</sup> – Ensinar necessita do conhecimento do conteúdo a transmitir, pois evidentemente não se pode ensinar alguma coisa cuja significação não se domina (...) / **O saber curricular** - (...) O docente deve pois conhecer o programa, o que constitui um outro saber componente do seu reservatório de conhecimentos (...) / **O saber da experiência** – O pedagogo possui também um saber de experiência. Este vem das muitas tentativas que ele fez ao longo de sua carreira. A experiência se inscreve em uma relação particular com o hábito. Efetivamente, aprender com as próprias experiências significa viver um momento particular, diferente das circunstâncias habituais, e que por isso se registra no repertório dos saberes (...) / **O saber da ação pedagógica** – (...) é aquele da experiência, enfim tornado público e passado pelo crivo da validação científica. (...) Ainda estamos em situação em que cada docente, fechado no seu próprio universo, constrói para si uma espécie de jurisprudência privada, feita de mil e um pequenos truques que “funcionam” ou que lhe parecem eficazes. (...) / **O saber da cultura profissional** – (...) tem a posse de um corpus de saberes especializados sobre a escola, saberes desconhecidos pela maioria dos cidadãos comuns e dos membros das outras profissões (...) / **O saber da cultura geral** – O docente possui uma cultura geral, um

---

<sup>19</sup>Grifo meu

saber cultural. Durante o seu magistério, ele se abastece constantemente no reservatório dos seus conhecimentos gerais. / **O saber da tradição pedagógica** – (...) é uma curiosa mistura de pedagogia tradicional e de experiências inovadoras. Ela ainda habita não só as lembranças da infância, mas também boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o “saber fazer escola”. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p 483 - 486).

É importante destacar que a reflexão dos autores contribui para a compreensão de que as ideias se misturam e, embora existam linhas de pensamento que divergem entre si, não há um ponto zero. A história que nos constituiu também constitui a história do docente.

Os saberes apresentados pelos autores revelam a complexidade que envolve o processo de educar em espaços de vida coletiva. É importante ressaltar que o estudo realizado por esses pesquisadores diz respeito às crianças maiores e portanto, se pretendemos aproximar esses “saberes docentes” dos fazeres docentes com crianças pequenas, será necessário considerar a pluralidade que envolve a educação na infância e a complexidade do corpo em movimento nos seus processos educativos.

Talvez possamos afirmar, a partir da perspectiva dos autores, que os saberes docentes para a educação infantil exigem redimensionar a concepção do “saber da experiência”, do “saber da ação pedagógica” e do “saber da tradição pedagógica”. O percurso de aprender com as próprias experiências aliado ao saber fazer que emerge dessa experiência e ao saber reinventar a tradição pedagógica, promove abertura a uma ação docente mais próxima das necessidades das crianças pequenas. Para ampliar o debate, apresento a seguir os estudos de Madalena Freire.

### **3.1.2 Educador – Madalena Freire**

*Temos o poder, a capacidade,  
a competência de embelezar o mundo!  
Por isso, enquanto sujeitos sensíveis e estéticos,  
estamos sempre em busca da beleza, do belo.  
Nos sensibilizamos, nos arrepiamos,  
choramos com a beleza da flor, da música,  
daquela pintura, daquela dança,  
daquele texto...*

Madalena Freire (2008)

Em 1983, Madalena Freire lança seu primeiro livro, *A paixão de conhecer o mundo*, para abordar os seus registros em seu processo de acompanhar crianças entre 4 e 5 anos. Essa publicação trouxe significativas interrogações acerca do trabalho com a educação infantil ao propor uma pedagogia que ultrapassa a ideia de aula como acontecimento predeterminado. A autora revoluciona o campo da educação da infância, mostrando uma pedagogia relacional que respeita processos de aprender de cada criança no grupo.

Embora considere de suma importância a primeira publicação da autora, não por acaso a primeira aquisição de minha biblioteca, vou me deter na reflexão de outro livro por ela publicado em 2008: ***Educador, educador, educador*** (2008). O livro traz um texto denso em sua simplicidade, justamente por não simplificar as inquietações dos processos de aprendizagens da autora no seu fazer docente e também no seu processo de formadora de outros educadores. Uma leitura prazerosa que convida ao ir e vir, ao repetir e anunciar temas suscitando a reflexão. Logo no início, Madalena Freire apresenta seu princípio de educadora,

Enquanto humanos “somos uma inteireza”, e ao mesmo tempo “seres inacabados” como nos diz Paulo Freire. Inteireza, marcada por dimensões que nos constitui numa totalidade; somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade. Só aprendemos e ensinamos por amor ou por ódio, nunca na indiferença. (FREIRE, 2008, p 24-25).

Seguindo suas palavras, notemos a principal característica da educadora que perpassa todo o seu texto: a paixão! Madalena Freire mostra na tessitura de suas palavras a leveza e a beleza de acompanhar a educação de outros humanos. Aqui, é inevitável não retomar as palavras de Kohan (2004, p.54), quando diz que “infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem”, ao encontrar em Madalena Freire (2008, p. 24) que “enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente

com a falta, somos sujeitos desejantes”. Nessa compreensão Madalena Freire se coloca diante da docência como em uma infância em busca de linguagem, a linguagem da docência.

Talvez por isso Madalena Freire reafirme tantas vezes e mostre de diversas formas a importância de um “educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática” (FREIRE, 2008, p. 31). Um docente em disponibilidade pelo fazer para e com as crianças. E dentre esses fazeres para e com as crianças, a autora destaca a importância do riso, ao afirmar que,

Educador que ri e brinca na construção de sua aula favorece a desmistificação do modelo teórico e sua relação quanto a autoridade. Humaniza-se enquanto modelo na medida em que trabalha seus erros, convidando os outros rirem deles. (FREIRE, 2008, p 29).

Assim, o riso e o erro ao comporem o próprio processo de aprender docente alimentam a confiança no processo no outro aprender. A autora vai tecendo uma ideia de educador que precisa de uma *metodologia* e de *instrumentos metodológicos*. Os instrumentos aos quais se refere dizem respeito às opções metodológicas fundamentais para a intervenção pedagógica. São eles: a reflexão; o *ver* (observação); o *escutar* e o *falar*. Porém, a autora, explicita que não se tratam de ações previamente dadas, mas que exigem ser aprendidas, pois

A observação faz parte da aprender do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. Através do olhar, o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta só ter ouvidos. Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para compreensão do seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar, pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro. Todo desejo do outro. É o outro que me impele a desejar. (FREIRE, 2008, p.33).

Nesse sentido, Madalena Freire traz elementos do saber sensível que dizem respeito a um corpo atento. Para Duarte Jr. (2001, p. 12), “tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós dos órgãos do sentido, tudo aquilo

captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”. Por isso, na concepção de Madalena Freire, o encontro entre educador e crianças é inteiro, é provocador, é intenso. O educador lida no cotidiano com a organização do tempo e do espaço, delineando os limites da sua rotina, já que

Qualquer ação educativa é regida pelo jeito como cada educador estrutura esses limites, ou seja, pela disciplina que ele acredita necessitar para organizar o tempo e o espaço (sua rotina) de liberdade onde sua prática se desenvolve. (FREIRE, 2008, p 35).

Para Madalena Freire, o educador pesquisador (como já anunciava seu pai Paulo Freire) precisa caminhar para a autonomia do seu pensamento. É um ato político-pedagógico, cujas escolhas são pela concepção democrática.

Todo educador dirige, direciona processos de crescimento para a autonomia. Todo processo de crescimento exige instrumentos de trabalho que alicerçam a conquista da autonomia através do compromisso. Educador e educando se educam através de combinados (regras para a organização), compromissos de trabalho. Compromisso assumido, educador e educando responsabilizam-se pela sua realização. (FREIRE, 2008, p 37-38).

Nessa perspectiva, a autora encaminha o leitor à constatação de que o fazer pedagógico é a reflexão constante entre teoria e prática na qual o desafio

é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática. Dessa forma, o criar, o sonhar, o inventar, pode ser instrumentalizado por diante dos grandes desafios na construção deste educador-pesquisador que faz ciência da educação. Fazer ciência exige *exercício metodológico sistematizado*, rigoroso, de *observar, refletir, avaliar e planejar*. São estes que alicerçam sua pesquisa, luta cotidiana, permanente. (FREIRE, 2008, p 44).

Para a autora, pensar envolve duvidar, perguntar, questionar. É uma maneira de investigar, pesquisar o mundo, as coisas. Por isso, o movimento entre teoria e prática provoca as nossas certezas. Nesse sentido, se evidencia a importância de um educador estar em contínuo movimento de reflexão da sua prática, pois para Madalena Freire (2008, p 49)

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Diante disso, sublinhamos a importância do registro, da observação atenta, daquilo que Madalena Freire chama de instrumentos metodológicos. É isso que nos coloca em constante aprendizado. Não somos seres acabados, visto que, desse ponto de vista, não teríamos mais vida, por isso sua reivindicação de um educador que se apaixona por aquilo que faz. Para Madalena Freire, “não existe educação sem conhecimento, sem amor, sem esses “temperos” que condimentam o sentido da vida, da educação” (2008, p 66). Importante destacar nas palavras da autora o cuidado em mostrar que existem diferentes formas de compreender o que se deseja conhecer, aprender e ensinar e portanto, há necessidade de educadores que estejam dispostos a problematizar também a sua concepção de educação.

Madalena Freire contribui com uma abordagem ética e estética da docência, um pensamento sensível às nuances do cotidiano e aos detalhes das interações com as crianças, tomando como desafio permanente do educador a articulação harmoniosa entre as atividades no tempo e no ritmo que se desenvolvem no espaço. Em suas palavras, um educador que busca “a harmonia do pulsar do tempo rítmico, das atividades do espaço” (FREIRE, 2008, p. 119). Para a autora, a tarefa da docência é “reger” os diferentes ritmos de uma rotina para a construção da unidade: a rotina do grupo que, para constituir-se, necessita de presença instrumentalizada do educador. Essa concepção de regência respeita o silêncio como um dos “participantes” sempre presentes.

Tempos de silêncio num grupo, juntamente com tempos de fala, compõe ritmicamente o pulsar compassado da “música” do grupo. O desafio, tanto do coordenador quanto dos participantes, está na escuta dos silêncios e nas pausas com que o grupo constrói sua fala. Coordenador e grupo compulsivos pela própria fala, não possibilitam a escuta e o exercício compassado da pausa, a “respiração” que se faz necessária em todo o processo criador. (FREIRE, 2008, p. 120).

Assim, a docência para Madalena Freire é ação criadora que implica dar forma significativa ao conhecimento do grupo. Para ela, toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real. Madalena Freire promove abertura a uma docência com crianças que vincula a vida à inseparabilidade entre fazer e pensar. Nessa perspectiva, Danilo Russo contribui ao destacar como convive com as crianças cotidianamente.

### **3.1.3 Como ser professor sem dar aulas na escola da infância – Danilo Russo**

O professor italiano Danilo Russo, na trilogia que aborda a especificidade da docência na escola da infância, problematiza *Como ser professor sem dar aulas na escola da infância* para relatar de modo muito singular sua prática pedagógica com crianças em contexto multietário através da sua organização em relação ao tempo e o espaço.

Sua narrativa nos convida para uma reflexão demarcada pelo espaço da escola da infância em contraponto com outras formas de pensar a escola. Imediatamente a criança emerge como protagonista em seu texto, ao entender os “meninos e meninas” em processo de viver coletivamente. Ao narrar sua surpresa num início de ano letivo, destaca o quanto esses meninos e meninas “cresceram” constatando que “a escola da infância não é tão ‘necessária’ assim (para eles)”. (RUSSO, 2008, p. 151).

Essa reflexão do autor permite uma observação da escola infantil como um lugar para estar juntos, porém não exclusiva nos processos de aprender das crianças. É possível sim fazer muitas coisas interessantes na escola e talvez seja muito importante no percurso de um indivíduo que frequente a escola, no entanto, não é na escola o único lugar em que se aprende. Embora pareça óbvia esta afirmação, muitas vezes nos parece que a é redentora e imprescindível na vida de qualquer ser humano de pouca idade.

Além disso, o autor permite refletir também acerca do corpo nos processos de aprender. O que poderia acontecer nas férias de meninos e

meninas que as fazem voltar para a escola diferente? O tempo é diferente com as crianças? Assim, Danilo Russo segue seu relato nos dizendo de qual lugar ele observa a escola da infância,

A escola que posso fazer para todos e todas, a que sei fazer, é algo que procura transformar em virtude a necessidade de aglomeração, já que para pagar um professor de escola pública, e não por opção pedagógica ideal, a lei exige de 15 a 25 meninos e meninas (nós somos 24 +1), e é destinado a todos uma metragem, um espaço (uma sala e suas ramificações) e um tempo de duração obrigatório. O que quero dizer é que na essência da escola que me cabe fazer, está, sem sombra de dúvidas, uma superexposição de todos e todas, a todos e a todas, e a contínua interação (interferência, mesmo) dos corpos e das suas atividades num espaço apertado. Dos 24+1, sou, obviamente, o único ao qual se atribui a responsabilidade (inclusive civil) de agir para caracterizar o contexto escolar... Procuo – ao fazê-lo – salvar o máximo possível a pluralidade das coisas e dos indivíduos. (RUSSO, 2008, p 152).

Em sua busca pela pluralidade das coisas e dos indivíduos, Russo vai trazendo as diversas possibilidades de pensar tempos e espaços na escola da infância. Uma escrita que revela as diversas questões que permanecem no campo do indizível no planejamento docente de estar com as crianças. Questões indizíveis que dizem respeito à intencionalidade pedagógica. O autor descreve diversas situações com as quais nos deparamos cotidianamente com grupos de crianças e que são construídas historicamente. Por exemplo, em relação à autoridade do professor, Russo atesta: “escolhi um trabalho do qual faz parte dar ordens, regras e fazer com que as respeitem” (RUSSO, 2008, p153). Nessa escolha o pesquisador problematiza as diversas possibilidades de negociar com as crianças, fazendo-as pensar acerca do seu fazer. Trata-se de cuidar as palavras e o modo como serão pronunciadas, ao afirmar que

Ao fazê-lo, prefiro as proibições, a forma-proibição, e sempre acrescento o “porque”. Dito desta maneira parece feio, e de fato é. Olhando bem, porém, uma proibição veta uma determinada coisa, mas não outra, algo continua possível, continua *livre*. Uma ordem-regra que diz “*não me rasguem os livros, não rabisquem neles e não arranquem das mãos do outro*” não prescreve, não mostra um único uso dos livros, ele continua livre, nos limites das proibições (e os livros são salvos e duram). (RUSSO, 2008, p 153).

As palavras do autor nos mostram não o “como fazer”, mas sim o cuidado nos detalhes de nossas ações. Assim, o autor explicita o modo como vai constituindo seu fazer docente junto às crianças com o intuito de fazê-las



tomar decisões e pensar acerca das suas ações. Entendendo nitidamente que isto é um processo, um processo que envolve tentativas, envolve erros, envolve ora fazer junto, ora fazer sozinho, Russo assevera que

É uma experiência boa para mim porque me obriga a pensar o meu trabalho, cada escolha simples, pequena, numa salutar tensão entre dois cânones diferentes: aquele segundo o qual meninos e meninas devem ficar livres para fazer e não fazer; e aquele segundo o qual me competiria (o direito de) limitar a sua liberdade de uso das coisas, de prática das relações ou de movimento, sempre por qual motivo e com quais consequências. É a busca de uma *coerência não linear* e que, no entanto, para funcionar deve se expor como coerência. E isso é uma experiência, um modo de *viver* esse trabalho. (RUSSO, 2008, p. 154).

A relevância da leitura de Danilo Russo está em narrar seu fazer cotidiano e em respeitar o movimento das crianças. Questões que muitas vezes passam despercebidas entre nós que vivemos situações similares, são sublinhadas por Russo. Nesse sentido, o autor destaca alteridade entre adultos e crianças, isto é, o que é responsabilidade sua e o que é responsabilidade das crianças. Às vezes, esses papéis se misturam e fica difícil no convívio decifrar essa alteridade.

Não se trata apenas de definir obviamente o que é do adulto ou da criança, mas sim perceber no movimento do coletivo a singularidade e essa percepção demanda processo, ou seja, exige aprender. Quando o autor afirma: “não peço aos grandes para ‘acolher’ os pequenos e pequenas ou os novos adeptos porque não é sua responsabilidade, é apenas minha, e também, porque procurei lhes ensinar que a amizade é uma coisa livre” (RUSSO, 2008, p. 154). O autor contribui para a reflexão do modo como se constitui um grupo e a complexidade que isso envolve. No decorrer do texto, Russo expõe sua justificativa ao nos lembrar que cada criança que chega altera a harmonia do grupo e isso precisa ser “sentido”. Para tanto, ajuda os “veteranos” a lembrarem de como eram quando também chegaram um dia. O educador mostra para as crianças que para os que chegam também há obstáculos a enfrentar. Conversando, investe na formação de um grupo que tem a condição de um “nós” um pouco menos abstrato sobre o qual é possível discutir educativamente (2008, p. 156).

Os textos de Danilo Russo mostram como ser professor sem dar aulas para crianças pequenas, apontando outras formas de aprender, isto é, convivendo entre si, brincando, inventando, reinventando, experimentando. Enfim, uma pedagogia constituída na relação de um adulto que brinca junto com as crianças, e enquanto brinca, ensina, aprende e transforma as coisas, pois como afirma Russo (2008, p. 163) “é uma intenção limpa, despojada, sem sobras, de professor que não tem – como eu não tenho – o poder de reprovar ninguém, nem a exigência de ‘avaliar’ ninguém”. Então, a leitura de Russo promove a abertura a uma docência que conversa, que brinca, que participa na constituição do grupo.

### 3.2 Educar as infâncias ou uma pedagogia da resistência

A palavra humana,  
uma palavra múltipla que abria em seu interior  
a expressão do indizível, o *silêncio*, nos conduz a uma  
educação (po)ética.

(Mèlich, 2001, p.278)

A intenção de trazer para o debate as contribuições de Gauthier e Tardif (2010), Madalena Freire (2008) e Danilo Russo (2008) é possibilitar uma reflexão a partir da relação entre a história do pensamento pedagógico e as problematizações que envolvem a docência com crianças pequenas.

Estamos vivendo um momento histórico no qual as crianças estão cada vez mais cedo sendo inseridas na lógica da racionalidade escolar, ficando sob responsabilidade da educação infantil crianças até cinco anos de idade. Do ponto de vista pedagógico estamos vivendo um momento tenso na história da educação de crianças pequenas, pois o pedagogo, na perspectiva de sua docência, vem perdendo a especificidade de acompanhante de crianças, aquele que apresenta e inicia aos saberes familiares do dia-a-dia<sup>20</sup>, para atuar como professor de conhecimentos universais, aquele que apresenta prévios conteúdos a serem aprendidos. A preparação instrumental para a alfetização

---

<sup>20</sup> Por isso, Michel Serres (1995, p.166) pode dizer que o pedagogo usufrui de um duplo corpo: o que adere à infância e o outro que a toma e a conduz a um mundo onde, longe de caminhar, a gente voa.

antes do Ensino Fundamental, e mesmo aos 6 anos, atesta essa racionalidade escolar.

Concomitante a essa tendência contemporânea de aceleração da “alfabetização”, o ofício de pedagogo está tomando outros rumos, isto é, uma formação marcada pela ênfase instrumental da leitura e da escrita através de métodos de ensino e aprendizagem que desconsidera a temporalidade do corpo nos processos de aprender a produzir sentidos através da leitura e da escrita. Trata-se, aqui, de reivindicar a potência de aprender através da experiência poética de incorporar sentidos ao vivido, pois, queremos lembrar mais uma vez que definimos o pedagogo como um teórico-prático da ação educativa, ou seja, alguém que conjuga teoria com a prática de sua própria ação (HOUSSAYE, SOËTARD, HAMELINE e FABRE, 2004, p.39). Implica compreender que o pedagogo não é nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. “Ele é o entremeio”, pois

o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica. (HOUSSAYE, SOËTARD, HAMELINE e FABRE, 2004, p.10).

Assim, defendo uma pedagogia capaz de acompanhar e potencializar ações com as crianças pequenas abarcadas no processo de aprender a pensar fazendo no tempo que o corpo age e faz. Uma pedagogia da resistência, pois “em pedagogia, não podemos fazer economia do ‘fazer’, à medida que, de qualquer maneira, ele está na fonte do ‘dizer’” (HOUSSAYE, SOËTARD, HAMELINE e FABRE, 2004, p. 12). Implica compreender uma concepção de pedagogia que enfrenta e resiste ao percurso histórico das concepções modeladoras de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, um pedagogo que resiste é aquele que realiza rupturas por ser “um ser histórico situado em sua época, portador de sua época e de suas questões” (HOUSSAYE, SOËTARD, HAMELINE e FABRE, 2004, p. 12).

O pedagogo que vive na ruptura, na necessidade e urgência de mudanças, tenta elaborar um saber do saber-fazer, um saber do *como* saber fazer (processo), e não se preocupa com o *que* saber-fazer (produto ou

conteúdo) e, nesse sentido, “o pedagogo é um insurgido” (HOUSSAYE, SÖETARD, HAMELINE E FABRE, 2004, p. 42), pois é capaz de colocar-se em devir com as crianças. Nesse sentido, para o pedagogo, a ruptura é uma necessidade vital e o encontro com o fracasso, com a imprevisibilidade do viver, é a força que o mobiliza. Por isso,

não é só em suas condições extrínsecas, mas também em suas condições intrínsecas, que o ato pedagógico deve, de certo modo, enfrentar e integrar o fracasso. É como se o fracasso fosse uma necessidade em pedagogia. O fracasso, contudo, é uma realidade dinâmica, pois é ele que representa a fenda entre a teoria e a prática. (HOUSSAYE, SÖETARD, HAMELINE E FABRE, 2004, p. 14).

Aqui, podemos compreender a conjugação entre teoria e prática como “o” trabalho pedagógico enquanto exigência profissional de “tecer” a complexidade (MORIN, 1991) de aprender a enfrentar as contradições no devir do e no conviver. Para Edgar Morin (1991, p. 18-19), “a dificuldade do pensamento complexo é enfrentar a confusão (o jogo infinito das inter-retroacções), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”. Implica, com o autor, acolher que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2003, p. 59). Diálogo que exige transformar o conhecimento em sapiência, ou seja, “mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia” (MORIN, 2003, p. 21). Para Bernard Charlot (1996), há aqui um impasse clássico na tradicional oposição entre prática e teoria. Charlot (1996, p. 15) denomina de

duplo terrorismo – o terrorismo dos intelectuais universitários que dizem: ‘Vocês não sabem o que fazem; nós, que somos intelectuais, vamos lhes mostrar como se deve ensinar...’ Na verdade eles não dizem como se deve ensinar, o que eles fazem é dar aulas de sociologia, história, etc. É o terrorismo em nome da ciência. Mas há ainda um terrorismo em nome da prática. Encontrei inúmeras vezes, em minha carreira, professores que diziam: ‘Nós estamos cotidianamente nas salas de aula. Somente a prática é verdadeira; vocês não passam de teóricos’. Ao meu ver, esta oposição é falsa. Não existe prática de um lado, e teoria do outro, porque aquele que fala em nome de sua prática, efetivamente ‘fala’; e na medida em que fala ele usa palavras, teoriza. Há então uma prática que se diz nos discursos, e que implica teoria.

Para Charlot (1996, p. 15), é impossível separar teoria e prática já que para a formação “é preciso haver idas e vindas, sempre, entre uma e outra”. Trata-se, para o autor, do “prazer da atividade intelectual” capaz de romper com a redutora oposição entre teoria e prática. Talvez, o que o pedagogo possa apenas ‘ensinar’ é o prazer de aprender a pensar na deriva do viver. A afirmação parece óbvia, mas a tendência de repetirmos de forma “mecânica” a escola que tivemos é maior quando não pensamos e problematizamos o modo como foram se cristalizando as ações docentes no cotidiano escolar.

É muito difícil abandonar nossas certezas e o modo como fomos ensinados. Por isso, as transformações demandam tempo. Torna-se então relevante pensar acerca dos saberes apresentados pelos autores, saberes que redimensionam o fazer pedagógico e a ideia de escola os quais, porém, ainda não alcançam a especificidade do fazer pedagógico com crianças pequenas. Pois,

O que queremos estabelecer, manter e defender é o fato de que a pedagogia representa um tipo de saber específico, oriundo de uma articulação singular e original entre: - práticas constitutivas e indispensáveis, / concepções científicas referidas aos diferentes domínios desenvolvidos dentro das ciências da educação. / convicções normativas ligadas a um sistema de proposições, escolhas e valores. (HOUSSAYE, SOËTARD, HAMELINE e FABRE, 2004, p.39).

Os saberes apontados pelos autores anunciam possibilidades de problematizar os conhecimentos docentes na educação infantil, a partir da ênfase no percurso de aprender com as próprias experiências, aliado ao saber fazer que emerge dessa experiência e ao saber reinventar a tradição pedagógica. Saberes que apontam para uma ação docente mais próxima das necessidades das crianças pequenas.

Madalena Freire (2008) e Danilo Russo (2008) trazem a docência na escola infantil. Embora existam afinidades entre ambos, algumas marcas individuais revelam a importância de suas contribuições. Madalena Freire, ao trazer o seu próprio fazer docente em processo, aponta as repetições, as errâncias, os detalhes imprescindíveis que compõem o ato criador do educador que atua com crianças. Sua atenção estética no encontro entre adultos e crianças redimensiona a formação do profissional que atua com crianças

pequenas, pois para além de aprender conteúdos e saber aplicá-los, exige uma formação que implica o corpo inteiro sensível do educador no cotidiano.

Mais presente no texto, a relação com as crianças de Danilo Russo traz a sua marca. O texto de Russo se apresenta quase como uma conversa com o leitor, contando como faz para resolver os desafios cotidianos e apontando o protagonismo infantil em todas as suas ações. Não se trata de compará-los, mas sim perceber que aquilo que os diferencia é seu próprio fazer que foi aprendendo a se constituir daquele modo a partir do repertório de cada um. A relevância da interlocução entre Madalena Freire e Danilo Russo está, principalmente, em mostrar a complexidade que envolve o ato de educar crianças pequenas.

Quando nos detemos na reflexão educacional de espaços coletivos com crianças pequenas, é importante explicitar reflexões acerca do conceito de educação. Esse conceito muitas vezes aparece equivocadamente como sinônimo de escola. Educação é algo que abrange uma dimensão muito maior, diz respeito às concepções políticas e marca a identidade de um lugar, de uma determinada cultura, de determinada sociedade.

A pedagogia é marcada historicamente pela relação que tem com a educação e o seu compromisso com a sociedade. Os grupos sociais sempre procuravam modos de se organizar para garantir suas crenças, hábitos, ritos, enfim, propor um modelo educacional a ser seguido. Assim, chegamos ao verbo “educar”. Cabe então reafirmar com Larrosa (2006, p. 188) que educar diz respeito ao modo como respondemos à chegada daqueles que nascem. Nesse sentido, educar não pode ser reduzido à mera lógica do adulto ou à especificidade formal da escola. Educar é um fenômeno complexo e envolve o humano em uma dimensão muito maior: a da vida.

Nesse sentido, o humano, assim como a infância, é plural. Como afirma Mèlich (2001), é o ser que fala, porém que fala *de diferentes maneiras*. E o humano é o ser que também é capaz de expressar-se *silenciosamente*. O humano se re-inventa ao inventar seu cotidiano em determinados tempos e espaços. Por isso, para Maturana (1998) afirma que

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz

progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contigente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar. (MATURANA, 1998, p. 29).

Nessa perspectiva, educar é movimento, é um processo contínuo de encontros, de trocas, de experiências vividas e significadas numa narrativa que se constitui na singularidade de um coletivo. Portanto, diante de uma lógica escolar que parte da homogeneização, da classificação hierárquica de medidas e quantificações, de um ensino propedêutico e na educação infantil, na qual se repete o modelo existente no ensino fundamental, é urgente perguntar qual ensino que queremos em nossas escolas? Qual a intenção de acelerar a inserção das crianças na vida escolar?

Se considerarmos que educar é um movimento contínuo e em constante processo, podemos afirmar que as aprendizagens partem das relações e das interações, das trocas entre adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos, que pressupõem um corpo que investiga o mundo e que, a partir dessa ação lúdica, faz escolhas que contribuem para a tessitura da vida de cada aprendiz. Por isso, no Brasil é utilizado o termo educação infantil e não ensino infantil. Entretanto, existe uma tendência em nosso país em entender educação como sinônimo de escolarização.

Esses fatos dizem respeito não apenas ao âmbito educacional. Por isso, considero especialmente importante afirmar que cada humano traz consigo a novidade para o mundo. Cada nascimento inaugura uma possibilidade no mundo que não surge do nada, mas sim, da contingência. A essa contingência vinculamos uma ideia de educação poética, pois somos plurais, somos a tensão entre o sim e o não, entre a ação e o fazer. É a possibilidade da educação poética que acolhe a capacidade de inovar, de inventar, de não permanecer preso às certezas inventadas.

Uma educação poética é uma educação que sabe que o ser humano está de passagem no mundo, que somos convidados da vida. Uma educação poética é uma educação que sabe que a palavra humana é plural e que esta palavra, ou palavras, tem sentido não somente pelo

que dizem, pelo que podem dizer, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo silêncio, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência. E também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos. (MÉLICH, 2001, p.279).

E é por uma educação poética que defendo a condição humana nos espaços coletivos que acolhem crianças pequenas. Uma educação que promova o jogo, o lúdico, que brinque com as formas de existir e se recontar. Educação poética que potencializa “o mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2010) no seu vigor de ação, reafirmando a possibilidade de que todos somos aprendizes.





Como aconteceu de as ciências humanas ou sociais não falarem jamais sobre o mundo, como se os grupos permanecessem suspensos no vazio? Como as ciências ditas duras deixam os homens de lado? (...) Como nossos principais saberes se perpetuam hemiplégicos? Fazê-los aprender a caminhar com os dois pés, a utilizar as duas mãos, me parece ser m dos deveres da filosofia: você sabe, *le tier-instruit* designa os corpos completados de canhotos ditos contrariados; é o elogio dos mestiços e das misturas, que causam horror aos filósofos da pureza.

Michel Serres, *Eclaircissements*, 1992



#### 4 “EU QUE ME ENSINO!”: UMA DOCÊNCIA QUE SE EDUCA

*Ao brincar com total entrega à Kalimba, instrumento musical que Ayume nos seus cinco anos dedilhava com muita calma descobrindo sons que iam se tornando cada vez mais harmoniosos, perguntamos onde ela havia aprendido a música que emanava de suas mãos. “EU QUE ME ENSINO”, afirmou ela com naturalidade, Continuando a brincar.*

Pereira (2013, p. 65)

Fazer pesquisa com crianças pequenas em contexto de vida coletiva, como a escola, torna-se imenso desafio para pesquisadores que não procuram encontrar resultados abarcados em certezas alcançadas por métodos prévios traçadas em uma pesquisa empírica. Embora existam muitas possibilidades metodológicas na antropologia e na filosofia, as quais poderiam nos ajudar a desenhar um percurso que orientasse a pesquisa com crianças, sempre parece faltar algo que realmente contemple e respeite a pluralidade que o trabalho com crianças exige.

Este trabalho opta pela realização de uma pesquisa qualitativa, pois esta abordagem permite a possibilidade de acompanhar os processos como fenômenos que podem ser descritos e interpretados no percurso mesmo do processo investigativo. Assim, é importante lembrar que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE, 1986, p.3). Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa rompe com as disjunções corpo/mente, imaginação/razão, poesia/ciência, permitindo considerar as palavras de Morin (1996, p. 274) ao afirmar que, no que concerne à complexidade, “há um pólo empírico e um pólo lógico e que a complexidade aparece quando há simultaneamente dificuldades empíricas e dificuldades lógicas”.

Assim, a pesquisa qualitativa no campo educacional exige, conforme Menga Lüdke (1986), a consideração do pesquisador implicado e participante ativo de sua pesquisa, atuando direta e prolongadamente com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Por isso, a abordagem qualitativa tem como preocupação o processo e não apenas o resultado já que na

complexidade, é “evidente que o observador deve observar-se a si mesmo observando aos outros” (MORIN, 1996, p 280). A partir do vivido, o pesquisador tem a possibilidade da descrição intensa, além de considerar documento de pesquisa outras formas de registro como imagens, vídeos, gravações, diário de campo, desenho. Nesse sentido, o desafio enquanto opção metodológica nesta pesquisa foi aprender a educar um olhar que observa o cotidiano com crianças convivendo num ambiente escolar, num movimento de confronto com as minhas concepções de infância, criança, docência e escola, já que

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. (LÜDKE, 1986, p.25).

Tal afirmação me leva a ressaltar a importância da seriedade e da atenção que o convívio com crianças necessita. A atenção é aqui compreendida como presença, buscando o equilíbrio entre a distância crítica e uma aproximação amorosa, assim como nos lembra Larrosa, (2008), salientando que

A atenção se relaciona, em primeiro lugar, como o estar presente. (...) e estar presente é o contrário de estar ausente, de estar distraído, de estar desconectado. A atenção se relaciona, em segundo lugar, com o cuidado. (...) e cuidar é o contrário de descuidar, dessa atitude que implica indiferença, mas sobretudo, in-deferência. A atenção se relaciona, em terceiro lugar, com a escuta (...) escutar o mundo, os outros, nós mesmos. A Atenção se relaciona em quarto lugar, com a espera (...) apareça de dar-se tempo e espaço para a chegada do mundo, para a chegada do outro e para a chegada de nos mesmos. (LARROSA, 2008, p. 190-191).

Assim, estar atento requer uma aprendizagem relevante, pois envolve questões cruciais para encontrar-se com o outro, principalmente para o outro que é diferente de mim. Russo (2008, p. 154) destaca a alteridade entre crianças e adultos para afirmar a busca de “uma coerência não linear” e que, no entanto, para funcionar deve se expor como coerência. E isso, para o autor, é uma experiência, um modo de viver a docência. Na perspectiva investigativa a qual me propus – acompanhar um grupo de crianças em determinado

contexto educacional –, compreendo que essa coerência exige que eu também faça parte desse contexto, não apenas como observadora, mas também como sujeito de pesquisa. Portanto, não cabem categorias, comparações, apenas o tão simples quanto complexo <sup>21</sup> ato de refletir minhas retificações na convivência cotidiana com crianças pequenas.

Investigar o tema da docência olhando para si mesma como docente desacomoda, ao tensionar as crenças que sustentam as iniciativas e decisões no dia-a-dia. Isso significa que passei a conviver com muitas interrogações no plano profissional e pessoal. Talvez a docência exija a complexidade desse enfrentamento entre teoria e prática, entre o conceitual e o vivido, para desbravar caminhos e reinventar fazeres no coletivo que permitam constituir processos pedagógicos de apropriação e autoria. Há complexidade, para Morin (1996),

onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações. E esse emaranhamento é tal que nem um computador poderia captar todos os processos em curso. Mas há também outra complexidade que provém da existência de fenômenos aleatórios (que não podem ser determinados e que, empiricamente, agregam incerteza ao pensamento). (MORIN, 1996, p. 274).

É a complexidade mesma que promove a emergência da ousadia e da coragem intelectual em me entregar à reflexão dos fazeres adultos com as crianças, as quais considero a espinha dorsal da docência na educação infantil, por colocar a razão a sonhar e o sonho a raciocinar. Para tanto o ponto de partida são minhas faltas, pois nos termos de Madalena Freire (2008, p. 24), “convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo”. Por isso, busco nas palavras de Lancri (2002, p. 19 grifos do autor) uma aproximação entre pesquisar a docência com crianças pequenas e pesquisar em arte, porque assim como a pesquisa no campo dessa docência, a pesquisa no campo da arte requer do pesquisador um trabalho conceitual, mas “*ele os trabalha de maneira diferente*. Em troca, é diferentemente trabalhado por eles. Por que razões? Porque ele trabalha (no) o campo do *sensível*”. Para o autor, o desafio desse pesquisador está em transitar entre conceitual e

---

<sup>21</sup>Para Morin (1999, p. 30-31), “a complexidade é a união da simplicidade com a complexidade, (...) a vida é a união da união com a desunião”.

sensível, entre razão e sonho, sublinhando que compreende o termo “entre” como “constante vaivém entre esses diferentes registros” (LANCRI, 2002, p. 19). Nesse sentido, ambos os temas de pesquisa dizem respeito ao modo como estabelecem suas diferenças e marcam seus territórios por terem como ponto de partida “obrigatoriamente a *prática*”, ou seus fazeres com os *questionamentos* que contém e as problemáticas que suscitam. Aqui, o “vaivém” que regula as relações da teoria com a prática introduz

um afastamento tão significativo quanto possível: um distanciamento de si mesmo consigo mesmo. Este se mostra essencial, quando mais não seja para frustrar as armadilhas de Narciso, tão prontas, como todo mundo sabe, a se instalarem, sobretudo em uma disciplina em que o pesquisador, a exemplo do pintor – segundo Valéry –, “aporta seu corpo”. (LANCRI, 2002, p. 20-21).

O registro sensível, no campo da pesquisa com a docência na educação infantil, aponta tanto para a sensibilidade do adulto quanto para a sensibilidade do cuidado no encontro com as crianças pequenas. Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa permite observar o outro enquanto observo a mim mesma sem comparar ou quantificar. Assim, busquei compreender a singularidade do grupo e do contexto no qual vivi esta investigação. Portanto, não tenho a pretensão de buscar respostas generalizadoras, mas um resultado que contribua para inflamar e problematizar os fazeres da docência na educação infantil. Nesse sentido, apostei no caminho do meio, ou seja, ciente que a reflexão se tece no próprio fazer acontecer no tempo e no espaço da convivência, num constante vaivém entre pensar e fazer.

As crianças na escola de educação infantil se encontram em tempos e espaços de convivência que diferem das interações na família e, portanto, correspondem a uma intencionalidade educativa diferenciada, ao pressupor o atendimento de adultos que estejam habilitados para exercer a docência com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Nesse sentido, considero necessário nos aproximarmos de uma reflexão que permita discutir a especificidade dos fazeres dessa docência. Tal reflexão implica lançar um olhar a algo muito simples e ao mesmo tempo, muito complexo: a ação docente e o fazer pedagógico. Como se constitui o saber docente e sua relação com o fazer

pedagógico? Se considerarmos a corporalidade das crianças em seu ser e estar no mundo, a própria criança evoca do adulto também outra corporalidade ao relacionar-se. Que relação é essa que se estabelece?

As questões acima apontam para a complexidade do desafio desta pesquisa. Problematizações que me conduzem a pensar especificamente o docente que atua na educação infantil, por trazer questões que mostram que há sim uma diferença no trabalho com crianças pequenas em relação ao trabalho proposto no ensino fundamental. Problematizações que podem nos ajudar a garantir o lugar da criança pequena na escola de educação infantil, um lugar que respeita os diferentes tempos de suas infâncias. Reconhecer esses tempos e acolher esse respeito aponta para a compreensão de que

só poderemos começar a reforma do pensamento na escola primária em pequenas classes. Não quero dizer que na Universidade já seja muito tarde, que tudo esteja perdido, não seria tão desrespeitoso. Diria, porém, que é nesse nível que devemos nos beneficiar da maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados. Sempre nos deparamos com este problema de fundo, o fato de que a reforma do pensamento só pode ser realizada por meio de uma reforma da educação. (...) Como reformar os espíritos se não reformamos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido da espiral, em dado momento começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso. O problema (...) quem educará os educadores? É preciso que eles se eduquem a si mesmos. (MORIN, 1999, p. 34).

As palavras de Morin (1999) reafirmam para mim a compreensão de que o encontro com as crianças nessa pesquisa foi uma oportunidade de reaprender a olhar contextos de convivência coletiva com crianças pequenas, sob o ângulo de uma pesquisadora e uma professora reconfigurando seu saber fazer docente. Dessa reconfiguração emerge um contraste promovido pelo encontro com as crianças no ano de 2013. Encontros que ocorreram em uma Escola de Educação Infantil em Santa Cruz do Sul. Esta escola, faz parte de uma rede nacional de atendimento ao ensino infantil, integrando um dos serviços de atendimento de uma empresa que recebe gratuitamente em turno integral crianças de 2 anos e 6 meses aos 5 anos e 11 meses. No caso da unidade de Santa Cruz do Sul, por restrições no espaço físico, são atendidas crianças a partir dos 3 anos de idade.

A proposta pedagógica da escola é pautada na participação coletiva das crianças e na ação docente investigadora, ao optar pela metodologia de projetos. Investe-se muito na formação continuada de seus professores, oferecendo encontros anuais com outros profissionais e no seu cotidiano são solicitados planejamentos contínuos, bem como o registro diário dos encontros com as crianças. Além disso, um dos pré-requisitos para lecionar nesta escola é ter concluído o curso de Pedagogia e ter no mínimo 6 meses de experiência comprovada com crianças, válida somente após a conclusão do curso.

Acompanhei como professora titular e, posteriormente, com duas estagiárias, uma para cada turno, um grupo de 20 crianças de 4 anos em turno integral, nomeada pela escola “Turma C”. Todos os dias, estava acompanhada com meu diário de campo e com minha máquina fotográfica, a qual também usava para fazer pequenas filmagens. Minha intenção era propor algumas situações com as crianças a fim de coletar imagens, vídeos, anotações para cercar alguns conceitos iniciais. No entanto, em um primeiro momento, frustrando minhas expectativas, as tentativas não ocorreram como o previsto, porque enquanto eu tentava organizar a pesquisa muitas coisas aconteciam, me desviando para outro lugar. Levei muito tempo para perceber que a minha pesquisa já estava acontecendo. Meu campo de estudo estava enriquecido de situações que poderiam me ajudar a refletir acerca da docência, mas eu não conseguia ver isso. Minha única conclusão, conclusão esta que me cegava, era: está tudo dando errado!

Acreditava que tudo estava dando errado porque eu começava este ano com as crianças com muitas certezas, mesmo que eu compreendesse que as certezas são efêmeras. Isso mostra como é preciso tempo para transformar nossas ações e talvez por isso que para mudar algo, se leva muito tempo. Foi então que percebi como o humano é paradoxal, como os caminhos do viver e do perceber às vezes se desencontram. Tudo estava ali.

É importante ressaltar que inicialmente ainda não percebia o campo de pesquisa em contraste ao meu percurso de docência, isto quer dizer, que a pesquisa foi se desenhando no processo de viver com as crianças. Nesse sentido, no movimento de reorganizar a escrita, as leituras e os registros para esta pesquisa fui compreendendo este grupo de crianças pequenas como

forma de tencionar algumas afirmações constituídas em meu percurso de docente e também provocar outras interrogações acerca da docência na educação infantil.

#### **4.1 Tempos do encontro cotidiano com crianças pequenas**

*(...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*

João Guimarães Rosa, Grande Serão: Veredas

O encontro cotidiano com crianças pequenas exige do docente um intenso movimento recursivo de encontros e (des) encontros com o modo como se constitui “aluno” e também o modo como se constitui docente. Isso faz parte do nosso processo histórico e também de resignificação daquilo que já sabemos. Muitas vezes, essa resignificação pressupõe romper com nossas certezas e instaura a dúvida. Como nos lembra Gauthier; Tardif (2010, p.485), “a tradição pedagógica contemporânea é feita de uma curiosa mistura de pedagogia tradicional e de experiências inovadoras”. Para os autores, cada docente tem uma representação de escola que, no entanto, poderá ser transformada pelo “saber da experiência”. Por outro lado, prefiro nomear esse processo de retificações, pois assim “no seu agir cotidiano, o mestre recorre frequentemente a esse saber, presente no seu reservatório de conhecimentos” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p.485-486). Nesse sentido, ao chegar para meu primeiro dia de trabalho, procurei observar qual a ressonância que iria ter nesse primeiro contato.

Quando cheguei para meu primeiro dia de trabalho na Turma C encontrei uma sala organizada em cantos temáticos planejados e organizados pelas estagiárias que eu ainda não conhecia. A sala, cumprida e estreita, estava dividida em pequenos espaços: espaço da casinha, espaço da leitura, espaço do desenho, espaço do jogo, espaço dos bichos, enfim, a primeira impressão que tive foi de um



lugar totalmente ocupado com “coisas”, sem espaços para “movimentos”. (Diário de Campo, 27 de fevereiro de 2013).

Diante de minha reflexão, é notável que antes de conhecer o grupo de crianças e as estagiárias, percebi a intencionalidade pedagógica da organização de um espaço para conter os movimentos do corpo das crianças. Uma intencionalidade que não pode ser pessoalizada ou localizada, pois emerge de um processo histórico que diz respeito à determinada concepção de escola, de criança, de aluno, de infância, de aprendizagem, de pedagogia.

Nessa compreensão, primeiro procurei respeitar os adultos que haviam organizado desse modo o ambiente da sala, propondo durante o ano outras possibilidades de planejar tempos e espaços e no segundo momento passei a observar como as crianças se movimentavam e se relacionavam nessa organização delimitada por tantos cantos temáticos. Nos encontros iniciais com o grupo, ao observá-los percebi que as crianças não respeitavam os limites demarcados pela organização dos cantos. Corriam de um lado para o outro. Gritavam. Batiam umas nas outras por qualquer motivo e ao final do dia tínhamos muitos, mas muitos brinquedos espalhados pelo chão e as crianças sem a menor intenção de guardá-los. Esse movimento é perceptível em minhas reflexões do Diário de Campo, no dia 08 de março:

(...) senti a necessidade de criar estratégias no tempo e no espaço para costurar a rotina, para iniciar esse processo julguei necessário mudar o espaço físico da sala. A **organização do espaço** físico aonde as crianças transitam é fundamental ser pensado de maneira que possa contribuir para as praticas cotidianas, no sentido de ambientar e acolher da melhor forma possível todas as crianças. Nesse sentido, observei na primeira semana o intenso movimento das crianças na sala e o quanto elas esbarram em objetos e móveis. Outra questão é a necessidade de orientar as crianças da utilização dos brinquedos e jogos, pois **diante de tanta oferta acabavam por pegar mais de um jogo ao mesmo tempo sem guardar o anterior, transformando a nossa sala numa bagunça**. Assim, nesta semana, com a ajuda da estagiária, irei mudar os móveis da sala, com o intuito de ter **mais espaço para movimentar-se e também criar espaços para a roda com todos e posteriormente para a hora do descanso**. As mochilas trarei para perto da porta de saída da sala e devidamente identificadas, assim, organiza melhor a entrada e saída das crianças que muitas vezes tem o auxílio da família para guardar ou pegar seus pertences. As mesas, também trarei para perto da porta, criando aos poucos um **espaço de ateliê** na sala além do que já existe na nossa escola, como pretendo trabalhar em pequenos grupos, criar esse espaço dentro da sala permite a continuidade e repetição de trabalhos plásticos além da **divisão dos grupos** em situações de jogos, brinquedos enquanto outro grupo estará comigo no “ateliê” da

sala. É um aprendizado complexo para as crianças, principalmente quando se trata de um grupo grande como este, mas é preciso **gradativamente criar momentos em pequenos grupos para que a intervenção pedagógica seja contínua e potencialize transformação nos modos das crianças se relacionarem**. Nessa perspectiva também, a necessidade de construir limites e regras de convivência, a **aprender de conviver coletivamente**, propor situações que amplifique o diálogo, a cooperação e o respeito ao desejo do outro. **Ainda não tenho muito claro como vou fazer isto**, pois ainda estou com uma criança em adaptação e também em processo de organização de horário das estagiárias, pois é fundamental nesse processo que **todos os adultos que acompanham este grupo dialoguem e proceda no mesmo ritmo**. Para dar conta deste objetivo, **irei observar cada criança em seu percurso individual** e como se relaciona com os demais, quais são os seus pares, quais são as suas dificuldades no grupo e também as suas potencialidades, nesse processo também, inclui-se as entrevistas com as famílias pois é importante que os familiares compactuem dos combinados feitos na escola.

Esse é um registro marcado pela ansiedade e pelo desejo de propor situações com as crianças. Nesse relato, trago aquilo que julguei importante para o grupo a partir daquilo que havia constituído como experiência docente. Nesse momento inicial do ano, ainda estava aprendendo os nomes das crianças, aprendendo a rotina do turno integral, aprendendo a me localizar na sala e, concomitantemente a tudo isso, tentando observar cada detalhe que pudesse me ajudar a pensar com as crianças as possibilidades de vivermos juntos em cooperação, em tempo integral, e tentando aprender a pesquisar e relacionar minhas leituras com o vivido no grupo. Embora eu tivesse muitos anseios em relação à turma e até aos possíveis caminhos, o que poderia constatar nesse momento foi minha total impotência diante da resistência das crianças em acolher minhas expectativas pedagógicas de cooperação. Continuavam ludicamente gritando, correndo aleatoriamente, dispersos nas interações que a mim interessavam. Os demais adultos esperavam impacientes que eles se aquietassem. Eu esperava ansiosa uma interação dialogada, cooperativa, pois queria fazer coisas com elas e não permanecer mediando conflitos e resolvendo problemas de comportamento. Porém, lembra Sennett (2012b) em sua abordagem da gestão do conflito,

Mas e se não houver um mediador? Caberá esperar então que a tempestade leve à devastação? As feras tornam-se insaciáveis em sua sede de sangue? Em determinadas circunstâncias, a gestão de

conflito pode dispensar mediadores; aqui, os danos podem ser consertados pela reconfiguração entre silêncio e fala. (SENNETT, 2012b, p. 277).

Cabe nos determos na complexidade das palavras do autor. Necessitei um tempo para acolhê-las e com ele compreender que, do ponto de vista do conserto de um objeto ou de uma situação de cooperação, antes de uma reconsideração analítica, teórica, necessária na generalidade das situações, é preciso considerar que “no trabalho artesanal as metamorfoses dessa espécie geralmente são propiciadas por questões de detalhe” (SENNETT, 2012b, p. 263). A atenção aos detalhes aponta para a leveza do gesto e da fala. Significa que o adulto é capaz de, ao conversar com a criança e se predispor, a se colocar em seu lugar, acolher sua alteridade nas situações de conflito. Ou seja, “na oficina do artesão” – ou no espaço da docência – “os gestos corporais tomam o lugar das palavras no estabelecimento da autoridade, da confiança e da cooperação” (SENNETT, 2012b, p. 248). O gesto aqui assume um dos modos viscerais e expressivos de operar encontros.

Nessa experiência de reaprender a gestão dos conflitos entre as crianças quem se retificou – e, portanto, se transformou – fui eu, ao compreender que “a retificação exige criatividade, comportando o conhecimento das alternativas de substituição e a capacidade de integrar essas possíveis aplicações” desafiando aquele que conserta “a contemplar diferentes meios para alcançar o mesmo fim” (SENNETT, 2012b, p. 259). Qual seria o mesmo fim? Todos aprendermos a conviver cooperando. Por isso, Sennett (2012b, p. 265) afirma que “filosoficamente, duvido da separação entre mente e corpo; da mesma forma, não posso acreditar que a experiência social esteja desvinculada das sensações físicas”.

No dia-a-dia, cada intervenção, cada encontro e cada diálogo, por mais tensos que sejam ou justamente por isso, permitiram nos tornar mais sensíveis ao grupo, mais envolvidos, mais confiantes, mais ligados ao modo como estávamos nos relacionando e nos reconfigurando. Como diz Sennett (2012b, p. 265), “a cooperação não é como um objeto hermético, impossível de recuperar uma vez danificado”, pois suas origens no humano são duradouras e

admitem conserto. Cabe destacar com o autor a distinção entre “conserto” e “retificação”. Em suas palavras,

A retificação está mais voltada para o presente e tem caráter mais estratégico. O conserto pode melhorar um objeto original ao substituir partes antigas; da mesma maneira, a retificação social pode tornar um objetivo antigo melhor, quando servido por novos programas e políticas. A reconfiguração tem um aspecto mais experimental e procedimentos mais informais; consertar uma máquina velha pode levar, quando as pessoas brincam com ela, à transformação do objetivo da máquina, assim como do seu funcionamento; da mesma maneira, consertar relações sociais quebradas pode tornar-se uma atividade em aberto, especialmente quando efetuada de maneira informal. (SENNETT, 2012b, p. 266).

A informalidade não significa “amorfa”, mas a afirmação do gesto corporal como ato físico necessário à compreensão dos atos e do dizer das palavras. O gesto, pela sua ligação com a sensorialidade e, portanto, por não ter a mesma nitidez das palavras, tem o poder de mostrar antes de dizer ou explicar. Assim, “atividade em aberto” diz respeito à improvisação na exploração de pequenos detalhes às resistências do cotidiano a partir da leveza do gesto corporal e da fala no convite à conversa dialógica na qual o adulto pode também levar em conta o ponto de vista da criança ao acolher seus gestos. A abertura à resistência do outro supõe fazer uso mínimo da força<sup>22</sup>, se queremos que surjam gestos novos de cooperação que evitem a entrada em cena da competição, ou seja, de ganhadores ou perdedores que apenas intensificam as resistências à participação conjunta.

Por isso, a reconfiguração para Sennett (2012b, p. 266), é a que se mostra mais eficaz na renovação da cooperação, pois socialmente é mais mobilizadora em seu estreito vínculo com a corporificação de um pensamento dialógico (SENNETT, 2012b, p. 264). Corporificação é aqui, segundo Sennett (2012b),

mais que uma metáfora: tal como fazer um gesto social, comportar-se com força mínima é uma experiência dos sentidos, na qual podemos nos sentir bem com os outros tanto física quanto mentalmente, pois

---

<sup>22</sup>“Os mestres carpinteiros deixam que o peso do próprio martelo aja, em vez de recorrer à própria força do ombro para baixo. O mestre terá desenvolvido uma compreensão profunda da ferramenta e sabe empunhá-la de maneira a fazer uso mínimo da força – o martelo segurado com leveza na extremidade da haste, com o polegar estendido ao longo dela; desse modo, o martelo faz o trabalho por ele” (SENNETT, 2012b, 254-255).

não estamos impondo a eles. Esta sensação talvez explique o fato de, em busca de uma palavra que designasse civilidade, Castiglione ter recorrido a *sprezzatura*, antiga palavra italiana significando originalmente apenas 'flexibilidade'. Esse tipo de prazer nos é dado socialmente quando relaxamos. (SENNETT, 2012b, p. 256).

A afirmação implica compreender que “a gente sempre aprende sobre as madeiras mais macias explorando os nódulos” (SENNETT, 2012b, p. 255). Aqui, o “erro”, a “resistência” ou aquilo que aponta para outro modo de algo acontecer e que não é aceitável em nossa expectativa, pode ser assumido como dinamizador de nossas transformações como “um processo de contínua retificação<sup>23</sup> de pensamentos anteriores através de *um fazer* transformativo sobre si que nada mais é que redescrições – narrativas de nós e do mundo por nós mesmos” (RICHTER, 2005, p. 232).

Passei lentamente a compreender a importância pedagógica de considerar os detalhes gestuais e linguageiros de uma interação que observa “formas de conhecimento social corporificado” (SENNETT, 2012b) na mediação dos conflitos entre as crianças. Cada intervenção minha, pelo modo intencional que a realizava – conversando, olhando, escutando, advertindo, dando colo, segurando, falando, silenciando – contribuiu para a gradual instauração de um pacto de confiança mútua, promovendo graduais reconfigurações nas interações entre as crianças e entre as crianças e adultos. Nesse processo de retificação de nós no grupo, muitas vezes tenso e desgastante para todos, interessa perseguir a participação ativa e não a presença passiva.

Aqui, considero oportuno salientar o lugar do pesquisador implicado, ancorado no pensamento complexo, pois embora procurasse tomar decisões como professora da turma, estava eu também tomando decisões como pesquisadora, ao interrogar situações, levantar questões, refletir minhas opções e sendo também modificada simultaneamente pelas interações com as

---

<sup>23</sup>“Se, por um lado, a objetividade tem necessidade de ser reconquistada, por outro, tem necessidade de ser perdida, pois, só assim, podemos apreender sua dificuldade e seu sentido, pois, só assim, conseguimos experimentá-las a partir de planos diversos, dando fundamento a suas correlações. (...) Não há verdade primeira. Mas, apenas, erros primeiros. (...) Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência. A experiência é, mais precisamente, a recordação dos erros retificados” (BACHELARD, apud BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 85).

crianças e pelos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa LinCE - *Linguagens, Cultura e Educação*<sup>24</sup>.

Fui, então, percebendo a necessidade de um tempo de aproximação, **tempo de conhecer, tempo de compactuar** vínculos com as pessoas que constituíam esse lugar, para a partir daí propor alterações nos espaços e reconfigurações nas interações, seguindo no **tempo de fazer**. A partir da observação das crianças naquele tempo e espaço, fiz algumas considerações que acreditava que iriam nortear as minhas opções pedagógicas e metodológicas com as crianças. No entanto, ali, pouco compreendia qual seria o meu objetivo com aquelas crianças, tudo ainda estava nebuloso, confuso pra mim, minhas certezas eram abarcadas naquilo que já tinha vivido com crianças em espaços de vida coletiva, as minhas inquietações acerca do seja ser docente na educação infantil. Foi então que percebi algo que redimensionou o meu olhar para meu tema de pesquisa: mesmo tendo um percurso na educação de crianças pequenas está sendo **como se fosse a primeira vez**. Compreendi, com Bachelard (1994, p. 8), que o que permanece em nós é aquilo que tem razões para recomeçar (BACHELARD, 1994, p. 8). Por isso, nos transformamos na permanência.

Diante disso, comecei a prestar atenção na complexidade que existe ao trabalharmos com formação humana num mundo paradoxalmente fragmentado pela aceleração dos tempos de interagir e conviver. Precisei encontrar argumentos que me ajudassem a sustentar alguns saberes necessários à prática docente para assumir justamente um não saber ao nos depararmos com crianças.

#### **Tropeços da docência**

Desde o início do ano acompanhei essa turma pensando em todas as possibilidades de estudo que poderia alcançar, sempre quis esse desafio: acompanhar crianças na educação infantil em turno integral e também com o número de crianças que geralmente se atende, isto é, um número grande de crianças, nesse caso, 20 crianças para dois adultos em cada turno. Meus planos eram propor diversas situações com as artes e com a literatura, principalmente, pois eram com elas que tinha mais intimidade, também queria compor uma parceria com minhas colegas de trabalho, duas estagiárias cursando pedagogia estava ansiosa por essa troca. No entanto, tudo foi dando errado, a

---

<sup>24</sup>Grupo de pesquisa coordenado pela prof. Da. Sandra Richter e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/CNPq.

turma a qual fui designada desde a minha chegada, vinha com uma narrativa de ser uma “turma difícil” do ano anterior. Até a metade do ano tive que administrar a ausência de estagiárias e trocas das mesmas, somente em junho que tive fechado o quadro de professoras com essa turma. E, tudo aquilo que havia naturalizado, ou ainda, todas as minhas certezas/expectativas foram sendo questionadas pelas crianças a cada dia. Foi quando me vi completamente desorientada, sem saber o que fazer, na verdade tudo que pensava naquele momento, era o que estava acontecendo com a minha pesquisa, onde estavam minhas perguntas, onde estava o que eu precisava olhar a quem pedir ajuda? Como professora da turma, estava envolvida em várias situações: mediar conversas entre as famílias, planejar, registrar, participar de reuniões, avaliações, viagens pela empresa, projeto institucional, etc. Enfim, fui me desesperando: e a pesquisa? O que aconteceu? (DIÁRIO DE CAMPO, agosto, 2013).

Considero importante mostrar um trecho do meu diário de campo, constituído quase como um “desabafo” que não só indica uma desorientação em relação à pesquisa, mas, sobretudo em relação ao convívio com as crianças. É muito complexo falar desse movimento, pois se trata de falar também da minha fragilidade como educadora. É um exercício muito difícil fazer um distanciamento para a reflexão. Por isso, acredito que se talvez estivesse observando outra professora em condições muito parecidas com as minhas não perceberia a complexidade que a situação exige. Mesmo tendo um percurso confiante na docência, me sentia impotente diante da turma. E vivendo esse “balanço” entre ir e vir, fui novamente surpreendida pelas minhas certezas que foram se dissolvendo em meu processo de reflexão.

Digo novamente, porque esse fato me remeteu a uma experiência vivida enquanto bolsista da iniciação científica junto ao grupo de estudo, através do acompanhamento das crianças que participavam do projeto de pesquisa. Naquele momento, minha agradável surpresa foi compreender que o movimento da roda não é algo natural, exige um tempo para aprendê-la. Olhar no olho, escutar-se e ouvir o outro, também se aprende no coletivo. Lembro-me que essa reflexão durou muito tempo em mim e para a minha surpresa, novamente sou convidada pela vida a pensar as minhas naturalizações.

A escolha da forma da roda como primeira organização das crianças – e primeira ação da rotina – emergiu de nossa constatação da necessidade premente de aprenderem a olhar no olho do outro e a lançar a escuta de sua voz no grupo, como modo de integrar cada um no coletivo, no movimento do poema ou da história contada, na tensão de sustentar o olhar de cada um e de todos os seus integrantes, na intensidade de tocar e ser tocado. Outra constatação

emergiu do desejo do toque, do colo, do acolhimento. (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2010, p. 40).

Assim, comecei a refletir acerca do vivido, procurando “rir” ao invés de “reclamar”, pois como nos lembra Madalena Freire (2008, p. 29), rimos quando já ganhamos certo distanciamento do objeto de estudo. Isso porque,

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce vôo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas. (LARROSA, 2004, p. 181).

Assim, foram surgindo outros horizontes para problematizar minha pesquisa com as crianças, os encontros e (des) encontros na educação infantil! Eu estava vivendo de fato o que talvez muitas professoras encontram em um contexto semelhante a este e foi então que tentei escutar todo aquele movimento perto de mim. A partir daí, comecei a pensar a relação entre viver o cotidiano e o planejamento com o grupo, com a formação humana, com os vínculos, com a confiança em si e nas crianças. Pensei na importância dos adultos se encontrarem e constituírem também grupos junto ao grupo de crianças. Foi aí que criei coragem [COR-AGEM: a ação do coração] e me joguei para a experiência, segui um pouco das minhas considerações do projeto de pesquisa – como aprender para esquecer – e foi assim que percebi a pesquisadora que sou e o que vivi com as crianças. É interessante destacar que esse “esquecimento” só foi possível porque eu tinha um corpo que lembrava fazeres com crianças e esse corpo também tem história e um percurso de repetições, de experiências com o fazer do adulto e o fazer das crianças. Isso porque o mais encantador em ser pesquisadora é perceber a possibilidade da incerteza, da dúvida, do ter perguntas e foi isso que propus nesse estudo: viver encontros em cotidiano escolar para pensar as minhas perguntas e também suscitar outros questionamentos.

#### **4.2 O CAOS como porvir organizador**



“No começo era o caos”; segundo o poeta Hesíodo em sua obra *Teogonia*.  
“Lá existe o espaço aberto, a pura extensão do ilimitado, o buraco inconsolável! De repente, a primeira realidade sólida se inicia: Gaia, a Terra. Isso deu sentido ao caos, estabeleceu limites, instalou o chão”.

PEREIRA (2013, p. 82)

Depois de viver com as crianças os primeiros meses, foi necessária uma intensa reflexão acerca do que seria importante destacar no encontro pedagógico com aquele grupo. Primeiro, superar um sentimento de impotência muito grande nos primeiros meses, em que eu era *invisível* no grupo, as minhas palavras não significavam nada, a sensação que eu tinha enquanto estava na sala era como se não tivesse um adulto ali, não importava o que acontecesse entre as crianças, minha presença não alterava em nada. Essa invisibilidade percebida logo no início mostrava a resistência do grupo. Porém, é relevante destacar aqui, com Madalena Freire (2008, p. 80) que,

Uma descoberta que gera muita angústia, muito medo, raiva, frustração e ansiedade é perceber-se incompetente diante do novo, do não saber. Contudo, ela é uma descoberta essencial no processo de aprender e construção do conhecimento, ela é motor que aciona em nós a busca do conhecer, aprender.

Pensar acerca dessa resistência das crianças em relação ao adulto foi uma experiência importante, visto que esse movimento da turma me colocou em uma encruzilhada: poderia escolher resistir com a mesma força ou empregar força mínima. Nesse sentido, Richard Sennett (2012) nos mostra através do seu estudo sobre a cooperação que a força mínima é a maneira mais eficaz de trabalhar com a resistência,

Ao passo que, fazendo uso de força mínima, tanto física quanto socialmente, podemos nos tornar mais sensíveis ao ambiente, mais ligados a ele, mais envolvidos. As coisas ou pessoas que resistem a nossa vontade, as experiências que opõem resistência a nossa compreensão imediata passam a importar em si mesmas. (SENNETT, 2012, p. 256).

Optei então em empregar a força mínima, no sentido que Sennett lhe dá, para estabelecer um vínculo entre eu e as crianças, entre eu e o grupo, algo

que permitisse um tipo de comunicação entre nós. Precisava fazer parte desse grupo. Nas palavras de Russo (2007, p.68, grifos do autor),

Procurei ser transparente o máximo possível e não agir segundo critérios incompreensíveis: é a questão da coerência das mensagens e das regras a que me referi no início. Mas quando as regras já foram bem compreendidas, quando os deveres não são tantos e tais que ditam a forma da nossa relação a cada dia, essa relação vai em frente, muda tem crises que são superadas, tem impulsos, desenha a própria forma. Tudo isso pode ser dito, trocado reciprocamente, não somente entre adultos/as em ocasiões como essa, mas com as próprias crianças. Porque **elas têm o direito de ver restituída a vantagem de saber, de compreensão das coisas e delas próprias, que eu continuo a acumular sobre elas à medida que nos conhecemos.**

Diante disso, passei a interrogar como pensar o cotidiano na educação infantil? Em meu percurso muitas foram as situações de “caos” organizador do grupo, especialmente aquelas que emergiam dos primeiros encontros com as crianças de um grupo, nos “começos” de nossas interações nas quais tanto os adultos quanto as crianças estávamos em processo de aprender a conviver no coletivo. Porém, com esse grupo o que surgiu como novidade pedagógica extrema para mim foi o desafio de interpretar a convivência em “turno integral”. Manhã e tarde com as mesmas crianças, no mesmo espaço, com os mesmos limites de ação pedagógica. Logo compreendi que o que não poderia se manter o mesmo era justamente minha ação docente. O que teria que aprender com essas crianças? Trago então Deleuze (2003) por me ajudar a refletir sobre meu processo de aprender a decifrar o grupo enfrentando o caos como porvir da inteligência.

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Posso então considerar que me torno pedagoga tornando-me sensível aos signos do grupo de crianças com as quais convivo, pois “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2003, p. 4). Algo que exige um trabalho

da inteligência, pois é preciso para Deleuze (2003, p. 22), “sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo”. E essa procura, essa exigência do pensamento, supõe dispendir “tempo” com as crianças para tornar possível o esforço do pensamento interpretar os signos por elas emitidos em nossa convivência.

Passei a compreender que não basta listar ou até mesmo descrever o que e como vamos fazer coisas com as crianças. Estar com elas em tempo integral – dispendendo tempo – me forçou pensar acerca dos muitos tempos que vão costurando o dia a dia na educação infantil. O modo como o planejamento se tece no cotidiano se reflete nas opções pedagógicas que norteiam a organização do tempo e do espaço. Danilo Russo (2007, p. 63) nos lembra em seu texto que “tudo aquilo que há na sala está lá porque eu escolhi, dentre aquilo que a escola da infância nos oferece, com uma ideia de como podemos fazer uso delas”. E foi assim que passei a configurar minhas ações, propondo também outras situações para as crianças. Em termos de organização do tempo e do espaço, fui fazendo minhas tentativas a partir da configuração da **roda**.

### 4.3 A roda

A roda com crianças comentada anteriormente, fez parte do meu percurso como docente tanto pela imersão como bolsista na pesquisa, como na docência com crianças. Além de já ser tema de estudo junto ao grupo de pesquisa, foi experiência vivida e problematizada no fazer cotidiano com as crianças. Minha participação desde o planejamento, selecionando as poesias, as cantigas, as histórias, bem como sendo aquela que muitas vezes conduzia o ritmo de uma roda, suscitou em mim a força da dimensão poética que pode emergir desse encontro. E no encontro com o contexto multietário no qual também realizei meu estágio da graduação, não foi diferente. Pensar o momento da roda também foi um desafio,

Aprender a formar uma roda com as crianças, valorar esta como um momento de estar junto, trocando ideias, socializando, conversando, ouvindo as crianças, contando histórias, brincando com palavras.

Enfim, marcar um lugar no tempo e no espaço que seja significativo para todos. Esse foi um dos maiores desafios durante o estágio. (...) Nesse sentido pensar a roda como uma ação tecida em um contexto narrativo, exige compreender a criança e respeitar seu tempo de estar no mundo, observando os diferentes encontros que as crianças se propõem e os diferentes encontros que nós enquanto educadores propomos. (MOURA; MATTOS; BOHNEN, 2011, p.93).

Outro elemento importante ao me referir à roda é o fato de eu ser uma professora que gosta de contar histórias. E para o contador de histórias a roda é um círculo mágico. Para contar é preciso encantar e para tanto, é necessária a suspensão de um tempo ordinário para alcançar extraordinário. O tempo do *Era uma vez...*, o fio que vai conduzindo através da voz de quem conta a narrativa que se apropria de diferentes ritmos, e que Regina Machado (2004, p. 55) chama de pulsação.

O clima de cada parte da história é resultante de um conjunto de elementos narrativos, animados por uma determinada pulsação. A pulsação da aventura é diferente da pulsação do amor, que é diferente da pulsação do medo ou do mistério, e assim por diante. O ritmo ou movimento da sequência narrativa é uma sucessão de diferentes climas, que caracterizam o modo como uma história respira. Viver uma história é respirar com ela.

Por isso optei muitas vezes pela contação de histórias de forma oral, pois através da minha voz, dos meus gestos, dos meus olhares, enfim, do meu corpo inteiro poderia convidar as crianças a participar da roda junto comigo.

Mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica, ainda mais do que na literatura, campo onde já está bem estabelecido que o leitor nunca é passivo. Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança. (GIRARDELLO, 2007. p. 2-3).

Assim, vivendo o caos, fui buscando possibilidades de aproximação com as crianças. Todos os dias, preparava momentos para brincar com as crianças em roda, retomava cantigas, brincadeiras, histórias, repetindo-as. Algumas

crianças pediam para repetir também. No começo era muito difícil. As crianças competiam entre si o tempo todo, demorou tempo para entrarem no ritmo com a brincadeira, pois o que interessava às crianças era ganhar, pegar, correr.

Nas primeiras tentativas de configurar a roda de poesia, as crianças não sabem o que esperar e como agir. Não estão todos no círculo – não constituíram ainda seu significado – e as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A repetição e a sua constância vai propiciando um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e sentidos comuns vão emergindo. (RICHTER; FRONKOWIAK, 2008, p. 35).

Sentia naquele primeiro momento o quanto a minha presença, como um adulto que orientava a brincadeira, alguém que dizia de quem era vez, começava o canto, cuidava de quem estava correndo se fazia importante. Um dia, enquanto estava acompanhando as crianças em “fazer nada” no fundo da sala, sou surpreendida com vozes de crianças cantando:

*Corre cotia/ na casa da tia / corre cipó /  
na casa da vó / lencinho na mão /  
caiu no chão / moça bonita do meu coração.*  
(Domínio Público)

Tratava-se de um pequeno grupo de crianças brincando sem o adulto, a brincadeira de roda que repetíamos todos os dias. Eram pequenos *rastros* que o grupo mostrava da sua afinação com o ritual da roda. Nesse movimento das crianças, diante do caos em que vivíamos, observar um pequeno grupo de crianças se organizando sem a “intervenção direta” de um adulto numa brincadeira foi uma conquista. Isso nos mostra os processos de ir e vir junto com o adulto e também sem o adulto.

A opção pela brincadeira de roda e contações de histórias trazendo a ideia do movimento da circularidade, tornou-se um elo entre nós, isto é, eram através das brincadeiras de roda e das narrativas que trocávamos olhares, toques e gestos. Assim, íamos constituindo a confiança entre nós.

Logo, a roda tornou-se importante no processo de estar com as crianças, pois embora ela esteja muito presente na rotina escolar da educação infantil, nem sempre ela acontece de forma que contemple as especificidades e a pluralidade das pessoas que comungam desse momento. Viver a roda é

complexo, por isso que me detive em pensar as diversas possibilidades de viver a roda. O desafio foi tornar esse momento para além de ser apenas “a hora da roda”, mas também um lugar no tempo e espaço que seja tecido de sentido e significados. Assim, passei a observar os diferentes momentos em que a roda acontecia no nosso cotidiano: a roda de conversa, a roda do desenho, a roda do piquenique, a roda da história, enfim, o círculo que comungava nosso estar juntos.

Os lógicos traçam círculos que se superpõem ou se excluem, e logo todas as suas regras se tornam claras. O filósofo, com o interior e o exterior, pensa o ser e o não-ser. A metafísica mais profunda está assim enraizada numa geometria implícita, numa geometria que – queiramos ou não – especializa o pensamento; se o metafísico não desenhasse, seria capaz de pensar? Para ele, o aberto e fechado são pensamentos. O aberto e fechado são metáforas que ele liga tudo, até aos seus sistemas. (BACHELARD, 1993, p. 216).

Nesse sentido, também há a necessidade de trazer elementos que poderiam contribuir para tecer a roda: as poesias, as histórias, os objetos que achavam interessantes como ninhos de passarinho, pedras encantadas passaram a fazer parte desse momento. Foi assim também que eu trouxe “a cadeira do rei”: essa cadeira, muito antiga, viveu num castelo por muitos e muitos anos. A cadeira passou a fazer parte do nosso ritual da roda, era nela que sentávamos para contar histórias. Esses elementos foram fundamentais para o grupo aprender um ritmo juntos.

A roda enquanto momento que exige contenção do corpo, supõe predisposição para interagir e dialogar com os outros, implica o esforço para aprender a escuta de si mesmo na voz do outro lançada no círculo, convida à participação que por sua vez supõe “olho no olho”, exige a tensão de expor-se ao olhar do outro assim como sustentá-lo. Supõe sensibilidade ao ritmo do se acontecimento que a cada novo encontro vai redesenhando-se e amplificando modos de dizer e de escutar, de sentir e participar. (RICHTER; FRONKOWIAK, 2008, p. 35).

Isso leva tempo, não é simples aprender uma roda de conversa sem ser centrada no adulto. Precisava aprender a falar, escutar, acolher. Precisava aprender a silenciar o corpo para habitar uma roda. Trata-se de um silêncio que

É no silêncio que o caos é digerido, assimilado, pensado. O silêncio depois do caos pode significar um encontro do grupo com ele mesmo. Um grupo que foge dos seus silêncios revela com este movimento

dificuldades em se enxergar em seus desafios e limites. Movimentos rítmicos entre silêncios, falas, pausas pequenas ou grandes, ruídos na comunicação. Todos estes movimentos fazem parte da composição sonora da vida de um grupo. (FREIRE, 2008, p. 121).

Assim, estar junto em roda proporcionou às crianças momentos íntimos nos quais experimentaram um compartilhar com o outro, um construir hipóteses com o outro, um investigar com o outro. Isso se constitui como fator enriquecedor do estar da criança e do relacionar-se dela com o outro, com as coisas do mundo. Agrega valores sobre os quais ela talvez não tenha pensado, assim como agrega algo que o ela ainda não havia pensado.

Eu poderia propor muitas coisas com as crianças partindo de projetos, como tentei fazer, mas havia algo que eu ainda não conseguia nomear. Eu não queria afirmar que para manipular argila ou tinta precisava aprender algo antes, o que seria contraditório, mas havia sim algo que precisava ser constituído junto, que não estava separado da repetição de fazer argila ou qualquer outra ação que fosse proposta ao grupo. Nessas reflexões, fui percebendo que a aprender era tão importante para mim enquanto professora quanto para as crianças que compunham aquele grupo. Portanto, a aprender é do grupo e por isso que não há como seguir modelos: era eu e o grupo, eu e as minhas colegas estagiárias, eu, as estagiárias e as crianças aprendendo a tornar-se grupo.

Finalizamos nossos registros montando um dossiê com pequenos pedaços do olhar de cada uma das profes com essa turma. Fiquei orgulhosa ao ler os registros das estagiárias e perceber seus recortes do vivido, cada uma do seu jeito, cada uma no seu tempo. Percebi que muita coisa pode acontecer num tempo e espaço onde muitas crianças se encontram, quantas coisas que não percebemos ou não vemos? Não vemos porque não sabemos, ou não vemos porque não podemos ver? Ter uma turma com esse ritmo é como andar numa corda bamba, pois precisa ter muito cuidado para não cair, não cair no senso comum, não cair nas narrativas que se estabelecem, como por exemplo: eles são difíceis, eles são impossíveis, eles só se batem, eles... eles... eles... e nós? As profes? Mas é difícil quando se está vivendo no calor da hora a situação, “o caos” – é preciso educar nossos sentimentos, é preciso saber sobre diferentes tempos e ritmos, é preciso acreditar em algumas coisas como essas que a filosofia nos ajuda a pensar para não cair da corda bamba. Lendo os registros das estagiárias, me senti mais ou menos do modo como me senti quando

li Madalena Freire contando a história do TOMTOM<sup>25</sup> assim vejo como é fantástico os modos de registrar para rememorar e poder perceber as coisas de outro modo. Finalizamos o mês de setembro avaliando que ainda não conseguimos fazer muitas coisas (como durante todo ano) – mas também avaliamos que muitas coisas aconteceram, pois o humano sempre aprende. Estou uma professora diferente, não desanimei, mas passada essa primeira experiência fico na expectativa de tudo que posso realizar, digo isso, pois agora posso perceber um grupo que está se afinando, se encontrando, conversando. Por isso, que quis encorajar o máximo que pude minhas estagiárias. Coragem, agir com o coração. Precisava muito delas, precisava que elas desejassem estar ali e que ao chegar final do ano, não desistissem da docência pelos desafios encontrados neste ano que se contrasta com a ideia romântica que temos da educação infantil. Educar crianças é tenso! Educar crianças é divertido! Educar crianças é aprender mais do humano e se transformar por isso. As crianças aprenderam que podem conversar para resolver, mesmo que às vezes elas se esquecem disso, aprenderam a argumentar quando querem alguma coisa, aprenderam a fazer muitas coisas, até aprenderam a escrever seus nomes... Brincamos com as cobertas, a Larissa (uma das crianças) pediu a muito tempo e quando me lembrava, alguma coisa de adulto não fazia a brincadeira. A Larissa vai embora, vai se mudar para outra cidade, pensei: preciso fazer essa brincadeira do cobertor, eu prometi pra ela, não é justo. Assim foi feito. A Profe Carla disse às crianças que ela não sabia brincar de cobertor – (putz!) A Carla me ajudou a lembrar de uma coisa – eu tinha certeza que sabia o que era brincar com o cobertor – mas com a pergunta da Carla, surgiram muitas possibilidades de brincar com o cobertor, fazer a cabana (como eu tinha imaginado) foi a última coisa que fizemos com o cobertor, e a cabana ficou até o outro dia, além de ficar muito legal, a Larissa que deu a ideia foi embora logo, a cabana também era para a Larissa brincar mais com os cobertores no outro dia. Será que dormir com o cobertor vai ser diferente depois de dar vida a ele? A Larissa (persistente, como a profe Elisandra lembrou em seu registro) me ajudou a ver. Com a sua persistência em brincar com os cobertores, me mostrou o quanto as crianças podem nos dizer e mostrar a possibilidade de transformar um objeto. Sim, eu já sabia disso, adoro o Manoel de Barros, ele é um poeta que brinca o tempo todo com isso, por isso que gosto dele, mas eu esqueci! Às vezes ser professora de crianças é aprender a lembrar do já sabido! As crianças são boas nisso! Enfim, terminou setembro! Bem vindo outubro! (DIÁRIO DE CAMPO, setembro, 2013).

Saliento que aprender a organizar-se no grupo demanda tempo, e isso pressupõe espera e confiança. Por isso trouxe uma parte do meu diário de campo datado do final de setembro para mostrar esse diálogo entre o meu fazer em relação ao fazer das crianças, bem como em relação ao fazer das estagiárias. O trecho mostra que ao findar de setembro, ainda estávamos em

---

<sup>25</sup> FREIRE, Madalena et al. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão* : instrumentos metodológicos II. 1. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. 87 p. (Série Seminários)



processo da constituição do grupo, isto é, no redimensionar o caos. A narrativa mostra o meu processo de reflexão das possibilidades que foram se expandindo no decorrer do ano, o que antes eu não conseguia ver. Revela também a minha reflexão nesse relato acerca da minha ação, o vivido com as crianças e o registro das estagiárias.

### 4.3 Profe faz pra mim?

Por fim, apresento meu último recorte do cotidiano, o que estou chamando de **Profe faz pra mim?** – pois era essa a frase primeira vinda das crianças, que aos poucos foi se transformando– **Profe, eu que fiz!** As frases as quais eu me refiro, apareceram principalmente no contexto do ato de desenhar. O grafismo infantil sempre me apaixonou pela possibilidade de acompanhar os processos de riscar e rabiscar que iam se complexificando conforme a repetição do gesto estabelecia intimidade com os materiais e instrumentos. A ação de desenhar era muito importante nas ações que planejava com as crianças.

As crianças dessa turma, assim como muitas outras crianças, gostavam de desenhar. No entanto, sua relação com o desenho era diferente do que eu estava acostumada a acompanhar. As crianças desenhavam, desenhavam e ao terminar o desenho o amassavam e colocavam na lixeira, na mochila ou simplesmente não lhe davam nenhum destino, deixando-o em qualquer lugar da sala. Da mesma forma o material, os instrumentos e os papéis eram usados de qualquer forma, sem o menor cuidado.

Diante disso, comecei a acompanhar esses momentos, organizando na sala um espaço para que os desenhos e demais produções das crianças pudessem ser guardados. Quanto ao uso do material também disponibilizei as mais variadas formas para que pudessem ser organizados pelas crianças. Minha intenção era que as crianças pudessem aos poucos também dar um valor para aquela marca. Compreendi que desenhar também não é natural, embora o desenho seja privilegiado na educação infantil e esteja muito ligado à cópia do real. Era notável essa preocupação nas crianças, pois por diversas

vezes seus desenhos iam para o lixo por não considerarem que seu desenho tinha ficado “bonito”.

Com o tempo, percebi que as crianças, principalmente um grupo de meninas, dedicavam muitos momentos ao desenho e como os materiais ficavam dispostos na sala, elas poderiam fazê-lo quando quisessem. Porém, aos poucos fui acordando também com as estagiárias alguns momentos dedicados ao desenho, para romper com a ideia de que ele seja um passatempo, um passatempo para acalmar as crianças ou que ele seja oferecido enquanto se espera outra atividade começar. Enfim, queríamos legitimar esse gesto na sala. Aos poucos, fui percebendo algumas narrativas que acompanhavam os traços das pequeninas mãos, além de algumas mudanças no comportamento das crianças: algumas delas pediam para terminar seu desenho no outro dia ou desejavam presentear colegas e professores com o seu desenho.

As crianças foram nos convidando para desenhar com eles e quando perceberam que o desenho do adulto é diferente, logo começaram os pedidos: - **Profe, faz pra mim?** Esse movimento emergiu principalmente da relação das estagiárias com as crianças, que sentavam e desenhavam borboletas, casas, árvores e vários outros signos que as crianças adoravam pintar. Eu ficava observando essas relações e muitas vezes, mesmo contrariada também desenhava para as crianças diante da sua insistência.

Não se tratava de compreender que elas deveriam ser criativas e fazer surgir novos traços no papel, pelo contrário, queria entender como aquela intervenção do adulto suscitava o não desenhar das crianças, ocasionado pela espera do desenho do adulto. E como conversar isso com as estagiárias que estavam com as crianças numa relação escolarizada, de dar o modelo? Diante dessas inquietações, neguei o pedido de uma das crianças:

Outro dia, neguei o pedido de uma das crianças quando solicitou o desenho de uma borboleta, a criança ficou extremamente frustrada, pegou seu papel e a canetinha escolhida sentou-se na cadeira abaixou a cabeça e começou a chorar desapontada. Sentei ao seu lado e iniciei um diálogo que aprendi a muito tempo, lá no comecinho da minha docência em que uma frase se destacava: “cada um tem seu jeito” – expliquei que seria importante que ela mesma tentasse desenhar a borboleta, pois cada um tem um jeito e se a profe sempre fizesse para ela, ela nunca iria aprender a fazer a sua borboleta, e aprender a fazer a própria borboleta é muito legal!

Aos poucos, a menina foi acolhendo minhas palavras, pegou a canetinha, secou suas lágrimas e tentou, tentou, tentou muitas vezes até conseguir fazer a sua borboleta e exclamar radiante: **Olha profi, fui eu que fiz!!!**

A partir desse momento, convidei as estagiárias para uma reflexão e pedi que observassem essas situações comigo, ainda que percebesse seu desconforto com o fato de dizer não às crianças. Aos poucos, fomos tecendo outras formas de nos relacionarmos com as crianças. Conversamos sobre a diferença entre **fazer para** as crianças e o **fazer com** as crianças.

### A COBRA COLORIDA

Em outro momento observava um grupo de crianças desenhando na mesa, conversavam, trocavam idéias, sentei-me à mesa e fui ouvindo suas conversas esperando um convite para participar dessa roda. Peguei um papel e canetinhas e comecei a desenhar uma cobra que ocupava todo papel, seu corpo fiz com formas geométricas que lembravam padrões indígenas, aos poucos minha cobra foi ganhando cor e também a atenção das crianças que estavam ali comigo. Logo uma menina que estava do meu lado pediu, *profe tu me dá essa cobra?* – inevitavelmente surgiram muitos outros pedidos e muitos elogios a minha cobra:

- *Nossa profe, como tu sabe desenhar assim?*

- *Profe, como é legal tua cobra!*

Uma outra menina que estava na mesa, começou a desenhar uma cobra na tentativa de imitar a que eu estava fazendo, seus traços ainda tímidos iam contornando com pequenas formas que logo foram se modificando e se transformando em outras formas e outras cores. Presenteei muitas crianças aquele dia com cobras de diferentes tamanhos, formas e cores, mas, muitas cobras foram saindo pelas mãos das crianças, cada cobra de um jeito diferente e com histórias muito divertidas.

Trazemos numa racionalidade que polariza corpo e mente a premissa de que a principal tarefa do professor é ensinar os seus alunos, para elevá-los gradativamente em termos de aquisição de conhecimentos. Jacques Rancière (2010), ao escrever *Por uma didática do mestre ignorante* nos traz a possibilidade de interrogar as concepções que orientam as práticas pedagógicas para trazer a docência sob outra perspectiva: aquela na qual um docente que, ao reconhecer não saber tudo, permite que seu não saber potencialize seu encontro com as crianças no desejo e ânsia de aprender a repetir-se nas suas primeiras vezes. Trata-se, para o autor, de uma igualdade das inteligências.

Considero importante interrogar as diferenças e semelhanças entre instruir e educar, ensinar e aprender, perguntar e responder, explicar e compreender, pois como afirma Rancière (2010) “no ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências.” Nesse sentido, trata-se também da confiança na capacidade intelectual tanto das crianças quanto dos adultos. O ensino baseado nas respostas certas, na hierarquia do saber, na lógica do simples para o complexo, não se relaciona com o vivido com as crianças, porque com elas é impossível fragmentar e hierarquizar o conhecimento – as crianças simultaneamente relacionam-se com eles.

A *Didática do mestre ignorante* (2010) nos convida a pensar acerca das certezas que trazemos conosco no ofício de professor: o poder da palavra, a ideia de transmissão do saber. O ato de explicar nos conduz a uma ideia de compreensão que necessita exclusivamente da palavra daquele que sabe. Nesse sentido, conforme Rancière (2010, p. 24), o princípio da explicação é o princípio do *embrutecimento*, já que

Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. (RANCIÈRE, 2010, p. 31).

Assim, no ato de ensinar e de aprender, não há hierarquia de saber entre criança e criança ou ainda entre criança e adulto, mas sim tempos diferentes que se relacionam e potencializam a condição de ambos aprenderem. Com Deleuze (2003) podemos dizer que ambos aprendem a pensar decifrando signos, pois “o que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 91).

Desse ponto de vista, a ação docente exige a confiança na capacidade intelectual de cada um no encontro. Nesse sentido, o adulto também pode ensinar o que ignora e a criança pode aprender o que ainda não compreende. É considerar a confiança e o *eu posso* nos processos de aprender entre crianças e crianças e crianças e adultos. O fazer docente é um fazer do corpo,

por isso a reflexão contribui para transformar os gestos no mundo. Trata-se de saber para poder esquecer. Esses fazeres aos quais me refiro apontam para a pluralidade das infâncias nas crianças e nos adultos.

## 5 PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS E SINGULARIDADE DE UMA DOCÊNCIA ARTESÃ

*a poesia tem a função de pregar  
a prática da infância entre os homens.*

Manoel de Barros

Abordar o tema da infância é complexo. Sempre que afirmarmos algo acerca deste conceito, este estará vinculado a uma ideia já constituída ou concebida por um adulto. Portanto, torna-se importante dizer que “criança” é diferente de “infância”, pois criança diz respeito a um tempo de presença aqui e agora, ao tempo simultaneamente cronológico do adulto e aiônico da intensidade do viver, ou seja, alguém capaz de conviver em diferentes tempos. Nesse sentido, a infância corresponde a uma ideia tecida social e historicamente, dependendo do contexto idealizado no qual a criança está inserida.

A criança, enquanto humano de pequena idade, é uma incógnita para o adulto que atribui “ideias” acerca de como ela é e logo, de como ela deverá ser. Isso afirma uma cisão, uma grande alteridade entre o mundo do adulto e o das crianças, principalmente no que diz respeito à linguagem, porquanto conforme Kohan (2004) afirma com Agamben (2001), “infância é, antes de uma etapa, uma condição de experiência humana”. Além disso,

infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância. (KOHAN, 2004, p. 54).

O desafio para pesquisadores que têm como foco a infância é justamente considerar a radical alteridade da linguagem entre crianças e adultos. É tornar as produções, falas, registros feitos pelas (e com) as crianças, documentos científicos capazes de serem valorizados como tal no meio acadêmico. Esse desafio que se intensifica para pesquisadores que têm como campo de formação e estudos a pedagogia, como no meu caso, porque a

complexidade do “ato de produzir cientificamente torna-se muito maior quando o campo no qual pesquisamos, no caso a pedagogia, não é considerada uma ciência” (BARBOSA, 2006, p. 21). Porém, por ser um campo que emite signos (DELEUZE, 2003) desafia constantemente o pensamento pedagógico como um saber que articula “uma ciência do fato humano, um pensamento do sentido e, enfim, uma inteligência dos meios” (HOUSSAYE, SOËTARD, HAMELINE e FABRE, 2004, p. 56).

Se a religião tinha a ideia angelical, sem pecado, concebendo a criança como pura, a Medicina e a Psicologia foram as primeiras a ter a infância como foco de estudos científicos. Suas pesquisas tiveram grande influência para o modo como compreendemos na contemporaneidade as crianças, principalmente no que diz respeito ao contexto escolar. Se por um lado contribuíram para dar visibilidade à diferença entre crianças e adultos, por outro contribuíram para fixar fases e etapas de desenvolvimento físico e psicológico que simplificam os modos de compreender as potencialidades das crianças em espaços de vida coletiva.

Atualmente temos muitos outros campos do conhecimento que desejam pensar a infância, dentre os quais podemos citar: Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, e claro, a Pedagogia. A partir da conversa entre esses campos do conhecimento, é possível apontar elementos que contribuam para o debate em torno das especificidades das infâncias, articulando sempre com a questão que considero central: problematizar a ação docente com crianças pequenas, porque apesar de haver distintas abordagens interpretativas que tentam explicar o fenômeno “infância” em suas especificidades biológicas, psíquicas, sociais e pedagógicas entre outras, nenhuma delas parece se opor à dimensão principiadora que a infância impõe (LEAL, 2004, p.19).

É importante na docência trazer as diversas formas de pensar as crianças e as infâncias, principalmente em um momento histórico no qual a criança vem ocupando um papel importante na sociedade de consumo, sendo percebida como cidadã com direitos. Como exemplo disso, podemos citar os programas de erradicação do trabalho infantil. Do mesmo modo, as ideias de infância (ou seja, a pluralidade das infâncias em um país marcado pela diversidade cultural) estão presentes no cotidiano de nossas escolas. Torna-se

necessário, no âmbito da pesquisa educacional, pensar as especificidades das infâncias para construir argumentos que interroguem a precoce escolarização das crianças. Trata-se de interrogar a intensa tendência contemporânea da medicalização das crianças por parte de pais e professores, que emerge da criança vista como um consumidor em potencial. Enfim, são mecanismos que dominam até mesmo as ações pedagógicas nas escolas que atendem a educação infantil. Ou seja, as ações pedagógicas não são neutras, pois são atravessadas por questões políticas, sociais e culturais.

Portanto, diante de um cenário em que as crianças estão cada vez mais presentes em espaços coletivos, as infâncias impõem a atualização de concepções vinculadas aos elementos dos fazeres na escola infantil, isto é, aos modos de pensar e sistematizar os tempos e espaços na escola. Muitas palavras vinculadas à escola e à educação nos convocam a ressignificá-las.

## 5.1 Tempos de começar

Diante de tantas interpretações acerca da infância que buscam explicar e explicitar suas necessidades discuto esse fenômeno partindo da filosofia, enquanto experiência de pensamento e também da poesia pois,

Mais que construir ideias, o poeta, como o filósofo, propõe *matrizes de ideias*, a serem retomadas pelos leitores e todos os seus pósteros: “Um poeta deve deixar vestígios de sua passagem, não provas”, escreve o poeta-filósofo René Chair. (NOVAES, 2005, p.9-10).

Pensar a infância como começo, como início é reivindicar a relevância das primeiras vezes como potência, como algo que inaugura modos de interagir e que não precisa só da palavra, mas também supõe acontecimentos no mundo através das experiências languageiras. A origem etimológica da palavra infância, proveniente do latim *infantia*, significa a ausência de fala. Considero importante, apesar de longa, acompanhar a citação de Kohan (2005, p.32) em sua reflexão sobre o termo infância. Para o autor,



*Infans* está formado por prefixo privativo *in* e *fari*, 'falar', dali seu sentido de 'que não fala', 'incapaz de falar'. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de 'incapacidade de falar'. Mas logo *infans* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido 'infante', 'criança' e 'infância', respectivamente. Deste sentido surgem vários derivados e compostos, na época imperial, como *infantilis*, 'infantil', e *infanticidium*, 'infanticídio'. Quintiliano (I, 1,18) fixa a idade em que a criança é considerada como incapaz de falar até por volta dos sete anos e por isso *infans* pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado *puer*. Na verdade, há usos de *infans* referindo-se a pessoas de até, pelo menos, quinze anos, com o qual devemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas que antes refere-se aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* seria assim 'o que não pode valer-se de sua palavra para dar testemunho'. A palavra *infantes* também passa a designar muitas outras classes de marginais que não participam da atividade pública, como os doentes mentais.

Resgatando a raiz das palavras é possível compreender o quanto nossas concepções são naturalizadas, visto que existe uma origem que diz respeito a um percurso histórico e que ainda está muito presente. Com Kohan (2005) é possível apresentar outras possibilidades de conceber a infância, isto é, afirmar que infância é ausência de algo, ausência de palavra, porém, uma palavra diferente, outra palavra, uma palavra nova, uma língua que ainda não conhecemos.

Conceber a infância como ausência e potência, além de assumir o quanto ainda somos ignorantes acerca deste conceito é poder também pensá-lo de outra forma. O filósofo Walter Kohan (2005) nos convida a refletir acerca deste conceito resgatando a etimologia de algumas palavras trazidas por Platão no diálogo *Banquete*:

NÉOS – literalmente, 'jovem', 'recente', 'que causa uma mudança', 'novo'  
- a criança traz algo que o mundo ainda não tem, algo novo.

GIGNOMENOS- nascer – cada criança que nasce inaugura algo que o mundo ainda não tem.

A ε I – significa tempo e pode ser pensado em três dimensões da temporalidade,

Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. (...) Em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. O mais conhecido entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define *chrónos* como 'número do movimento segundo o antes e o depois', na *Física* (IV, 220 a); (...). O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro. (...). Outra palavra para designar tempo é *Kairós*, que significa 'medida', 'proporção', e, em relação com o tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade. Uma terceira palavra é *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. (KOHAN, 2004, p, 54).

Um conceito de infância que se desprende da ideia cronológica como etapa de vida, como uma linearidade que parte do ponto zero e vai adquirindo experiências, historicamente vinculada à ideia generalizada de carência, falta, incompletude, questões naturalizadas. Por esta razão, as crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras dos adultos do que para aprender a perseguir sua autonomia. No caso das crianças pequenas, a ação autônoma conforme os estudos de Judit Falk (2004, p.46) sobre a experiência de Lóczy é “escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo - é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento”. Tentamos controlar a infância porque pensamos que sabemos muito sobre as crianças.

Paradoxalmente, nossos saberes sobre a infância afastam-nos dela. Transformada em objeto de análise, por muitos estudada, constitui-se apenas referência para pesquisas acadêmicas. Sobre a infância muito já sabemos. Não há mais o que dizer. Melhor assim. Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. “Sofro medo de análise”, afirma o poeta Manoel de Barros. As crianças parecem repeti-lo em segunda voz. (LEAL, 2004, pg 22).

Portanto, é importante dizer que não quero dominar ou definir as questões da infância, apenas pensá-las naquilo que forcem meu pensamento, ou seja, problematizando-as no contexto educacional. É possível perceber a força que a intervenção dessas concepções na condução das ações pedagógicas centradas numa relação que privilegia o *chrónos*,

desconsiderando a relação intensa com o tempo. Talvez por isso torna-se difícil percebermos outras possibilidades de organizar tempos e espaços com as crianças pequenas que constantemente, em seus modos de agir e interagir interrogam nossas ações pedagógicas.

## 5.2 Tempos de alteridade

Sabemos muito **sobre** as crianças. Planejamos escolas, currículos, roupas, livros, brinquedos, alimentos, enfim, uma diversidade de “coisas” **para** as crianças. Mas quando estamos cotidianamente com elas, nos deparamos com uma infinidade de dúvidas ou preferimos nos escorar em nossas certezas e tudo aquilo que está fora do “convencional” é considerado anormal.

Logo, para convidar a uma reflexão em torno da especificidade da docência na Educação Infantil, torna-se relevante perguntar: , mas afinal, quem são as crianças? De que infância estamos falando? Quando observamos os detalhes da relação que se estabelece entre adultos e crianças e crianças e crianças percebemos que pouco se sabe sobre as crianças, pois o que buscamos até agora foi encontrar formas de nomear e explicar. Ao conviver com elas, entretanto, experimentamos aquilo que não é nomeável, que não é explicável, ignorando assim outras possibilidades de pensar a educação de crianças. Para Larrosa (2006),

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2006, p. 184).

Diante dessas questões é possível perceber como as ações pedagógicas são concebidas e conduzidas pelos adultos centradas em resultados, na dicotomia entre o certo e o errado, numa lógica de aprendizagem linear e simplificada. Concepções redutoras do poder das crianças agirem no mundo, mas que podem ser modificadas se promovermos a reflexão e a discussão acerca do que seja educar na infância.

O encontro entre adulto e criança é existencial, intergeracional porque é condição de inserção e participação no mundo. Eu não sou a criança e a criança não é o adulto, por isso que **encontro. O fazer na alteridade dos fazeres. O fazer do adulto com o fazer das crianças.** Assim, as crianças ainda não “falam” a mesma linguagem do adulto, é necessário então considerar a corporalidade da criança como pensamento em ato (VALÉRY, 2007), que experimentam diversas formas desse estar em linguagem, um porvir, um vir a ser.

Nessa perspectiva, a importância do adulto que opta por acompanhar crianças pequenas em processos de aprender está em expandir sua percepção, ampliando seus repertórios orais e gestuais para que possa oferecer às crianças escolhas. Assim,

a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (a presunção da nossa vontade de abarca-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2006, p. 185).

Nesse sentido, o encontro entre adulto e criança aponta para o movimento infundável, condição existencial de aprendizagens recíprocas entre ambos, um lugar em que nos colocamos em constante aprendizado. É pensar nos encontros como: encontros de admiração, encontros de confiança, encontros de regozijo, encontros que significam, modificam, que se movimentam, tornando-se instantes notáveis. O dever do adulto nesses encontros é, além do estado de presença, organizar o tempo e o espaço para que os gestos, as ideias, os devaneios, os tateios, as errâncias, possam emergir e significar a convivência no mesmo mundo.

As aprendizagens as quais me refiro nessa dissertação, exigem outro tempo, um tempo que não pode ser medido, que não pode ser cronometrado

porque é um tempo de espera, de tentativas, de confiança, é o tempo do *aion*. É importante perceber a complexidade da minha presença na vida do outro. Não tenho como assegurar ou medir o aprendizado do outro já que não há como transferir conhecimentos, mas sim, permitir-se viver experiências com as crianças. Nessa perspectiva,

A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo da realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática. (LARROSA, 2008, p.187).

Trilhando por esse caminho, é necessário nos desprendermos de concepções e interrogar a seriedade do jogo, da ludicidade, da potência do olhar, do toque, da pele, do cheiro, do sabor, enfim do mundo ou ainda aquilo que é primordial no humano, a sensibilidade. Sentir, como diz o poeta Octávio Paz (apud FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005, p. 93), “é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros”. Estar com o outro é a possibilidade de aventurar-se e arriscar-se em participar do mundo tendo confiança nesse encontro.

“As crianças, esses seres estranhos, dos quais nada se sabe esses selvagens que não entendem a nossa língua” (LARROSA, 2006, p. 183), nos mostram o caminho para a reflexão do fazer docente com crianças pequenas. Basta nos colocarmos à disposição de conversar com as crianças. Esse conversar pressupõe principalmente uma escuta atenta, uma escuta que acolha também os detalhes do cotidiano, as situações inusitadas, os tateios, os equívocos e as errâncias. Talvez fosse importante considerar com mais atenção justamente àquelas crianças que instauram o caos e propõem outra “ordem”.

Nesse sentido, compreendi que ao optar por ser pedagoga e trabalhar com a educação da infância é acolher, além da intencionalidade pedagógica, a

possibilidade do imprevisível. É necessário conceber que esta profissão exige uma formação que considere no mesmo nível hierárquico tanto a intencionalidade pedagógica quanto a imprevisibilidade dos acontecimentos no devir da convivência, pois a docência supõe interpretar, isto é, decifrar, traduzir um signo (DELEUZE, 2003), uma sensação, em um gesto que decide ações no grupo. A tomada de decisão implica um pensamento socialmente corporificado (SENNETT, 2012b).

Uma docência que aprende a fazer pensando com as crianças é uma docência que aprende a interpretar os signos emitidos por cada criança e pelo grupo de crianças. Se substituirmos o termo “essência” por “criança”, podemos afirmar com Deleuze (2003, p. 95) que ambas são, ao mesmo tempo, o que há para “traduzir e a própria tradução; o signo e o sentido” já que

elas se enrolam no signo para nos forçar a pensar, e se desenrolam no sentido para serem necessariamente pensadas. Sempre o hieróglifo, cujo duplo símbolo é o acaso do encontro e a necessidade do pensamento: “fortuito e inevitável”. (DELEUZE, 2003, p. 95).

Para tanto, torna-se importante considerar a necessidade de reinventar tempos e espaços de ser e estar cotidianamente com crianças em espaços coletivos. Estar com crianças é isso: aprender a interpretar para reinventar-se!

Assim, aponto as compreensões de uma docência sustentada nos fazeres que costumam esta pesquisa. Aprendizagens que buscam contemplar as alteridades das infâncias e contribuir para pensar o encontro cotidiano entre criança e adulto em contextos de vida coletiva. Pois,

Nenhum aprendizado dispensa a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para fora. Parte, sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casca do pai e pelas paisagens juvenis. Ao vento, sob a chuva: do lado de fora faltam abrigos. Tuas ideias iniciais só repetem palavras antigas. Jovem: velho papagaio. Viagem das crianças, eis o sentido lato da palavra grega pedagogia. Aprender lança errância. (SERRES, 1993, p. 15).

Portanto, creio ser possível a partir da sensibilidade de uma docência com crianças pequenas apontar caminhos e possibilidades para que outros possam ter experiências de aprendizagens. Partindo do pressuposto de que todos aprendem numa lógica espiralada, isto é, em um movimento circular e não linear, observamos o quanto as ações de repetir e a experiência do corpo

são importantes nesse processo. Aprender pressupõe lançar-se, atravessar, decidir.

Universal significa: aquilo que, embora sendo único, verte em todos os sentidos. O infinito entra no corpo de quem, por muito tempo, atravessa um rio perigoso e largo o bastante para oferecer essas paragens distantes onde, seja qual for a direção que se adote ou se decida, a referência permanece indiferentemente afastada. Então, o solitário, vagando sem pertencer a nada, tudo pode receber e integrar: todos os sentidos se equivalem. Terá atravessado a totalidade do concreto para entrar em abstração? (SERRES, 1993, p. 14).

Assim, aprender é uma decisão íntima. Por isso Michel Serres (1993) afirma que “nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho”. Esse movimento de *mexer-se* pressupõe a construção de um percurso em que me metamorfoseio a todo o momento. Nessa metamorfose, algo permanece. Talvez o grande desafio para a condição humana seja perguntar sobre o que permanece na mudança. É o caos necessário para o porvir organizador. Trilhar caminhos pressupõe decidir, decidir por um caminho que conduza a um lugar ignorado, é correr riscos, se jogar ao erro das tentativas, é a coragem de lançar-se ao não sabido porque ainda não vivido.

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se vários, desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de se expor. Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro. Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Eu me exponho ao outro, às estranhezas. (SERRES, 1993, p. 15).

Por isso, considero relevante destacar a necessidade de acolher os diferentes tempos nos fazeres da docência com crianças pequenas. Esse tempo para aprender, para navegar no mar desconhecido, ignorado. Para habitar esse tempo, é necessário pensar na pluralidade do tempo, os tempos de aprender. Tempos que vibram, tempos que se demoram, tempos que aceleram, tempos que aprofundam. Instantes que significam o vivido e complexificam o gesto vindouro do aprender. Tempos que esperam, pois,

O corpo não se coloca como uma pedra ou uma estátua que se imobiliza segundo as leis da estática, repousando sobre seu pedestal e em torno de um centro de gravidade, estável, equilibrada, abandonada às regras do repouso. Há quem defina o movimento

como uma série de equilíbrios, como uma sequência de repousos. (SERRES, 1993, p. 32).

Diante dessas reflexões, é possível interrogar os modos como concebemos ensinar e aprender no contexto escolar que estamos inseridos. Existe um privilégio em estar com crianças pequenas, pois elas muitas vezes nos colocam numa condição de não saber, de ignorante no exercício da profissão, de um interprete de hieróglifos. No encontro coletivo há a presença do ritmo de cada um e existe um desafio ao afinar os diferentes ritmos nos diferentes tempos e espaços. Portanto, é latente a urgência de pensar outros modos de conceber a educação na infância que permita resistir à prévios processos de escolarização, aqueles que simplificam interações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças pela sobreposição de uma racionalidade que não considera os tempos dos começos e os tempos de alteridade que contemplem o regozijo de alegrar-se na aventura de ser e estar no mundo, pois como diz Serres (1993), a experiência os atravessa e os expõe.

A intenção de perseguir os fazeres na ação docente é sustentar um estudo que possa contribuir para pensar os encontros cotidianos em contexto de vida coletiva na educação infantil. Encontros que supõem tateios, gestos entre crianças e crianças e crianças e adultos. É investigar argumentos que permitam afirmar a importância do corpo e de seus movimentos na educação de crianças pequenas. O objetivo é resistir à histórica negação do corpo nos processos de aprender, em detrimento da valorização hegemônica de apenas ver e ouvir para aprender (mente).

O caminho metodológico escolhido foi a partir do meu próprio “fazer com” as crianças em contraste com meu percurso de professora na educação infantil, bem como com minha formação acadêmica marcada pela mistura entre filosofia e poesia. Mistura esta, que significou em mim a potência do agir, abarcada em experiências que me modificam e alteram minhas escolhas, no que chamamos de *experiência poética*. Na perspectiva de Sennett (2012 a), a experiência pode ser compreendida como uma técnica – ou um fazer – que implica tempo, repetições, tentativas e sobretudo, um corpo capaz de fazer e transformar. Em suas palavras:



A ideia de pensar na experiência em termos de técnica. (...) aquilo que somos deriva diretamente do que nossos corpos são capazes de fazer. Existem consequências sociais integradas à estrutura e ao funcionamento do corpo humano, como acontece na ação da mão humana. Sustento, nada mais nada menos, que as capacidades de nosso corpo para moldar as coisas materiais são as mesmas a que recorreremos nas relações sociais. (SENNETT, 2012 a, p. 323).

Discutindo essas ideias, busquei sustentar nessa dissertação o fato de fazermos – e transformarmos – as coisas permite perceber melhor as técnicas de experiência/os modos de promover experiências que podem potencializar nossas ações com os outros. Isto é, mostrar meu percurso singular de formação poética potencializa as ações pedagógicas com crianças pequenas. Sobretudo, procurei mostrar que o humano encontra-se em constante aprendizado e o princípio que fecunda esse movimento de aprender fazeres “poéticos” com crianças pequenas é a ludicidade do jogo. Nesse sentido, a importância do convívio coletivo é crucial, pois

tanto as dificuldades quanto as possibilidades de fazer bem as coisas se aplicam à gestão das relações humanas. Desafios materiais como enfrentar uma resistência ou gerir ambiguidades contribuem para o entendimento das resistências que as pessoas enfrentam na relação com as outras ou dos limites incertos entre as pessoas. (SENNETT, 2012 a, p. 323).

Assim, a necessidade de investir na especificidade da docência que atua com crianças pequenas emerge da constatação dos meus encontros e (des) encontros nesses onze anos da triangulação entre docência, pesquisa e formação acadêmica. Há sim a urgência em pensar outras formas de estar com crianças pequenas. O mais instigante nesse processo é interrogar os fazeres numa perspectiva de não **explicar fazeres**, mas sim, **mostrar um fazer** que diga respeito a uma *habilidade artesanal* para fazer bem as coisas. Para Richard Sennett (2012 a), esse termo não diz respeito ao modo como a sociedade moderna distingue as pessoas segundo os critérios de habilidade, mas “ao ritmo da rotina na habilidade artesanal se inspira na experiência das brincadeiras infantis, e quase todas as crianças sabem brincar bem” (SENNETT, 2012 a, p. 299). Nessa perspectiva, o jogo torna-se algo primordial nos fazeres com crianças pequenas. Assim sendo, torna-se relevante questionar a

seriedade do jogo nos encontros cotidianos com crianças pequenas. O brincar dialoga com o sério, o sério dialoga com o riso,

O riso polemiza com o sério, entra em contato com o sério, dialoga com o sério, com essa linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo, com essa linguagem canonizada e aceita que não duvida de si mesma. O riso desmascara essa linguagem, retira-a de seu lugar, de seus esconderijos, a expõe ao olhar como ela é, como uma casca vazia. (LARROSA, 2006, p.178).

Brincar é a suspensão do tempo, é acolher a imprevisibilidade do cotidiano. Trata-se de compreender que “as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver!” (PEREIRA, 2013, p. 61). Nesse sentido, brincar organiza os ritmos e os tempos de aprender, é o início do diálogo com a matéria e os instrumentos. O jogo é a balança entre o prazer e o rigor. Para brincar, as crianças precisam “aprender a coreografar seus movimentos para ficar seguras” (SENNETT, 2012 a, p. 302). É o ir e vir no tempo e no espaço que vai configurando o “eu posso”, o “eu que fiz”. Assim, me interessa perguntar com Pereira (2013, p. 48):

Onde se encontram a alegria, o entusiasmo dessa pulsão de vida que corajosamente cria para si própria contínuos desafios que operam conquistas diárias direcionadas à sua sobrevivência, em seu caminho em busca de si mesmas? Eis a grande questão da educação infantil: compreender a língua das crianças, que em sua essência expressa a linguagem humana em sua verdade.

Portanto, meu estudo se deteve na premissa de defender uma docência com crianças pequenas que considerasse a emergência da dinâmica de seus corpos mexentes e ancorada em meu “coisário”, porque

nosso coisário nos é precioso, oniricamente precioso, pois nos oferece os benefícios dos *devaneios ligados*. Em tais devaneios, o sonhador se reconhece como sujeito que sonha. Que prova de ser, reencontrar numa fidelidade de devaneio tanto o seu eu sonhador como o próprio objeto que acolhe o nosso devaneio. São ligações de existências que não poderíamos encontrar na meditação do sonho noturno. O *cogito* difuso do sonhador de devaneios recebe dos objetos de seu devaneio uma serena confirmação. (BACHELARD, 2009, p.160).

No processo da pesquisa pude trilhar um caminho que a própria fenomenologia sustenta de ser o corpo a fonte primeira de significação (DUARTE Jr., 2001), num intenso e tenso movimento de me refazer e me repetir na docência com crianças. Trilhei vários caminhos, fiz muitas perguntas e em alguns momentos tive certezas que foram dissolvidas por outras experiências. Por hora, o que posso afirmar é que todos os caminhos, todos os encontros e (des) encontros com as crianças, os diálogos tecidos com os autores nas madrugadas e tardes de sol escaldantes me levaram a crer na seriedade do jogo pois, “não é apenas tenso brincar, mas também é tenso, já que também nos divertimos com os obstáculos e nessa diversão aprendemos”. Para Huizinga (2010, p. 7):

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

Embora sejam necessárias concepções e teorias que nos permitam “olhar” para as crianças e para as infâncias, sempre existe uma singularidade em cada grupo que exige a “afinação” de um encontro entre adultos e crianças ou crianças e crianças através de ritmos e tempos que se diferem entre si. Este é um dos maiores desafios na educação de crianças, pois redimensiona os modos de pensar o planejamento e o registro na escola. Planejar exige do professor mais do que conhecimentos específicos porque também exige desse profissional uma presença de corpo inteiro: é preciso estar atento aos cheiros, sons, sabores, olhares, enfim, ousar dizer, que exige uma sensibilidade e intuição de capturar os instantes notáveis. Assim, fui trilhando meu caminho nessa pesquisa e com esse grupo de crianças, fui intensificando em mim a possibilidade de reflexão da intensidade do jogo docente/jogo da docência na educação infantil. Como afirmam RICHTER e FRONCKOWIAK (2011, p.41) “no fundo, estar disponível à intensidade do encontro com as crianças supõe esquecer *para que* brincamos e acolher que aprendemos *porque* brincamos”.

Na trilha dessas ideias, fui tecendo o tempo. Não era por acaso que o fazer me perseguia e eu perseguia o fazer com as crianças. Ao enfrentar o desafio dessa dissertação, seguia algumas pistas do que queria investigar e também como faria isso com as crianças. Apesar de ter o caminho previamente traçado, as crianças mais uma vez me mostraram que o corpo lembra. O fazer estava constituído em mim de alguma forma, eu não era mais a mesma Daniela no meu processo de viver com as crianças, já que eu podia fazer escolhas que iriam nortear as narrativas que iríamos tecer juntos. Em um ritmo que construímos juntos. Por isso, foi possível acolher o caos sem impor uma resistência e sim, oferecer uma persistência. Por meu percurso singular na docência com crianças, eu sentia e portanto, sabia da importância de constituir momentos através da roda, sabia da importância de mexer e transformar as materialidades e as coisas do mundo, dentre os quais estava o traço do desenho. Sem me deter em ideias prévias enquanto convivía, precisava fazer escolhas que estavam vinculadas às minhas concepções e reflexões tecidas em meu caminhar. Foi essa confiança oferecida às crianças que possibilitou que aprendessem gradualmente a me devolver na reciprocidade das interações.

Reivindicar uma singularidade da docência artesã com crianças pequenas é assumir a importância do tempo nos processos de convivência na escola da infância. Compreender uma vez mais que os fazeres estão implicados na transformação do ser em seu processo de modificar as coisas do e no mundo. Por isso, a artesanaria na docência é um fazer que se transforma no seu fazer docente. É um fazer em processo no qual

A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se apossa da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2012 a, p. 328).

Trata-se de acolher a pluralidade das infâncias que apontam para uma pedagogia que considere os tateios, as errâncias, o tempo, a memória, o encantamento, o ordinário e o extraordinário. É considerar com Sennett (2013, p. 12) que “o artesão representa uma condição humana peculiar: de uma pessoa que se implica a fundo no que faz”. Assim, sustento a ideia de uma docência que, implicada no seu fazer, possa interrogar as certezas e não se

submeter às verdades historicamente construídas. É lembrar uma vez mais que “as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver”! (PEREIRA, 2013, p. 61). Portanto, torna-se necessária uma docência capaz de acolher a complexidade da simplicidade do gesto infantil que interroga um mundo já interpretado, uma docência que se permita transformar-se e oferecer diversas possibilidades de viver com as crianças, isto é, **conviver** com as crianças o presente que a vida nos dá. A vida é tão rara para ser simplificada. Estar presente é presentear-se!

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*, São Paulo: Martins Fontes, 2009
- \_\_\_\_\_. *A intuição do instante*, Campinas, SP: Verus Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A poética do Espaço*, São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A terra e os devaneios da vontade*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira ...[et al]. *A infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_; RICHTER, Sandra R.S. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.
- BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, Altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, 17 de maio de 2005.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, Altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, 17 de maio de 2005.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

CHARLOT, Bernard. Criança no singular. Entrevista concedida à Regina Leite Garcia com apresentação de Eloísa Helena Santos. *Presença Pedagógica*. Vol. 2, n. 10, jul. ago. 1996, p. 5-15.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo. EDUC, 2002

COELHO Júnior, Néelson; CARMO, Paulo Sérgio. *Merleau-Ponty: Filosofia como corpo e existência*. São Paulo: Escuta, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições, 2001.

FALK, Judit (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRONCKOWIAK, Ângela; RICHTER, Sandra. *A dimensão poética da aprendizagem na infância*. Ação e Reflexão. V. 13. Nº1. P.91-104, jan/jul/2005. Santa Cruz do Sul:EDUNISC.

\_\_\_\_\_. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Tese de Doutorado.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e Techne: o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIRARDELLO, Gilka, *Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequena*. Botucatu, 2007. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/eventos/2007/conthistorias/artigos/anarracao.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2014.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra R. (org). Dossiê Interlocução possível: arte e ciência da pequena infância. *Pro-Posições*. Unicamp: maio/ago 2011, vol.22, n.2 (65), pp. 15-20.

GOMES, Marta Q. *Trilhas profissionais na Educação Infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Porto Alegre*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Tese de Doutorado.

HOUSSAYE, J. SOËTARD, M. HAMELINE, D. FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. In.: KOHAN, Walter (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOPP, Felipe Augusto. *Relatório de pesquisa*. UNISC/CNPq, 2012.

LANCRIN, Jeand. *Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade*. In.: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs). *O meio como ponto zero: metodologia de pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGRS, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa*. In.: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

LEAL, Bernardina. *Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros*. In.: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



LOURO, Guacira Lopes. *A escola e a pluralidade dos tempos e espaços*. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. P.64-69.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonse de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

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

\_\_\_\_\_; MAGRO, C.; GRACIANO, M.; Vaz, N. (orgs). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

\_\_\_\_\_. *Conversações matrísticas e patriarcais*. In: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Brincar e amar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athenas, 2004, p. 25-115..

MÈLICH, Joan-Carles. *A palavra múltipla: por uma educação (pó)ética*. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORIN, Edgar. *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre, Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia da complexidade*. In.: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Por uma reforma do pensamento*. In.: VEJA-PENA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MOURA, Daniela R. *Projeto Experiência Poética e Aprendizagem na Infância*. Relatório do bolsista. UNISC, 2008.

NOVAES, Adauto (Org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ingnorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Dimensão Poética das linguagens e educação da infância* – UNISC/CNPq – 2011-2013.

\_\_\_\_\_; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Experiência e Aprendizagem na Infância*. Relatório Técnico de Pesquisa – CNPq – 2007/2009 Processo N. 477709/2007-9. Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2009.

\_\_\_\_\_; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Experiência poética e aprendizagem na infância. 2007. 30 f.; 2008. 37 f. 2009. 137 f. Relatórios de Pesquisa, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007, 2008, 2009.

\_\_\_\_\_; FRONCKOWIAK, Ângela C. A tensão lúdica entre brincar e aprendizagem na infância. *Patio Educação Infantil* Ano IX, n. 27, Abril/Junho 2011, p. 39-41.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: Katz, 2013.

RUSSO, Danilo. *De como ser professor sem dar aulas na escola da infância*. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara, SP: Junqueira&Martin, 2007.

\_\_\_\_\_. *De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II)*. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III)*. *Revista Eletrônico de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v2, no. 2, p. 149-174,

nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em janeiro de 2014,

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. *A lenda dos anjos*. Tradução Rosângela Vasconcellos Tibúrcio. São Paulo: Aleph, 1995.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VARELA, Júlia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. P.37-56).