

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Beatran Hinterholz

**Educação e formação continuada:
entre a imaginação, a ficção e o sentido de carnavalidade**

**Porto Alegre
2019**

Beatran Hinterholz

**Educação e formação continuada:
entre a imaginação, a ficção e o sentido de carnalidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Margarete Axt
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Hinterholz, Beatran

Educação e formação continuada: entre a
imaginação, a ficção e o sentido de carnavalidade /
Beatran Hinterholz. -- 2020.

172 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação . 2. Formação de professores. 3.
imaginação. 4. ficcional. 5. sentido de carnavalidade.
I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Beatran Hinterholz

**Educação e formação continuada:
entre a imaginação, a ficção e o sentido de carnalidade**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação pela UFRGS

Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo

Banca Examinadora

Dr^a Margarete Axt – UFRGS

Orientadora

Dr^a Analice Dutra Pillar - UFRGS

Dr^a Paloma Dias Silveira - UFRGS/Relinter

Dr^a Rejane Reckziegel Ledur -ULBRA

Dedico a tese ao Manoel...

*...ao de Barros que tanto amo pelas palavras, que
tanto desejei conhecer e tocar suas mãos...*



...ao meu Manoel que nasceu junto com a tese e que posso tocar suas mãos, seu rosto,...e dizer: Amo tu!



Sou grata.

Durante a escrita da tese, muitas pessoas fizeram parte das travessias da minha vida e da viagem até Ítaca. Travessias que conduziram minhas palavras.

Aos meus pais, como agradecer pela viagem da vida? Palavras serão quase insuficientes. Ao meu pai, por demonstrar seu amor com pequenos atos, pela sua superação que muito me orgulha. À minha mãe, por ter me revelado a alegria de brincar na chuva, de fazer barro, de caminhar na grama depois da chuva. Contadora de poesias e histórias nas noites sem luz.

Aos meus dois irmãos, Batista e Barto, companheiros de peraltagens, de travessuras e de andanças até Ítaca. Sempre dispostos a me ensinarem brincadeiras perigosas durante a viagem.

Aos meus 4 sobrinhos: a Évelin e a Élen mais que sobrinhas, filhas de coração; Sophya e Henrique brincantes e travessos. Com o coração e travessuras paramos em muitos portos.

Ao meu companheiro Airton, pelo amor e compreensão, sempre me incentivou e permaneceu com o Manoel em minha ausência.

Aos amigos que compreenderam minha ausência na travessia de descobrir como chegar a Ítaca.

À minha professora, amiga e orientadora Margarete, agradeço por poder ter compartilhado comigo um modo de pensar e fazer pesquisa. Assim, agradeço o *modo* como me cuidou, como estudamos juntas, como falava comigo, como me acolheu desde sempre. Agradeço ainda pelas risadas, pelas vivências, pelos lanches no atelier, pela escuta e pelas belas e decisivas palavras. E mais, por ter me ajudado a compreender o sentido de Ítacas.

Sou grata à banca.

A professora Dr^a. Paloma Dias Silveira, por me ajudar a pesquisar o vivido com o Civitas e o Fernandinho, e assim permitir que meu pensamento ficasse em suspensão; à professora Dr^a. Analice Dutra Pillar, pela leitura sutil e interrogações provocadoras; à professora Dr^a Rejane Reckziegel Ledur, mesmo não me conhecendo, aceitou o convite de viajar em minha companhia até Ítaca.

Pelos amigos que constituí durante a tese, em especial a Joelma e a Maribel, aos amigos moçambicanos Rodolfo, Armando e Cacilda. Amigos de risadas, de escuta dos desabafos, de compartilhamento de ideias.

A Joelma, que em tantos momentos acolheu o grupo em seu atelier para estudarmos, e também para momentos de risadas, de refeições e reflexões.

Às crianças, colegas e professoras da EMEI Vó Olga, com os quais vivenciei a pesquisa.

A todas as crianças que conviveram comigo durante estes anos, que me ensinaram a fazer peraltagens em minha vida.

Ao Fernandinho, personagem que esteve comigo em todos os momentos da viagem para que eu chegasse a compreender o que significam Ítacas.



Vejam como os seus olhos brilham, leiam no seu rosto a alegria fulgurante de imaginar a lentidão, a alegria de desacelerar o tempo, de impor ao tempo futuro de suavidade, de silêncio, de quietude. O lento recebe assim, a seu modo, o signo do demais, próprio timbre do imaginário

(BACHELARD, 2013).

O denominador comum de todas as características carnavalescas que compreendem as diferentes festas, é a sua relação essencial com o tempo alegre

(BAKHTIN, 1993).

Entre clareza e obscuridade, no contraste entre ficcional e real, oscila o pêndulo poético tanto no teorema quanto no poema

(RICHTER, 2005).

Resumo

Na tese, apresento uma interlocução filosófica em particular com M. Bakhtin e G. Bachelard, buscando relacionar e apreender os conceitos pertinentes para a tese: ficcional, imaginação e sentido de carnalidade, relacionando-os com a educação infantil e formação continuada. Com estes conceitos latentes, e pensando como o processo educacional poderia se constituir como um coletivo empático, para acolher os novos na potência dos seus excessos de humanidade, tive, como intenção: compreender como se dá a engrenagem da transmutação dos sentidos poético-ficcionais, na formação de professores em serviço, para práticas inventivas no encontro com as crianças. Para que pudesse dar sentido às questões problemáticas e abarcar o propósito da pesquisa, busquei, com a metodologia pautada nos conceitos bakhtinianos de dialogia (escuta, interpretação e alteridade), narrar, descrever e pensar a formação da qual participei como professora, gestora e depois como formadora; descrever possibilidades imaginativas da criação poético-ficcional; evidenciar como tais possibilidades, aliadas a um certo sentido de carnalidade, são práticas pedagógicas inventivas na educação da infância. Durante a pesquisa entendi que, na formação em serviço, com o Projeto Civitas - de responsabilidade do Lelic/UFRGS -, invertamos o tempo, para podermos repensar modos de recomeçar e alargar o tempo da infância, tempo que é capaz de ser carnavalizado pelo riso festivo da ficção e do diálogo. Com o personagem ficcional Fernandinho - agenciado em sala de aula - e suas cartas, percebi o quanto ele, apoiado pelo nosso processo de formação, ajudou a escola a pensar outros modos de docência, conduzindo práticas inventivas no encontro com as crianças. Recordar a formação e o vivido da escola nos anos de 2012 até 2016 me fez assimilar o quanto a formação do Civitas mudou a escola - ao priorizar não somente discutir os conceitos, mas antes vivê-los na escola - e quanto os sentidos poético-ficcionais nessa formação se transmutaram em práticas investidas pela imaginação e pelo sentido de carnalidade. E ao pensar como este nosso mundo é apresentado ao novo humano que nasce e como apresentamos a escola aos que chegam, compreendi, na pesquisa, que tanto a formação, quanto a escola e os professores se posicionam numa viagem na qual a perspectiva é de que o mundo está aí para ser inventado, num encontro festivo e triunfal, em que todos possam se sentir parte do mundo comum e nele conquistar uma presença. E assim, oscilando na ambivalência entre os modos real-necessário e poético-ficcional, percebemos o quanto a imaginação e o sentido de carnalidade são capazes de realizar o infinitamente improvável, de tal maneira a escola foi se reinventando em suas verdades, para poder viver com as crianças um modo festivo de estarem coletivamente renascendo.

Palavras-chave: imaginação; sentido de carnalidade; ficcional; formação continuada; educação; infância.

Abstract

In the thesis, I present a particular philosophical dialogue with M. Bakhtin and G. Bachelard, seeking to relate and apprehend the pertinent concepts for the thesis: fiction, imagination and sense of carnivality, relating them to early childhood education and continuing education. With these latent concepts, and thinking how the educational process could be constituted as an empathic collective, to welcome the new ones in the power of their excesses of humanity, I had as intention: to understand how the gear of poetic-fictional senses transmutation occurs, in in-service teacher training for inventive practices in meeting children. In order to give meaning to the problematic issues and embrace the purpose of the research, I sought, with the methodology based on Bakhtinian concepts of dialogia (listening, interpretation and alterity), to narrate, describe and think about the formation in which I participated as a teacher, manager and later as a trainer; describe imaginative possibilities of poetic-fiction creation; show how such possibilities, allied to a certain sense of carnivality, are inventive pedagogical practices in early childhood education. During the research I realized that in the in-service training with the Civitas Project - under the responsibility of Lelic / UFRGS - we invert the time, so that we can rethink ways to restart and extend the time of childhood, a time that can be carnivalized by laughter. With the fictional character Fernandinho - managed in the classroom - and his letters, I realized how he, supported by our training process, helped the school to think about other modes of teaching, leading inventive practices in the meeting. with the children. Recalling the formation and life of the school in the years 2012 to 2016 made me assimilate how much the formation of Civitas changed the school - prioritizing not only discussing the concepts, but rather living them in school - and how much the poetic-fictional meanings. in this formation they were transmuted into practices invested by imagination and the sense of carnivality. And thinking about how this world of ours is presented to the new human being born and how we present the school to those who arrive, I realized in the research that both the formation, the school and the teachers are positioned in a journey in which the perspective is that The world is here to be invented, in a festive and triumphal meeting, where everyone can feel part of the common world and gain a presence in it. And thus, oscillating in the ambivalence between the real-necessary and the poetic-fictional modes, we realize how much the imagination and the sense of carnivality are capable of realizing the infinitely unlikely, in such a way that the school has reinvented itself in its truths in order to live. with children a festive way of being collectively reborn.

Keywords: imagination; sense of carnivality; fictional; continuing education; education; childhood.

IMAGENS

<i>Figura 1</i> Manuscrito parcial do poema <i>Ítaca</i>	14
<i>Figura 2</i> Escrevedoras da imaginação.	76
<i>Figura 3</i> Experimentação poética: imagens da infância.	78
<i>Figura 4</i> o que estamos aprendendo?.....	81
<i>Figura 5</i> Excerto do Memorial.	81
<i>Figura 6</i> Reflexões dos professores.	84
<i>Figura 7</i> Os Começos.	85
<i>Figura 8</i> Personagem Fernandinho.	87
<i>Figura 9</i> Reflexão da formadora.	88
<i>Figura 10</i> Reflexão identidade do Fernandinho.....	89
<i>Figura 11</i> Primeira carta do Fernandinho.	96
<i>Figura 12</i> Carta 12 de abril 2011.....	98
<i>Figura 13</i> Carta 4 de abril 2011.....	101
<i>Figura 14</i> Carta 18 de julho 2011.....	103
<i>Figura 15</i> Acessório de uma tribo africana.	104
<i>Figura 16</i> Carta 16 de agosto 2011.....	105
<i>Figura 17</i> Carta 22 de agosto 2011.....	106
<i>Figura 18</i> Desenho das crianças: gorila.	107
<i>Figura 19</i> Carta 17 de novembro 2011.....	109
<i>Figura 20</i> Carta 30 de março 2011.....	112
<i>Figura 21</i> Carta 01 de abril 2011.....	113
<i>Figura 22</i> Imagem dos personagens.	126
<i>Figura 23</i> Reflexão da Equipe Diretiva.....	127
<i>Figura 24</i> Reflexão das professoras do Nível 5.....	128
<i>Figura 25</i> Presente recebido.	129
<i>Figura 26</i> Projeto Mochila.....	131
<i>Figura 27</i> Lançamento do livro.	135
<i>Figura 28</i> Fala das crianças.	136
<i>Figura 29</i> Professores colombianos.	137
<i>Figura 30</i> Seminário na UFRGS.....	138
<i>Figura 31</i> Conceitos discutidos no Civitas.....	139

<i>Figura 32 Dar vida as coisas.</i>	144
<i>Figura 33 Crianças brincando no barro.</i>	146
<i>Figura 34 Crianças brincando no barro, na terra, com água.</i>	149
<i>Figura 35 Seminário Civitas 2016.</i>	151

Sumário

1 Partindo para Ítaca: caminho longo	15
2 Partir e chegar a Ítaca: jogo entre imaginação, ficção e carnavalidade	25
2.1 Não apresse a viagem no carnaval.....	26
2.1.1 Manhãs de verão: conversando e rindo na praça	30
2.2 Infância: encontro com o outro.....	34
2.3 Metamorfosear a docência: aprender a imaginar.....	39
2.4 Linguagem e ficção: <i>o que importa é o tom</i>	45
3 Uma bela viagem Ítaca te dará	54
3.1 Quem vai comigo para Ítaca? Como viajaremos?.....	58
3.2 Pensando em Ítaca ... Compreendendo a viagem: interpretação	63
4 Ítaca: na viagem com o Civitas	66
4.1 Civitas: viagem com o outro até Ítaca	70
4.2 Civitas: viagem por experimentações poéticas para chegar a Ítaca	73
4.3 Ambivalência: modo viajante de pensar a formação.....	89
5 Demorando na viagem...admirando um porto com Fernandinho	92
5.1 Entrando no porto com as cartas do Fernandinho	95
5.1.1 Caminhos e descaminhos dos discursos	98
5.2 Ficcioneando a viagem com as cartas	112
5.2.1 Onde vocês acham que vou viajar?	113
5.2.2 Antes de chegar a Ítaca: comer sorvete na lua	115
5.2.3 Como viajar a Ítaca se o avião quebrou?	117
5.3 Ambivalência: modo viajante de conhecer Fernandinho.....	120
6 Sem Ítaca não te ponhas a caminho	122
6.1 Caminho para chegar a Ítaca: 2012.....	125
6.2 Melhor muitos anos lewares de jornada: 2013...2014...2015.....	134

6.3 Ambivalência: Ítaca de portas abertas	141
7 Tu te tornaste sábio com Ítaca	155
Referências.....	164

Ítaca:¹

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravo Posídon há de ver,
se tu mesmo não os leares dentro da
alma, se tua alma não os puser diante de ti.

Faz votos que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que
alegria, tu há de entrar pela primeira vez em
um porto

para correr às lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda a espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
para aprender, para aprender dos doutos.

Tens todo o tempo de Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos leares de jornada
e fundeares na ilha, velho, enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

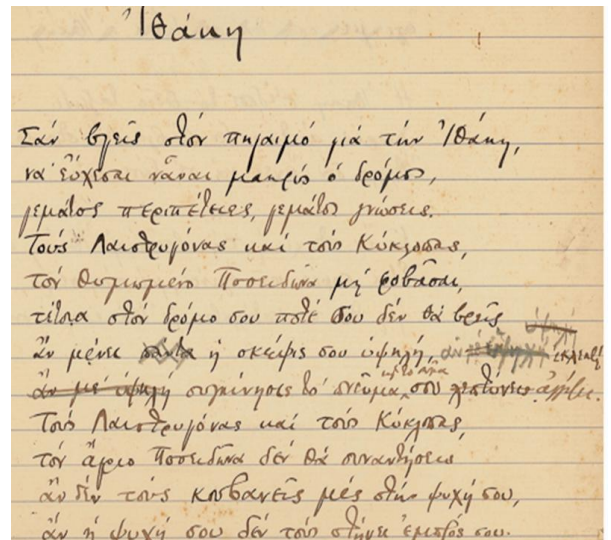


Figura 1 Manuscrito parcial do poema Ítaca

¹ De autoria do poeta grego Konstantinos Kaváfis (1863-1933), o poema *Ítaca* foi traduzido para várias línguas. (Trad. José Paulo Paes).

1 Partindo para Ítaca: caminho longo

*Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha, velho, enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.*

(Konstantinos Kavafis)

*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*

(ROSA, Guimarães, 2001)



2

Na "A Odisséia", escrita por Homero, é narrado o retorno de Ulisses até a ilha de Ítaca; enquanto isso, a esposa, Penélope, o aguarda chegar, há mais de uma década. Durante esse período, ela foi galanteada por homens que asseguravam terem visto Ulisses morrer durante a guerra de Tróia; contudo lá continuou a esperar; Ulisses depois de muitos desafios, acaba retornando. Séculos mais tarde, Konstantinos Kavafis trata de modo diferente o retorno a Ítaca, escrevendo uma metáfora da jornada à procura de nossos sonhos. Na "Odisséia", a história se concentra nas dificuldades de retornar e chegar a Ítaca, mas na poesia de Kavafis, este pede a Ulisses: que aproveite o caminho e viva tudo o que precisar viver na viagem.

Escrever uma metáfora da jornada à procura de sonhos...Escrever uma tese à procura de...aproveitar a viagem. Pois tenho *Ítaca na mente todo o tempo*, talvez por estar *predestinada a alí chegar*, não tive a intenção de *apressar a viagem nunca*, antes segui as palavras de Konstantinos Kaváfis, *fundear a ilha*, fundear a tese, aproveitar a tese para viajar e pensar, procurando sentidos na viagem *sem esperar riquezas que Ítaca dará para aprender dos doutos*. A tese como uma viagem, no qual a *verdade maior é aprender dos doutos a afinar e desafinar, mais do que isso não lhe cumpre dar-te*: modos viajantes.

Modos viajantes de aprender a afinar e desafinar, é o que a vida nos ensina incessantemente. De um modo bonito e inacabado posso perceber que não sou sempre igual, que mudo, e ainda desafino muito. O pensamento na pesquisa muda e

² As imagens que constam nas epígrafes são os desenhos produzidos pelas crianças das turmas do Nível 6 A e B no ano de 2011.

permanece, dualidades que se encontram, que se complementam como força para continuar a afinar e desafinar. A vida e a pesquisa me ensinam “quando as águas geladas do ceticismo, começam a subir em volta do próprio realismo, que eu sei que minha longa noite teve início” (MCEWAN, 2013, s/p). Quando a noite é longa, é preciso provocar a imaginação e desafiar o pensamento.

Imaginar e pensar! Não penso que “Estou respirando. Para cima e para baixo. Para cima e para baixo. Como é que a ostra nua respira? Se respira não vejo. O que não vejo não existe?” (LISPECTOR, 1998, p.31). Sinto que respiro. O que pretendi aqui nesta simples reconfiguração do imaginar e pensar foi mergulhar num mundo desconhecido que existe plenamente e cheio de possibilidades. Não o descobrirei, mas vivo *no* mundo, posso criá-lo de diversos modos, e um destes pode ser a partir do ficcional. Reporto-me então à Carta *ficícia*³ de Hugo von Hofmannsthal⁴, datada de 22/09/1603. Na carta Lord Chandos dirige-se a Francis Bacon para explicar por que abandonou a sua promissora carreira literária

Tenho a impressão de que tudo o que existe, tudo que eu lembro, tudo que meus pensamentos enlouquecidos tocam é alguma coisa. Até o meu próprio peso e a estupidez de meu cérebro parecem ser alguma coisa. Sinto em mim e em torno de mim um jogo de interação excitante e simplesmente infinito. E dentre as matérias que jogam e brincam umas com as outras, não há nenhum rumo à qual eu não gostaria de lançar-me e com ela imiscuir-me (von HOFMANNSTHAL, 2010, p.32).

Nestas impressões de pensamentos enlouquecidos, de interação excitante, de lançamentos, de tudo o que existe, sinto e penso que, do mesmo modo que a carta desenha um percurso de pensamento ao ser escrita, e não uma verdade ou uma explicação, precisei desenhar uma *tese*, talvez escrevendo cartas fictícias que exigem *solitude*, e lançar-me nos conceitos. O ficcional como experiência de pensamento não diz respeito à explicação e à verdade, antes convoca o pensamento a alternadamente idear e devanear. Para Bachelard (1991, p. 95), “nada é fixo para aquele que

³ Tradução de Marcia Cavalcante Schuback.

⁴ Hugo von Hofmannsthal escreveu proficuamente poemas até mais ou menos a virada do século, quando repentinamente estancou sua produção poética. Passou a escrever quase que exclusivamente peças e libretti para óperas (sua colaboração com o grande compositor Richard Strauss gerou frutos impressionantes, como a ópera “Ariadne em Naxos”, entre outras). O abrupto fim (ou quase fim, já que escreveu ainda alguns poucos mais tarde, muitos misturados às peças ou libretti) traz inevitavelmente Rimbaud à mente – por mais diferentes que tenham sido suas obras e também seus motivos para não escrever mais poemas. Exemplo desse abandono da poesia é a famosa carta fictícia de um tal de “Lord Chandos” (Hofmannsthal, é claro) a Francis Bacon, na qual o Lord explica os motivos que teve para não mais escrever. Ver mais em:

<http://www.olhardireto.com.br/conceito/colunas/exibir.asp?id=431&artigo=hugo-von-hofmannsthal-a-voz-e-o-poeta>

alternadamente pensa e sonha”. Ideias e imagens emergem como brechas de humanidade que forjam reconfigurações, rearranjos, recomeços. A singular pluralidade do mundo depende de nossas ficções, das nossas cartas para tornar-se mundo. Dependemos de nossas ficções e nossas cartas para nos tornarmos **do** mundo.

Sentir-se a si mesmo é solicitar uma presença no mundo, é ser **do** mundo. Arendt (2008, p.36) declara que “Os seres vivos, homens e animais, não estão apenas no mundo, eles são *do mundo*”. Se somos do mundo, então aparecemos no mundo e o mundo nos aparece, assim aparecemos e desaparecemos, e antes mesmo de aparecermos no mundo, este já existia e continuará a existir depois de desaparecermos.

Compartilho, com Arendt (2014; 2008), a ideia de *natalidade* e de que *somos do mundo*, cada um de nós traz algo de novo para o mundo, desta novidade o nosso ato político de maior valor para o mundo é o ato de tornar pública a novidade que cada humano traz ao nascer, apresentando aos demais uma outra possibilidade de pensar e agir na morada humana, impedindo que o mundo se mantenha igual ao que já é e igualmente torne-se ruína e destruição de si próprio, justamente por não se abrir à chegada dos novos.

Pensar como acolher os novos que chegam ao mundo, é um processo educacional, no qual nós professores/as também estamos envolvidos, seja nas ações cotidianas da escola ou na formação em serviço. Os novos que estão chegando podem ser as crianças da educação infantil, às quais professores/as desejamos acolher em sua potência imaginativa abrindo-lhes às possibilidades de outros modos de sentir e perceber. Na escola, tivemos uma formação que permitia, ao lado das colegas de formação e junto com a formadora, pensar novas possibilidades para a chegada dos novos - as gerações novas que vão chegando - e como acolher esses novos em sua dimensão cognitivo-imaginativa, tendo por horizonte a potência fabuladora da linguagem encarnada no ficcional e que realçava a indissociabilidade entre os processos criativos e a responsabilidade do cuidado com o outro e os seus sentidos .

Ao ser do mundo, acolhendo a chegada dos novos, o que me mobilizou a escrever foi também o interesse pela potência fabuladora da linguagem, que não

apenas nomeia, mas que inventa, fabula e produz admiração⁵. Fabular é, neste sentido, *transver*⁶ o mundo, do ponto de vista da ficção, como ação inventiva da linguagem capaz de (re)fazer a realidade, como modo de escapar às normas e aos códigos para produzir outros modos de sentir e perceber. Se a linguagem pode comunicar, ela também pode ultrapassar a dimensão funcional, já que a “escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em *latim*, a mesma etimologia). É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (BARTHES, 1980, p.21).

Talvez esta seja realmente a capacidade de agir da humanidade, de transcender e ultrapassar a realidade e sua dimensão funcional, de poder pensar de outros modos a vida e a convivência no mundo comum, de um saber/sabor profundo, de poder imaginar outro mundo e *entregar* aos que chegam como novos no mundo, outro mundo, *algo que ele não tinha*, mundo para ser admirado, imaginado, ficcionado e carnavalizado.

Ao pensar em como acolher os novos que chegam ao mundo, para que se sintam pertencentes, recorri narrativamente a: uma formação em serviço, na perspectiva ético-estética - calcada, ao mesmo tempo, nas possibilidades imaginativas da **criação poético-ficcional**, e na responsabilidade empática com um coletivo –, da qual a produção de sentido reverberaram nas práticas docentes e pedagógicas no encontro com as crianças, aguçando outros modos de sentir, de perceber e de pensar. O estranhamento sobre a produção de sentido que desencadearam essas reverberações, transmutando formação em serviço em práticas pedagógicas inventivas, conduziu os interrogantes da pesquisa: Como se dá a transmutação dos sentidos poético-ficcionais para práticas pedagógicas no encontro com as crianças, a partir de uma formação em serviço? Em outras palavras, quais as produções de sentido, seja em forma de atos concretos ou de enunciações, se atualizam nessas práticas inventivas de intervenção, constituindo-se produtivos, na operação estética de alçamento do pensamento a universos imaginativos de criação ficcional?

⁵ Aristóteles, considerado um observador atento e explorador, no início de sua obra *Metafísica* afirma: "Na verdade, foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora" (982 b-13/14). ARISTÓTELES (1969) *Metafísica*. Porto Alegre. Ed.Globo.

⁶ Neologismo de Manoel de Barros.

A formadora na escola⁷, Paloma Dias Silveira, durante a sua pesquisa de doutorado buscou analisar *Como o exercício estético-filosófico, no percurso de uma formação continuada, relaciona-se com a criação, pelos professores, de modos de trabalhar em sala de aula*. As análises evidenciaram que o exercício estético-filosófico na *formação de professores* operou na escola com a noção de tempo como coexistência, com a realidade movente da vida, com a indissociabilidade entre a memória e a imaginação, com a tensão acabamento/inacabamento, com a abertura ao devir, à criação e à produção de sentidos. O acontecimento do exercício estético-filosófico se dá no movimento de “colocar-se em relação com o dizer do outro, estabelecendo relações dialógicas, assumindo uma posição responsiva e responsável” (SILVEIRA, 2014, p.192).

Chamarei a esse exercício, no encontro com as crianças e na formação continuada, de criação poético-ficcional para realçar o aspecto da imaginação, da ficção e do poético. O poético se situa “Entre clareza e obscuridade, no contraste entre ficcional e real, oscila o pêndulo poético tanto no teorema quanto no poema” (RICHTER, 2005. p.235). A ficção, nesta perspectiva, surge como fonte poética de inteligibilidade da experiência coletiva, pois produz sentidos.

Com estas questões latentes, e pensando como o processo educacional poderia se constituir como um coletivo empático, para acolher os novos na potência dos seus excessos de humanidade, tive, como intenção: compreender como se dá a engrenagem da transmutação dos sentidos poético-ficcionais na formação de professores em serviço, para práticas inventivas no encontro com as crianças.

Ao buscar compreender essa engrenagem de transposição/transmutação da formação para práticas inventivas, precisei durante a tese:

- Explicitar, compreender e abarcar conceitos pertinentes para a tese, como: ficção, imaginação e carnavalidade.
- Narrar, descrever e pensar a formação da qual participei como professora, gestora e depois como formadora.
- Narrar possibilidades imaginativas da criação poético-ficcional.
- Evidenciar o que são práticas pedagógicas inventivas na educação da infância.

⁷ Formação que aconteceu a partir do Projeto Civitas (2011-2016). Falarei da formação nos capítulos seguintes com maior especificidade.

- ❑ Estudar e compreender (a partir de M. Bakhtin) como se constituíram, nas práticas pedagógicas, os atos concretos e as enunciações.

Para que pudesse dar sentido às questões problemáticas e compreender o propósito da pesquisa, explicitarei, no capítulo a seguir, os conceitos pertinentes da tese, como imaginação, ficção e sentido de carnalidade, fazendo as relações relevantes com a pesquisa educacional. No capítulo 3, falarei da metodologia dialógica e como busquei entender a produção de sentido na transposição da formação para práticas inventivas no encontro com as crianças. A seguir, no capítulo 4, faço uma reflexão da formação em serviço, com o Projeto Civitas, que inverte o tempo, para podermos repensar modos de recomeçar e alargar o tempo da infância. tempo que é capaz de ser carnalizado pelo riso festivo da ficção e do diálogo. No capítulo, com o personagem ficcional Fernandinho - agenciado em sala de aula - e suas cartas, percebi o quanto ele, apoiado pelo nosso processo de formação, ajudou a escola a pensar outros modos de docência, conduzindo práticas inventivas no encontro com as crianças. No capítulo 6, foi possível recordar a formação e o vivido da escola nos anos de 2012 até 2016 me fez assimilar o quanto a formação do Civitas mudou a escola - ao priorizar não somente discutir os conceitos, mas antes vivê-los na escola - e quanto os sentidos poético-ficcionais nessa formação se transmutaram em práticas investidas pela imaginação e pelo sentido de carnalidade.

Optei por uma interlocução filosófica, em particular com M. Bakhtin e G. Bachelard, para refletir questões relacionadas à educação, assim me coloquei em suspensão do pensamento, em insatisfação, em indeterminação. A filosofia caracteristicamente é insatisfeita, diz López (2008a). Neste caso, nada mais complexo, para uma educação que busca interlocução com a filosofia, que cultivar o pensamento aberto, sem o amparo de uma ideia verdadeira, na qual abrigar o pensamento. O pesquisador Maximiliano López (2008a) esclarece que a filosofia

é constitutivamente insatisfeita...por isso a filosofia ama o perigo e a aventura, e também a conquista da verdade...nada mais difícil que manter o pensamento aberto, na intempérie, sem o resguardo de uma ideia verdadeira, da qual o pensamento poderia partir e na qual poderia agasalhar-se; nada mais difícil do que manter o pensamento em suspenso, indeterminado (LÓPEZ, 2008a, p.337).

Na intempérie, permitir a suspensão do pensamento, sem prévias ideias verdadeiras... a pesquisa foi conduzida pelo próprio gesto de escrever, de escutar, de interpretar e projetar. Ao fazê-lo, a pesquisa se desenhou e as indagações foram se compondo na viagem com as leituras e reflexões.

Tanto Mikhail Mikhailovich Bakhtin (filósofo russo, 1895-1975), quanto Gaston Bachelard (filósofo francês, 1884-1962), contemporâneos de suas épocas, não elaboraram conceitos pensando especificamente na pesquisa educacional, mas é com os grupos de pesquisa⁸ que podemos refletir na força dos conceitos desenvolvidos, também para o campo da Educação.

Com Bakhtin, sentido de carnavalidade

O conceito de carnaval⁹ refere-se, e é assentado pelo contexto das conjunturas nas quais foi produzido, como uma festa popular no espaço aberto, público, como ruas e praças, numa visão ativa e dinâmica do carnaval. Nesta ideia ativa, dinâmica, de praça, que busquei pensar e transpor a ideia de carnaval para a educação. O sentido de carnavalidade¹⁰ me ajudou a festejar uma formação com outros modos de relação humana, que conduzia a docência a considerar o imaginar junto ao pensar, o saber e o conhecer. *Sentido de carnavalidade* na educação, como uma estética da criação que explode os processos reprodutivos de pensar e agir na educação. Então, *carnavalidade* nutriu a tese como se estivesse compondo uma roda de conversa com outros conceitos, que emergiram tão importantes quanto este, como um banquete, como uma praça pública em que todos se encontraram.

Com Bachelard, imaginação

Na obra bachelardiana, a imaginação rompe com hábitos de pensamento por negá-la como ideia, percepção e representação da realidade. Imaginação ultrapassa

⁸ Grupo de pesquisa: Estudos poéticos (UNISC) e Lelic (UFRGS – Laboratório de estudos em Linguagem, interação e cognição/criação).

⁹ Conheci na leitura do artigo “Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o Cronotopo e a infância” (Axt e Silveira, 2015) e comecei a me interrogar e fazer relações com o que eu já vinha pensando e escrevendo em relação à formação e à educação.

¹⁰ **Sentido de carnavalidade**: nos próximos capítulos do projeto, explicitarei este termo com maior rigorosidade. Bakhtin não usa este termo, ele fala do carnaval e da carnavalização (que é a transposição dos conceitos e ideias do carnaval para a literatura). Como o foco da tese é a educação, optei por usar o termo **sentido de carnavalidade**, decisão tomada junto com o grupo de pesquisa e orientação, deste modo é um termo ainda não utilizado, mas que faz referência a ideia de carnaval e carnavalização abordado por Bakhtin.

a realidade, vai ao fundo das coisas e não representa a realidade, nesta ultrapassagem, a imaginação prolonga as forças que estão no mundo, a imaginação poética é vontade em ato.

A imaginação é concebida pela *psicologia moderna* como resquício da percepção, pela *filosofia cartesiana* como aquela que pode induzir a razão a produzir erros e na *pedagogia* como livre representação da fantasia. Estas concepções de imaginação nos levam a uma ideia de liberdade, de que tudo é possível, de que a criança é imaginativa só por ser criança e assim, conseqüentemente, também é espontaneamente criativa (HINTERHOLZ, 2016). Porém para isso, é necessário que a docência provoque a imaginação, visto que “não estamos disponíveis para sonhar o quer que seja” (BACHELARD, 2009, p.160). A docência que intencionalmente alimenta uma poética da vida, que considera a imaginação como modo de estar em linguagem, de subverter a realidade, de inventar mundos, permite compartilhar novos sentidos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, outra pedagogia.

Ficcional: na formação e na pesquisa

Neste emaranhado de questões a pensar em relação ao tema da imaginação e do sentido de carnavalesco, emergiu ainda a partir da minha pesquisa de mestrado (HINTERHOLZ, 2016), a questão da ficção¹¹: percebi na pesquisa de mestrado que os fazeres das crianças potencializam sua experiência ficcional, as crianças ao brincarem com o barro, liberam uma

força que surge do fazer ser o que não é, que só pode ser concebida no ato de fazer, da mão que pode manipular, mexer, transformar, modelar o barro. Surgirá algo que não é, mas é. Quando a criança faz uma minhoca de barro é minhoca e não é minhoca. A criança sabe que não é minhoca. Finge ser uma minhoca, brinca e inventa possibilidades em relação aquele objeto em mãos (HINTERHOLZ, 2016, p. 19).

A potência de fazer surgir e de inventar possibilidades também transcorriam nos encontros de formação em serviço, entrando em minha vida em 2011 e, desde lá, encarnando como modo vivaz e sempre inacabado de ser em processo. Nesta

¹¹ Estas discussões em relação ao conceito de ficcional não puderam ser muito aprofundadas na dissertação, em virtude de priorizar outro foco que foi a imaginação poética (Bachelard) e a mundanidade (Arendt).

historicidade, envolvida com o Projeto Civitas¹² como professora e gestora e, mais tarde em **2016**, como formadora, muitas questões a pensar e muito a interrogar. O que me deixou bastante inquieta, num encontro de formação, foi a fala de uma professora: *as crianças conseguem articular e compreender de outros modos o que nós professores temos dificuldade, especialmente no que diz respeito aos personagens e às articulações que elas fazem entre o real e o imaginário*¹³. As professoras, nos encontros de formação do Projeto Civitas, dizem que muitas vezes permanecem “fixas no real”, deixando de pensar em outros modos de viver e compreender o mundo. Penso que as crianças por seu modo de imaginar, de carnavalizar o vivido, transitam entre o ficcional e o real, sabendo brincar e jogar com estas questões.

Carnavalidade, imaginação, ficção são conceitos que nos acompanharão nesta viagem que é a tese, pois juntos fazem a festa com meus pensamentos. Ao desembaraçar sentidos entre os conceitos e o vivido, teci uma rede de relações entre a narrativa do vivido na formação, e a busca conceitual pela produção de sentido que se atualizaram em práticas pedagógicas inventivas no encontro com as crianças. Neste ponto, o real e o ficcional são pluri-valentes de sentidos, estão amarrados um ao outro, conversam com a imaginação e o sentido de carnavalidade, que me ajudaram a pensar e projetar como acolher com sentido os novos na escola, a eles favorecer a necessária confiança para gradualmente se sentirem do mundo/da escola, pertencentes a ele; supõe comprometimento dos adultos com a ação de acompanhar e cuidar das crianças na tensão das primeiras aprendizagens.

Considerando que diferentes teorias - enquanto ligadas à responsabilidade ética de respeito à diferença e aos processos criativos ou estéticos - podem sustentar o Projeto Civitas, uma das teorias que o Lelic estuda é a teoria cultural e filosófica da linguagem de M. Bakhtin; assim, a tese está impregnada pelo dialogismo¹⁴ em todas as suas nuances e pode ser estudado e interpretado sob diferentes ângulos, um deles, o sentido de carnavalidade. Outros ângulos já foram estudados em teses e dissertações no grupo de pesquisa: da arquitetônica dialógica, da (est)ética, da imaginação.

¹² Em relação a formação do projeto Civitas, explicitarei no capítulo 4.

¹³ A fala não é literal, pois não foi gravada.

¹⁴ Para Bakhtin (2010, p. 334), o dialogismo promove a interação entre sujeitos e enunciados, amparando a constituição recíproca de ambos, compondo-se numa relação que contesta a superioridade de um sobre o outro.

Mas se a porta de entrada é um conceito em particular em Bakhtin, como sentido de carnavalidade, isto não dispensa percorrer a constelação conceitual pertinente para dar densidade ao conceito eleito. Ele precisa fazer rede com o restante da teoria bakhtiniana, e demais conceitos que serão fundamentais para interrogar a pesquisa-formação, como o ficcional, a imaginação, a invenção e a criação, abordados por Bachelard.

2 Partir e chegar a Ítaca: jogo entre imaginação, ficção e carnavalidade

*A muitas cidades do Egito peregrinas
para aprender, para aprender dos doutos.*
(Konstantinos Kavafis)

*Não aguento ser apenas um sujeito
Que abre portas,
Que puxa válvulas,
Que olha o relógio,
Que compra pão às 6 da tarde,
Que vai lá fora,
Que aponta lápis,
Que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.*

(BARROS, 2013)



Preciso ser *Outros*, preciso ser com os *Outros* e aprender dos *doutos*. A pesquisa educacional, vai sempre situar-se com o *Outro*, com as leituras, palavras, encontros e conversas que reivindicam provocações à imaginação e desafios ao pensamento. O percurso de uma pesquisa pode ser solitário e solidário, dependendo do modo como escolho aprender o que significam *Ítacas*. Arendt (2014, p.93), indica que “estar em *solitude* significa estar consigo mesmo; e, portanto, o ato de pensar, embora possa ser a mais solitária das atividades, nunca é realizado sem um parceiro e sem companhia”. Busquei uma pesquisa de *solitude* durante a qual as leituras e discussões no grupo de pesquisa, as dúvidas de conceitos e as ideias foram sendo compartilhadas na orientação e no grupo; no qual eu pude aprender o sentido de *Ítacas*, não apressando a viagem, mas viajando, estando em movimento.

A escrita que parece tão solitária, é sobretudo solidária, porque as ideias escritas na tese são bilaterais, por serem de dupla autoria, não podem se separar, nem mesmo na abstração (Bakhtin, 2015), pois nossas ideias podem ser monológicas, mas quando colocamos as ideias em diálogo, trazendo autores/vozes para pensar, estes tornam-se meus parceiros e companheiros no ato de pensar, interrogar e compreender. Embora uma ideia possa se monologizar pelo apagamento de outras vozes, estas se encontram já no nascimento das ideias, *as palavras antes de serem minhas, são palavras alheias* (BAKHTIN, 2010). No que formulo esconde-se pelo menos uma outra voz, que me conduziu a pensar, imaginar, sentir... são essas vozes que podem ser resgatadas pelo diálogo com o passado. Mas também vozes que não participaram inicialmente do diálogo e que se encontram no presente.

Novas vozes emergem, como grupo de pesquisa, grupo de colegas professores. Novos companheiros surgiram para compartilhar ideias, pois companheiro é aquele que doa algo para o bem do outro, na pesquisa poderia ser pensando, interrogando e questionando. Porteila (1989, p.108), diz que “Companheiro = *aquele que come o pão junto*, do lat. com (cum): com, junto + panis; pão: associado no pão”. Na raiz etimológica, essa doação é marcada pela oferta ou partilha do pão. Nas origens ibérico-castelhanas¹⁵, a palavra é composta de con + pañero, que é alguém muito chegado, que come o pão conosco, ou que partilha conosco, ou nós partilhamos com ele o pão. Alguém que senta à mesa. E nós não sentamos à mesa com qualquer um. Doar, nesse sentido, é distinto de contribuir. Quem doa dá o que é seu, e às vezes doa a si mesmo. Mais do que coisas, doa-se tempo, atenção, escuta...e foi o que senti no grupo de pesquisa do Lelic ao buscar compreender conceitos pertinentes a tese.

Durante a pesquisa sentei à mesa com muitos para pensar e escrever e, nesta trajetória de escrita e sentidos, sentei à mesa com autores e pesquisadores que compartilham suas pesquisas e ideias, que, nesta doação, ajudam-me a pensar; busquei ainda dialogar e pensar com suas ideias, pois a ação de dialogar não se fecha em si, o pensamento se abre para a criação. Sentei à mesa dividindo o pão e dialogando com outros que pensam os conceitos que a minha experiência vivida evoca – faz parte deste estudo com os ‘doutos’, as várias cidades ou pagos, ou campos, como dispositivos para chegar a Ítaca.

2.1 Não apresse a viagem no carnaval

*Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.
Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que de pensar com elas.
Dispensava pensar.
Quando ia em progresso para árvore queria florear.
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do
que de fazer ideias com elas.*

(BARROS, 2007)



¹⁵ Ver mais em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/70333>.

Sabendo que vou falar/escrever do carnaval, como não brincar com as palavras? Quando vou em progresso a Ítaca gosto de fazer floreios. Sei que para aprender o que significam Ítacas, não posso apressar a viagem. Mas quando tive a intenção de viajar precisei tomar algumas providências, uma delas é explicitar a rota, é enxergar os caminhos, e para isso preciso conhecer um pouco do que meu companheiro de viagem pensou e escreveu sobre o carnaval, provavelmente encontrarei algum festejo durante a rota. Antes encontro alguns esclarecimentos.

Leite (2011), esclarece que o livro “A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabelais”, é a obra de maturidade do russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, (1895, Orel – 1975, Moscou), sua primeira edição saiu em 1965, na Rússia, mesmo que tenha sido escrita na década de 1940 em forma de tese com o título “Rabelais na História do Realismo”. Essa escritura foi apresentada ao Instituto de Literatura Mundial Gorki para obtenção de grau de doutor; embora Bakhtin não tenha cursado aulas na pós-graduação, sua finalidade com a escrita era obter o grau de doutor, objetivo que nunca foi alcançado, pois os componentes da banca que avaliaram seu trabalho, tiveram temor em julgá-lo diante do indiscutível critério de monocultura marxista imposto pelo governo soviético, uma vez que ele era um ex-exilado (LEITE, 2011).

Bakhtin na obra citada anteriormente teve o objetivo de compreender a cultura popular nesse breve intervalo de tempo cronológico entre o fim da Idade Média e o Renascimento, *contexto* que estudou e com referência ao qual analisou a criação literária de Rabelais, entrelaçando-a às concepções e valores do seu tempo: para Bakhtin, e a despeito da indiferença de outros críticos literários, Rabelais despontou como uma estrela do seu tempo, “nem todas as épocas tiveram um corifeu da envergadura de Rabelais” (BAKHTIN, 1993, p.419). Bakhtin defendeu que, para compreender a grandeza de Rabelais, era preciso dar atenção ao contexto no qual viveu e escreveu: vários teóricos já tinham analisado e menosprezado as obras de Rabelais, devendo-se isso, de acordo com Bakhtin, ao fato de ignorarem o *contexto* social, histórico e cultural em que viveu o autor

Os especialistas têm o hábito de compreender e julgar o vocabulário da praça pública em Rabelais em função do sentido que ele adquiriu na época moderna, isoladamente dos atos carnavalescos e da praça popular que constituem seu veículo (Bakhtin, 1993, p.129).

Logo, é possível compreender pelo menos parte da riqueza da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, através da obra literária de Rabelais sem extraí-la de seu contexto vivo de produção. Na obra literária de François Rabelais que tratava dos personagens Gargantua (1534) e Pantagruel (1532), esse autor fez do grotesco, do escatológico e do humor elevado ao limite do absurdo, a sua distinção como um dos mais radicais e originais humanistas do Renascimento (BAKHTIN, 1993). Antes de Bakhtin, a maioria dos interpretes desse texto viram nele apenas humor e comicidade de mau gosto na ideia de carnaval, mas o próprio autor já evidenciava no sentido implícito que seu intento não era apenas fazer rir. Compreensão que requer esforço e coragem, carece ser efetivado com certa polidez, pois no carnaval o riso se manifesta como desprezioso, não reativo, nas expressões de Bakhtin: “um riso festivo” (1993, p.10).

A transposição do carnaval para a literatura é o que Bakhtin vai chamar de carnavalização: trata-se da transposição da cosmovisão carnavalesca, dos festejos populares e da linguagem de rua-familiar, em ato, para a linguagem da literatura popular. A literatura torna-se literatura carnavalizada quando conectada ao campo do sério-cômico, como por exemplo, a antiga sátira menipeia, que apresenta como uma das suas linhas essenciais a paródia. A paródia¹⁶ é um gênero literário que segue um fluxo contrário ao dos gêneros puros (tragédia, epopeia, história, retórica clássica), demonstrando as finalidades dos gêneros carnavalizados. Para Bakhtin (2015) parodiar é criar o duplo destronante, o mesmo *mundo às avessas*, tendo por princípios a expressão popular.

Sobre os gêneros literários carnavalizados, Bakhtin observa a Paródia como componente intrínseco de todos os gêneros carnavalizados, os quais, apesar de sintéticas diferenças, oferecem, não obstante, linhas comuns: a primeira seria permitir o reconhecimento de semelhanças com aquilo que acaba negando; outra é a possibilidade que tem a palavra de expressar sentido duplo; e por fim, a característica de exibir imagens invertidas, estendidas ou abreviadas. A compreensão carnavalesca

¹⁶ A palavra “paródia” tem a sua origem no grego “PARODÍA”, ‘poema ou canção burlesca’, formada por PARA, ‘ao lado’, mais AOIDÉ, ‘canção’, de AÉIDEIN, ‘cantar’. Enquanto termo literário, o vocábulo refere-se ao recurso de imitação textual com finalidade de produzir um efeito cômico. O modo como se processa tal imitação, a causa para o ato e as consequências esperadas determinam o caráter literário da paródia. Ver mais em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-parodia/>

do mundo que Bakhtin retoma nas imagens da literatura de Rabelais, opõe-se ao estabelecimento monológico do

aparecimento de uma única voz ou uma única visão de mundo, pois o carnaval era um festejo dialógico, que dava lugar a uma multiplicidade de vozes, abolindo temporariamente os dogmatismos e diluindo as hierarquias, estabelecendo novos modos de relação humana (SILVEIRA, 2014, p.144).

Neste princípio de estabelecer novos modos de relação humana, numa multiplicidade de vozes, compreendo que Bakhtin (1993) analisou cuidadosamente o espírito carnavalesco no seu período subversivo, horizontal e livre. Investigando o campo popular do riso medieval e as manifestações cômicas no espaço público, percebeu que havia duas faces da existência para quem viveu no contexto da Idade Média e do Renascimento, quer dizer, dava-se uma dupla existência: uma vivida no espaço oficial da administração da igreja e do regime feudal de governo, em que se dava a vida normal de trabalho, a vida religiosa, a vida de obediência aos senhores (regras e normas de comportamento); e outra aquela vivida no espaço da praça (sem normas e regras), em dias de festa. Assim, na Europa, entre os séculos XVI e XVII, o carnaval surgia como uma forma de vida em que o povo vivia uma vida para além das regras e subordinações (vida normal); “durante o carnaval é a própria vida que representa, e por um certo tempo o jogo se transforma em vida real” (BAKHTIN, 1993, p.7).

A linguagem carnavalesca, que era uma linguagem politizada, no sentido de estremecer, desestabilizar, parodiar, ironizar as ideologias oficiais; instaurava segundo Bakhtin a possibilidade de ressignificação e de surgimento de outras formas de vida e de visão de mundo; tratava-se, sobretudo, de uma prática de resistência ao poder hierárquico e às ideologias oficiais através da forma *coletiva, ambivalente* e bivocal do *riso* carnavalesco que produz sentidos nas relações *dialógicas*. Seria mais “do que uma sinfonia, o mundo é um canto, uma melodia ritmada tanto pelos eventos naturais quanto pelas vozes que interpelam nosso ser e fazem de cada um de nós uma parte inesgotável da totalidade” (QUNTILIANO, 2015, p. 334).

Numa sinfonia carnavalesca, opto em pensar com Bakhtin alguns conceitos pertinentes da linguagem carnavalesca analisada por ele, para que eu possa sair e retornar para Ítaca. Quero viajar, mas essa viagem reivindica sentir, pensar e escrever. Preciso das palavras, dos conceitos que irão operar uma engrenagem, já compreendo alguns conceitos, pois já fiz outras viagens com Bachelard e Arendt. Achei prudente,

já que a viagem será demorada convidar Bakhtin para me acompanhar, quero conhecer lugares, quanto parar nos portos, como a *praça*; também quero, nas manhãs de verão, *celebrar* com o *riso festivo*; no movimento do *corpo* que admira desejo compreender a viagem. Sei que é perigoso viajar com Bakhtin, ele me faz pensar muito, às vezes meu pensamento fica *ambivalente de sentidos*, nem sempre o entendo ou aceito suas ideias, ele me diz: não quero te calar, o que importa é o *tom da viagem*. Penso: se o que importa é o tom, importa *dialogar*. Que siga a viagem!

2.1.1 Manhãs de verão: conversando e rindo na praça

O denominador comum de todas as características carnavalescas que compreendem as diferentes festas, é a sua relação essencial com o tempo alegre

(BAKHTIN, 1993).



O carnaval tem características: *tempo alegre*. O carnaval também tem um lugar: a *praça*, onde todos são vistos e ouvidos sem hierarquias, mantendo um vínculo de alegria, de fingimentos e de corporalidade entre as relações. As manifestações estéticas populares, discutidas por Bakhtin, sobretudo os *festejos* em *praças* públicas, como o carnaval, podem ser considerados demonstrações da dimensão do brincar e sua relação com o tempo alegre. E isso, na medida em que a cultura popular se manifesta no coletivo, na praça, sem controle do que está sendo pensado e imaginado, um pouco do que as crianças fazem no brincar. Bakhtin não trata especificamente, e nem discute o tema do brincar e da infância, mas considero que seja possível relacionar com o *modo brincante de ser das crianças* (MOREIRA; SILVA, 2016).

O brincar é o real, por ser um pacto ficcional com a realidade, já que a ficção emerge do real; as crianças brincam para pensar o real, não para representá-lo (RICHTER, 2005). Umberto Eco (1994) diz que a ficção nos proporciona a oportunidade de operar nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção apresenta a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações e realidades, como acontece nos festejos carnavalescos citados por Bakhtin (1993). E é por meio da ficção que nós,

adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente, logo e

de qualquer modo, não deixamos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência. Afinal, ao longo de nossa vida buscamos uma história de nossas origens que nos diga por que nascemos e por que vivemos. Às vezes procuramos uma história cósmica, a história do universo, ou nossa história pessoal. Às vezes, nossa história pessoal coincide com a história do universo (ECO, 1994, p.145).

Nas festas populares não havia representação abstrata, antes brincavam com o real, buscando uma história cósmica, um festejo que coincide com a história do universo. As relações de poder com a cultura oficial se horizontalizavam, aboliavam-se as fronteiras espaciais, penetrando-se “temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade e abundância” (Bakhtin, 1993, p. 8). A abundância em Rabelais, conforme leitura proposta por Bakhtin, no contexto da cultura carnavalesca renascentista, era profundamente concreta, corporal. O corpo grotesco, popular, era um corpo em movimento “ele jamais está *pronto* nem acabado: *está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo*; além disso, esse corpo *absorve o mundo e é absorvido por ele*”¹⁷ (BAKHTIN, 1993, p. 277). Um corpo do mundo que brinca, que se movimenta, que pensa ao estar no mundo com os outros, no coletivo, na *praça*, numa perspectiva popular.

No carnaval, as pessoas coletivamente permitiam-se cultivar a sensibilidade do *corpo*, seja na sua dimensão profana, risível ou grotesca. Bakhtin (1993, p.17), afirma: “o traço marcante do realismo grotesco é o rebaixamento, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato”. Os aspectos da vida corporal e material (beber, comer, parir), palavras usadas nas obras de Rabelais, recebem um novo sentido na literatura, “remetendo aos princípios da superabundância e da fertilidade. Estes são componentes da estética do realismo grotesco rabelaisiano impregnado pelo ambiente carnavalesco” (SILVEIRA, 2014, p.145).

No ambiente carnavalesco, não há outra vida a se viver senão a do carnaval; e o *corpo* é a expressão do modo que se vive, o protagonismo é do corpo de cada pessoa que está festejando. O corpo no carnaval é protagonista por se oferecer à vida

¹⁷ Grifos do autor. Bakhtin lembra nesta citação a imagem grotesca do corpo no episódio do nascimento de Gargantua e da festa da matança.

festiva de modo inteiro, sem pudores, ri do modo de ser da cultura oficial. O corpo não está mais afastado dos outros corpos, igualmente não está separado do seu modo de pensar e agir; equivale afirmar que a vida não está propriamente apartada e independente dos domínios do trabalho, da família, da religião, antes está entregue à festa de carnaval. O carnaval é uma forma temporária e particular em que a vida brinca e ri com a própria vida (BAKHTIN,1993).

A festa carnavalesca foi uma das formas mais marcantes também do *riso* popular na Idade Média. Por meio do riso festivo e da festa as pessoas se liberam dos regulamentos e verdades que dominavam a vida cotidiana, um período em que blasfêmia e profanação eram permitidas, pois, o riso carnavalesco é um riso festivo

Não é, portanto, uma reação individual diante de um fato ou outro fato “cômico” isolado. O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio *do povo* (esse caráter popular, como dissemos, é inerente à própria natureza do carnaval); *todos riem*, o riso é “geral”; em segundo lugar é *universal*, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam do carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo; por último, esse riso é *ambivalente*: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente (BAKHTIN, 1993, p.10).

Riso que é patrimônio *do povo*, é universal e *ambivalente*; choca-se com a sociedade medieval que conservava o costume sério, religioso e hierarquizado: na festa carnavalesca, a praça torna-se espaço de experimento e vivência da cultura popular no seu elevado vigor.

A ambivalência revela caminhos para viajar a Ítaca e para a produção de sentidos. Sua descrição mais marcante: o riso festivo que é vivido e partilhado na praça pública. Nessa trajetória, Bakhtin (1993) adota, pelo riso ambivalente e libertador, um modo de conhecer que é material e corporal, dialógico, por assumir uma atitude e posição responsiva no encontro com o outro na praça. O riso, em sua ambivalência, constitui-se na linguagem. O autor alerta para o equívoco e mal entendimento em relação ao riso popular, o que dificulta a compreensão do riso ambivalente, conforme explica o autor:

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura (BAKHTIN, 1993, p.105).

O riso ambivalente na praça pública ao impedir que o sério se fixe, com estilo arrebatador, entorpece e regenera a inacabada existência cotidiana, restabelecendo a integridade ambivalente, que Bakhtin(1993) retrata no encontro de avessos: a terra é o baixo do grotesco carnavalesco, origina em si a ambivalência, o princípio de absorção, como o túmulo, ao mesmo tempo, o ventre, o nascimento e a ressurreição, na imagem rabelesiana do seio materno. A terra, como referência ambivalente, simboliza não só o jogo de um mundo às avessas, sobretudo a convicção de um devir mais sensato, renascido e ressignificado.

O centro de todos os interesses se transfere para baixo, para as profundezas, o fundo da terra. As coisas novas, as riquezas que estão escondidas na terra são muito superiores ao que existe no céu, na superfície da terra, nos mares e rios. Verdadeira riqueza, a abundância não reside na esfera superior ou mediana, mas unicamente no baixo (BAKHTIN, 1993, p.323).

Reconstruir o mundo considerando as riquezas que estão abrigadas na terra, é poder, na ambivalência constituir sentidos, compreendendo outros modos de viver com o outro, e criar vizinhanças é com Bakhtin conceber “a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular, representando uma constante troca entre o que já é e o que ainda não é ainda” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p.91). Existência *entre o que já é e o que ainda não é ainda* tem seu alicerce com o outro numa relação viva e carnal com o mundo.

Desejo encarnar o riso, pois é ambivalente: degrada e renova (BAKHTIN,1993); e se pode ser degradante de um certo ponto de vista, também é renovador. É degradante no sentido de que pode rebaixar tudo o que é dogmático, consiste em aproximar-se da terra, horizontalizar. Degradar para fazer nascer melhor, numa outra vida. E assim, inverte os sentidos cristalizados para renovar, e na expressão rabelesiana “o processo de vida não desaparece com a morte, mas ao contrário triunfa nela, pois a morte é o rejuvenescimento da vida” (BAKHTIN, 1993, p,355), rejuvenescimento que se abre a outras possibilidades, a um nascimento novo, a um modo de pensar a educação, de transpor as ideias do carnaval e da carnavalização para o sentido de carnalidade na educação.

Interpreto o sentido de carnalidade, como um entrelaçamento, uma encarnação no conceito de *dialogismo* bakhtiniano. É possível compreender o dialogismo, como duas ou mais vozes que coexistem em um texto, instaurando a ambivalência de ideias e posicionamentos. Bakhtin (2015, p.293), afirma que “o

diálogo é o fim”, o diálogo é o fim que nos encarna na transformação, por ser ação com o outro, e quando o diálogo termina entre as vozes tudo termina. O outro na perspectiva bakhtiniana é sempre da ordem do carnavalesco, por ser *ambivalente de sentidos*. As relações de sentido não são produzidas por mim ou pelo outro, sempre emergem no contexto, no encontro, uma vez que “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos” (BAKHTIN, 2010, p.366, ênfase do próprio autor).

2.2 Infância: encontro com o outro

- Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

- Desconhecida? - pergunta ele.

- Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não entender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memórias. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos



(COUTO, 2011).

Ter *uma língua que não exista* ainda, língua como força humana é apresentar-se numa escrita que mergulha, que busca uma profundidade, que entranha nas palavras, estas que são tão perigosas e ao mesmo tempo tão encantadoras nas mãos dos poetas, e que necessitam ser entendidas pelo pesquisador. A escrita na pesquisa é um pouco assim, muitas vezes é precisa e rigorosa nos termos, outras vezes ainda não existe, mas aprende a desenhar e cantar as palavras. Ítalo Calvino (1990) colabora no exercício poético e rigoroso de assim pensar o ato de escrever, quando expõe seu entendimento de leveza:

A leveza para mim está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório. Paul Valéry foi quem disse: “il faut être léger comme l’oiseau, et non comme la plume” (é preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma) (CALVINO, 1990, p. 28).

Um pássaro, ao traçar suas linhas no horizonte, o faz com precisão; mas o pássaro que sai do ninho as primeiras vezes, sai aprendendo a voar, faz desenhos sinuosos e até perigosos no ar. Escrever com leveza, como um pássaro que busca traçar suas linhas no horizonte com precisão; talvez fosse o modo mais plausível para falar de educação, infância; talvez não.

Com Richter (2005; 2016) é possível compreender e também propor que a tarefa educacional hoje seria pensar a inextricável interação entre linguagem e mundo. Tarefa difícil porque implica mudar hábitos de pensamento. O modo como produzimos linguagem, como sentimos e narramos sentidos no mundo produzem modos de conviver, produzem mundos que nos condicionam.

O ato de educar é uma conversação entre gerações, educar faz vínculo em como cuidar do mundo que é comum. Mundo, na compreensão arendtiana, é o que vincula e distingue os humanos ao mesmo tempo, separando e estabelecendo uma relação entre os que ainda não chegaram e os que já estão, que vão além do privado e dos processos naturais, em razão de que “O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDDT, 2014, p.68); e assim começa uma conversa usando palavras ainda desconhecidas na educação. Deste modo, o que podemos na educação de crianças pequenas é ajudar a criança a admirar o mundo, a prestar atenção às coisas, ao outro humano.

A docência então emerge como intencionalidade de acolher e ajudar a inaugurar a humanidade naqueles que chegam ao mundo. Para tanto, essa docência necessita de outras palavras para reivindicar e compartilhar uma alegria de pertencer no mundo e de confiar na humanidade. Palavras íntimas, encarnadas como condição de possibilidade de conversar no campo da educação. Larrosa (2013) afirma que precisamos de uma língua diferente para falar de educação, uma língua que não seja técnica e nem de domínio da psicologia cognitiva, das técnicas de avaliação, e muito menos da economia de consumo. Segundo ele, educar é estabelecer a relação entre a criança e o mundo; um espaço para o imprevisível.

A escola, e o modo como vivemos hoje, está submetida a uma espécie de velocidade sem espaço e tempo para o pensar e o conversar, lhe é exigida apenas a

rápida realização de muitas tarefas e o cumprimento de objetivos e metas pré-determinados. As crianças desde cedo, já na educação infantil, se tornam alunos, as vivências são tarefas e atividades, as relações são percebidas na produtividade do trabalho e assim vamos usando palavras técnicas e escolarizantes: aluno, sala de aula, classes, trabalhos, estímulos, desenvolvimento, contato¹⁸, atividades (HINTERHOLZ, 2016).

Ter tempo para conversar e ter palavras, no sentido bachelardiano seria pensar no conceito de devaneio¹⁹, no direito de devanear. A intenção de viver na escola infantil um espaço e um tempo, nos quais a criança tenha o *direito* ao devaneio, a constituir suas solidões, reservas de entusiasmos como as primeiras experiências de mundo, exige explicitar com Bachelard (2009) a distinção entre sonho e devaneio. Richter (2005) explana que enquanto o sonho dorme, o devaneio está acordado e vigilante. O sonho pode ser contado, o devaneio não; para compartilhá-lo é preciso escrevê-lo, desenhá-lo; arrisco-me a dizer também que necessitaria ser moldado pela mão artesã, aquela que deseja mexer.

As crianças na escola de educação infantil gostam e precisam “mexer-se e mexer nas coisas do mundo, bolinar o mundo, provocar o mundo...não é o verbo que mobiliza ações e pensamentos na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade” (RICHTER, 2005, p.249). Assim, pensar para a criança é se movimentar no mundo, é mexer com o mundo, o que requer da docência *deixar* se mexerem, nas palavras de Bakhtin seria festejar, carnavalizar, se pôr em movimento.

Deixar a criança se movimentar no mundo não é fácil na sociedade na qual estamos inseridos, é um exercício que se requer do adulto, que requer entrega e responsabilidade ao estar com a criança e fazer junto nas palavras de Deleuze (2006, p.48), pois “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’”.

¹⁸ Compreendo a partir de Arendt, mais especificamente no livro “A vida do espírito” que na relação com o mundo não temos contato, pois **Somos do Mundo**, e se somos do mundo, estamos encarnados com o mundo, as coisas e acontecimentos.

¹⁹ Conceito abordado por Bachelard, Cfe. Richter (2005, p. 145, nota 188), “No conjunto de sua obra, Bachelard distinguiu diversos tipos de devaneio: o devaneio poético, os devaneios materiais, o devaneio dinâmico, o devaneio cósmico, o devaneio operante, os devaneios da vontade, devaneios da infância. Diferentes devaneios que pode m combinar-se, acrescentar-se e misturar-se. Bachelard passa seguidamente de um a outro pois todos promovem a abertura – ou estado de alma nascente –para uma feliz adesão ao mundo”.

“Fazer comigo” na infância tem conexão em deixar o corpo da criança fazer, se movimentar. Uma criança que se mexe, que modela, que brinca é a que pensa, pois enquanto o corpo é provocado nos fazeres com as materialidades do mundo, todo o seu corpo luta e insiste, gradualmente supera e rompe barreiras para inventar outras possibilidades, outra língua, outro sentido que “terá sua festa de renovação” (BAKHTIN, 1998, p.410).

Poderíamos, na pesquisa-formação, reinventar uma língua com sentidos renovados, em que estão nossas reservas de entusiasmo, que habitam em nós a partir do que experienciamos na infância: “esse encontro foi vivido, vivido na distância da vida que pertence a um outro tempo. Não se trata de experimentá-lo hoje” (BACHELARD, 2009, p.134), mas de resgatar o encantamento com o pertencimento de outro tempo, permitindo-nos viver o passado reimaginado, como *recordação, voltando a passar pelo coração*,²⁰ como lembrança da história contada pelos outros, ou ainda como duração na memória do corpo, pois “O corpo no mundo desempenha o papel de memória” (SERRES, 2004, p.77).

Memórias que vão além da história, plasmam a vida, permanecem no nosso corpo “efetuam-se nos limites do corpo e do mundo ou do corpo antigo e do novo...o começo e o fim da vida são indissolivelmente imbricados” (BAKHTIN, 1993, p.277). Valores do começo da vida, no qual a imagem transforma-se no devaneio ao estar em linguagem. Nos devaneios ligados à infância, Bachelard (2009) revela que há um arquétipo²¹ da felicidade simples, no qual atraímos imagens felizes e afastamos as experiências adversas, infelizes: “A razão desse valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar” (BACHELARD, 2009, p.119). De renovar-se. E são as reservas de entusiasmo que nos incitam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo: nos colocamos numa infância revivida, reimaginada. Bachelard nos convoca a pensar que

A infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos... Ai de quem não pode se lembrar de sua

²⁰ Galeano (2007).

²¹ Os arquétipos para o filósofo são “reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo” (BACHELARD, 2009, p.119). Deste modo, o arquétipo é abertura para o mundo, um convite a habitar o mundo, nos colocamos numa infância melhor pela poesia e devaneios e não por fatos (HINTERHOLZ, 2016).

infância, reabsorvê-la em si mesmo, como um corpo, um sangue novo no sangue velho: está morto desde que ela o deixou (2009, p. 130).

A infância não morre e nem seca, é sempre um sangue novo no velho como afirma o filósofo, ainda é a soma das insignificâncias do humano, que permanecem no devaneio solitário, quando estávamos sozinhos para estar e pensar no mundo “livres para ver o pôr-do-sol, a fumaça a subir de um teto, todos esses grandes fenômenos que enxergamos mal quando não estamos sozinhos para olhar” (BACHELARD, 2009, p.122). Mas a criança é interdita da sua solidão, tudo lhe é exposto e perde-se a profundidade de *ver*; o filósofo questiona como os adultos mostrariam o mundo que perderam. Mostramos que a Terra é redonda, que ela gira e tantas outras informações, e não permitimos um tempo de mergulho na profundidade de estar no devaneio cósmico e sentir o movimento da Terra, as nuvens caminhando, a lua seguindo nossos passos, os pássaros conversando e as árvores dançando.

A criança, na sua inquietação e na sua profundidade de ver, escutar e estar no mundo e com os outros sustenta uma *coragem invencível*, que conduz o adulto simultaneamente a mergulhar em sua infância, num esforço de deixar-se conduzir a um estado de infância, pois

Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore, sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta a nossa infância. Amamo-las como infância. Todas essas belezas do mundo, quando as amamos agora no canto dos poetas, nós as amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós (BACHELARD, 2009, p. 121)

Redescobrir a infância latente em cada um de nós é se dispor a reconhecer as primeiras felicidades, os cheiros, o detalhe imenso do mundo: “O mundo regozijava-se para festejar o pão quente” (BACHELARD, 2009, p.137). Festejar o cheiro do pão quente! Amamos uma infância que é latente em nós, no nosso *quarto* de lembranças, que é o nosso corpo. Serres (2004, p.76) dirá que o corpo lembra e “Nossa primeira base cognitiva reside nas recordações encarnadas, pois o inconsciente é o nosso corpo (...) O corpo não recebe ajuda de qualquer memória externa, ele o faz por si só, copia e armazena os dados”. O corpo ao saber fazer e recordar, deixa que lembranças dos odores, gestos, sensações, olhares e nossa respiração permaneçam em nós, encontrem-se na nossa memória, que pode respirar o passado. Cheirar, escutar,

sentir a chuva! Infância latente em mim, em ti, como valor das imagens felizes, desejamos uma humanidade de infância.

2.3 Metamorfosear a docência: aprender a imaginar

*Andava em busca de uma alma semelhante à minha.
E não podia encontrá-la.
Procurava por todos os recantos da terra:
era inútil a minha perseverança.
E, no entanto, não podia continuar só*

(LAUTREAMONT, 1988).



Buscar semelhanças de alma e ideias nos recantos da terra, até é possível, mas talvez seja inacessível o encontro. Não podemos continuar só, quem sabe ousamos descobrir a nossa incompletude nos recantos da terra, nos encontros com o outro. Nas andanças com Bachelard, compreendo, que o humano tem potencial para se transformar no mundo, se metamorfosear, esforço que requer tanto permanências, quanto a superação de obstáculos. Bakhtin (2015) me ajuda a compreender a metamorfose humana, quando diz que no humano há sempre algo que ele mesmo deve descobrir, pois este sente vivamente a sua capacidade de imperfeição e de superação, já que “enquanto o homem está vivo, vive pelo fato de ainda não se ter rematado nem dito a sua última palavra” (Bakhtin, 2015, p.66). Não arrematar palavras finais, mas metamorfosear palavras em torno da docência e o quanto nesta profissão podemos viver simultaneamente em permanências e transformações pela sua capacidade de superação.

Em Bachelard (1997), a metamorfose concretiza-se como ato vigoroso de aprendizagem: a conquista de outro movimento, outro tempo. Só muda, no humano, o que nele permaneceu, o que nele tem razões para recomeçar. O que não muda, morre, cristaliza. A metamorfose permanece na mudança de um corpo operante que sente e que faz mediante as rupturas e as descontinuidades, isto é, na experiência dos seus erros retificados como esforço de mudar a si mesmo.

Bachelard, no seu livro *Lautreamont*²², adentra nas linhas dos versos da poesia e abrange o significado poético proveniente do corpo, da metamorfose para pensar a

²² Lautréamont, um poeta para se saborear lentamente, degustando bem devagar. Primeiro devora-se sua poesia para, depois, ser por ela devorada. Sua imaginação delirante é de uma lucidez visionária. Se toda poesia discorre sobre o Homem, em algum contexto ou no seu próprio, Lautréamont fala do

imaginação e o humano. A imaginação, conceitualmente discutida no enfoque psicológico, e o cognitivo, como expressão da verdade, são postos em discussão, por Bachelard, ao apontar outro entendimento à imaginação e sua relação com o corpo no mundo. Bulcão (2013, p.18), esclarece que

Bachelard, optando por um enfoque eminentemente estético, restitui a autonomia do ato de imaginar, ressaltando em sua obra que a imagem deve ser compreendida como evento de linguagem, como acontecimento objetivo integrante de uma função imagética, mas principalmente como uma atividade ligada fundamentalmente ao corpo. E é por esse motivo que Bachelard conseguiu penetrar nas entrelinhas dos versos de Lautréamont e apreender o verdadeiro significado poético dessa poesia que representa um desvio dos rumos até então empreendidos pela literatura que, marcada pelo movimento iluminista, renegava e reprimia as manifestações poéticas extravagantes, afastando as manifestações da arte que são, em última instância, provenientes do corpo.

Deste modo é no corpo que conseguimos vivenciar a força e o dinamismo da imaginação poética, na provocação do mundo e sua resistência. Tanto Bakhtin, quanto Bachelard manifestam-se em oposição à ocularidade. Para o primeiro são “nas imagens do baixo corporal e material que tudo desce para baixo, para a terra e a sepultura corporal, a fim de morrer e renascer” (BAKHTIN, 1993, p.381). Para Bachelard a função imaginante se constitui no embate corporal com a materialidade, com o mundo, no qual a resistência e a insistência se transformam.

O ato de resistir e insistir com a matéria terrestre, movimento da ação humana que constitui imagens: Bachelard (2013, p.17) nos questiona “que seria de uma resistência se não tivesse uma persistência, uma profundidade substancial, a profundidade mesma da matéria?”, deste modo, não há imagem sem excitação, sem provocação, a imaginação nos faz viver uma adversidade provocada, no qual a matéria revela nossas forças.

A imaginação criadora, para Bachelard (1990a; 2013), recupera o mundo como provocação e como resistência, solicitando a intervenção do humano em relação às

avesso desse animal, que tornou-se presunçoso e vive perdido de si mesmo, enganando-se a si próprio. Sua poesia, ao mesmo tempo, original e fascinante, prima pela lógica do absurdo. Mas, dane-se só a lógica fundamental, só o concreto, só a razão, só o empírico; antes a dualidade das coisas. Isidore Lucien Ducasse, mais conhecido pelo pseudônimo literário de Conde de Lautréamont, nasceu em Montevideu, a 4 de abril de 1846, e morreu em Paris, aos 24 anos, a 24 de novembro de 1870. É considerado um precursor do Surrealismo. Ver mais em: http://lounge.obviousmag.org/por_tras_do_espelho/2012/04/o-surrealismo-selvagem-de-lautreamont.html

materialidades terrestres, procurando superá-las e até mesmo transformá-las. Ferreira-Santos (2014, p.27), esclarece que a transformação, o despedaçamento da semente virá, necessitamos desta experiência para iniciar novamente, já que não podemos nos iludir

com estratégias para evitar o despedaçamento. Ele virá. Mas, façamos desta experiência da morte, uma morte simbólica, importante para o renascimento e a reafirmação dos princípios a principiar sempre. Mas, é preciso uma coragem de semente para enfrentar a escuridão e a solidez da terra ao ser enterrada. É preciso uma força ainda mais vital, uma pulsão erótica (guiada pelo princípio do amor, Eros), capaz de engravidar-se com o húmus da terra. E germinar.

Termos coragem de semente que brota, enfrentando a terra, força vital de germinar, de nascer, de enfrentar sua morte e permanecer, um processo de metamorfose. Para Bakhtin (1993), as coisas novas, escondidas na terra são superiores ao que existe no céu, pois a riqueza reside no movimento para baixo, nas profundezas da terra e do corpo humano; pois na terra a semente nasce e morre, morre e nasce simultaneamente, metamorfoseando um movimento interno da própria existência, exprimindo-se em mutações, no eterno inacabamento em que “os corpos são entrecruzados, misturados as coisas e ao mundo” (BAKHTIN, 1993, p.282). Morte de um mundo e nascimento de um outro mundo, uma ambivalência.

No mundo, com seu corpo em movimento, a criança no embate com a terra, é conduzida pela aprendizagem que enfrenta suas próprias metamorfoses e se coloca com força vital de transformar-se e de permanecer; e confronta seus posicionamentos; e ao mesmo tempo faz na ambivalência coexistir o riso e a seriedade, a morte e o nascimento, a semente e a terra: que tenham permanências, que durem no corpo, no pensamento e na imaginação, numa ordem do intenso, da força. É importante lembrar que a questão do corpo não é tratada especificamente por Bachelard, mas é abordada através da imaginação material e na obra de Lautreamont²³:

Lendo *Les chants de Maldoror*, constata-se de imediato que o corpo é a questão central do texto que, profundamente visceral, faz da agressividade a presença constante de seus versos. Trata-se de um poema que emerge das profundezas recônditas do ser humano, de um ser do homem que é, primordialmente, corpo, pois os versos de Lautréamont têm origem nos

²³ Para Bulcão (2003), O livro “Lautréamont” de Gaston Bachelard, retoma dois pressupostos no pensamento do filósofo: a noção de tempo e de imaginação material. O significado do poema “Les chants de Maldoror”, de Isidore Ducasse, contribui para mostrar a originalidade da concepção bachelardiana de imaginação.

impulsos primitivos, são a revelação da violência no seu estado puro, na sua forma animal, uma violência que, carregada de dinamismo, só pode ser expressa por uma imaginação eminentemente corporal (BULCÃO, 2013, p.20).

A imaginação ao ser corporal, habita a fronteira dos impulsos, que necessitam ser vivenciados com todo dinamismo do corpo, encontros do corpo no mundo com o outro, que revelam uma força metamorfoseante. Bakhtin (1993), faz uma crítica ao corpo individual, que é analisado pelo plano privado, da psicologia individual, num sentido estreito, sem relação com o coletivo,

Um único corpo; não conserva nenhuma marca de dualidade; basta-se a si mesmo, fala apenas em seu nome; o que lhe acontece só diz respeito a ele mesmo, corpo individual e fechado. Por consequência, todos os acontecimentos que o afetam, têm uma única direção: a morte não é mais do que a morte, ela não coincide jamais com o nascimento; a velhice é destacada da adolescência; os golpes não fazem mais que atingir o corpo, sem jamais ajuda-lo a parir (BAKHTIN, 1993, p.281).

Deste modo o corpo individual, da vida corrente privada, não exprimia uma concepção de mundo, no qual o corpo grotesco era enfatizado por Rabelais, as imagens grotescas constroem um corpo bicorporal “na cadeia infinita da vida corporal, elas fixam as partes onde um elo se prende ao seguinte, onde a vida de um corpo nasce da morte de um outro mais velho” (BAKHTIN, 1993, p.278). A imagem grotesca não fecha e nem limita o corpo, antes o mostra, funde-se com o mundo, pois os acontecimentos do mundo sempre afetam dois corpos, estão fundidos numa imagem bicorporal.

Bachelard (2013, p.59) ainda considera que “Com o mundo resistente, a vida nervosa em nós associa-se à vida muscular. A matéria se mostra como a imagem realizada de nossos músculos. Parece que a imaginação que vai trabalhar *esfola* o mundo da matéria”. Bachelard (1997), questiona: o que seria de uma vontade sem garras? Faz uma crítica à vontade somente de viver, afirmando que não basta apenas vontade, antes necessita-se garras “La garra es, pues, el símbolo de la voluntad pura” (BACHELARD, 1997, p.31). Desejar atacar é dramático, incerto, busca um drama, uma força nervosa, dinâmica. As garras na escrita atacam o pensamento, nos inquietam, nos seduzem grotescamente e destroçam certezas e passividades. Aprendemos a morrer pelas garras e a nascer mudando o gesto de uma imaginação energética, dinâmica. A vida dinâmica que esfola o mundo, também sonha intervir no

mundo resistente. Devaneios que emergem da “corporeidade e da animalidade que habitam no interior de cada um de nós” (BULCÃO, 2013, p.23).

Ao sermos habitados por uma animalidade, que para Skliar (2012, p.18) não é bestialidade e nem monstruosidade, já que sobretudo “A animalidade põe a humanidade em seu lugar, ainda que sempre pareça o contrário”, somos também interrompidos no tempo da criança, para tornarmo-nos adulto. Não há como não ter interrupção, transformação ou despedaçamento, cedo ou tarde acontecerá, que pode ser realizada de forma amorosa, bruta, terna, agressiva e tantos outros modos ao estarmos em linguagem. Skliar aponta quatro interrupções que ocorrem na infância: o corpo, a atenção, a ficção e a linguagem. Nesta interrupção, ficam distantes estes gestos. O que há para ser feito nesta interrupção?

Distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKLIAR, 2012, p.24).

Durar a infância pode significar uma imaginação que contraia as interrupções, que brinque, que faça travessias para alargar o tempo de infância e deixar que a linguagem brinque com a linguagem. Com todas as interrupções e movimentos, o humano é surpreendente e se transforma na sua plasticidade, como capacidade de mudar, de fundir-se e metamorfosear-se num tempo ritmado, repetido, numa profunda aprendizagem das possibilidades de “en-sinar”.

Interrupções, transformações e despedaçamentos fazem parte do nosso modo de ser do mundo. Por conseguinte, não é preciso negligenciar tempos organizados nos espaços educacionais de formação docente. Sim, os tempos podem e devem ser organizados, mas não podemos organizar como produto, causa e efeito. Tempos que possamos falar-fazer-mostrar-imaginar-carnavalizar humanamente com os outros em linguagem que produza sentidos.

A relevância da inversão de sentidos, a partir do conceito de carnavalização de Bakhtin, colaborou para pensar a pesquisa-formação no âmbito da existência ficcional, ajudando a docência e a pesquisa a prestar mais atenção ao intenso desejo e curiosidade das crianças em investigar, produzir, criar e transformar diferentes

saberes: pois as crianças não procuram simplificar suas ações, antes, buscam a complexidade das primeiras aprendizagens.

Docência que se metamorfoseie, que se potencialize na formação continuada, que tem por princípios o sentido de carnavalidade, a experiência ficcional e o rigor do pensamento, e que possa numa inversão de sentidos acolher os novos na potência dos seus excessos de humanidade, de projetar sonhos. Mia Couto nos fala do sonho e da miséria humana quando deixamos de lado a possibilidade de sonhar.

O que mais dói na miséria é a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa ilusão de plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes (COUTO, 2013, p.17)

Quando não há mais tempo para sonhar, deixamos de lado nossa humanidade, quando já não podemos mais sermos outros, narrar histórias e anoitecer vozes. Para parar a vida e subverter a miséria e o desolamento que sentimos é preciso tempo. Tempo para metamorfosear a docência invertendo os sentidos. Tempo inoperoso e não de produtividade, pois “A inoperosidade, que define a festa, não é simples inércia ou abstenção: é, muito mais, santificação, ou seja, uma modalidade particular do agir e viver” (AGAMBEN, 2014, p.153). Festa que carnaliza, que metamorfoseie e que reivindique instantes de admiração para podermos exercer nossa presença no mundo, na intimidade das relações com outros humanos e com o mundo.

No sentido de carnavalidade, o desafio pedagógico está em sustentar que cabe aos adultos *docentes a tarefa de aprenderem a imaginar* para poderem provocar e desafiar a potência lúdica de sonhar e pensar das crianças, pois são os adultos que têm que imaginarem e desafiarem sua potência sensível e inteligível para que as crianças, com eles, aprendam a complexificar as suas. Ou seja, a responsabilidade da mediação docente com as crianças na Educação Infantil não está em oferecer informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas em realizar a experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem.

2.4 Linguagem e ficção: o que importa é o tom

O que é um instinto?²⁴

Filha: Papai, que é um instinto?

Pai: Um princípio, querida, é um princípio explicativo.

F: Mas o que explica?

P: Tudo... quase absolutamente tudo. Qualquer coisa que queiras explicar. (note-se que, algo que explica tudo, provavelmente não explica nada).

F: Não sejas bobo: não explica a gravidade.

P: Não, mas isso é porque ninguém quer que o “instinto” explique a gravidade. Se o quiserem, explicaria. Poderíamos dizer que a lua tem um instinto cuja força varia inversamente ao quadrado da distância...

F: Mas isso não faz sentido, papai.

P: Creio que não, mas foste tu quem mencionou o instinto, não eu.

F: Está bem... mas o que é que explica a gravidade?

P: Nada, querida, porque a gravidade é um princípio explicativo.

F: Oh! Breve pausa.

P: Humm... quase nunca. É o que Newton queria dizer quando disse: *Hypothesis non fingo*.

F: E o que significa isso, por favor?

P: Bem, tu já sabes o que são hipóteses. Qualquer afirmação que conecta, entre si, duas afirmações descritivas é uma hipótese. Se tu dizes que houve lua cheia em 1^a de fevereiro e novamente em 1^a de março e logo conectas essas duas observações, de certa maneira essa afirmação é uma hipótese.

F: Sim, e também sei que quer dizer non, mas e fingo?

P: Bem, fingo é uma palavra que, em latim antigo, significa faço. Forma um substantivo verbal fictio, do qual procede nossa palavra ficção.

F: Papai, queres dizer que Sir Isaac Newton pensava que todas as hipóteses se compõem como se fossem contos?

P: Sim, precisamente.

F: Mas não descobriu a gravidade? Com a maçã?

P: Não, querida, a inventou.



Inventar...criar...linguagem...ficcional. Preciso escrever e enfrentar “essa região tumultuada onde a linguagem é ao mesmo tempo demais e demasiadamente pouca” (BARTHES, 1994, p.93). Palavras, numa região tumultuada, irão compor as próximas páginas, que não são neutras, estão imersas no contexto da tese: não penso e escrevo o que quero, depende da história, das narrativas. Bakhtin (1993) diz que a escrita e as palavras ao experimentarem uma liberdade, se colocam em vizinhança

²⁴ “Metálogo”, um diálogo fictício entre um pai e uma filha escrito por Gregory Bateson (autor importante da segunda cibernética, casado com Margarete Mead) em seu livro *Steps to an Ecology of Mind* (1972) e reproduzido por Heinz von Foerster em seu artigo “Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem” no livro “Novos paradigmas cultura e subjetividade” organizado por Dora Fried Schnitman.

inusitadamente. A vizinhança experimentada nas palavras citadas no prólogo acima, nos faz pensar com von Foerster (1996, p.66), que se

alguém inventa algo, então é a linguagem o que cria o mundo; se, em troca, alguém pensa que descobriu algo, a linguagem não é mais do que uma imagem, uma representação do mundo. Acredito ter podido demonstrar-lhes com isto que é a linguagem que gera o mundo e não o mundo que é representado na linguagem.

Afirmar que é a linguagem que cria e gera o mundo, seria dizer então, que é a linguagem que conduziu a tese. Linguagem que não está no outro e nem em mim, mas nas narrativas, no fazer junto, no conversar, nas interações eu com o outro. Conseqüentemente a linguagem põe o mundo (von FOERSTER, 1996). A linguagem não está pronta, acabada e determinada. Nossas ações languageiras criam realidades. O mundo existe porque agimos sobre e com ele. Que nunca é só, pois a criação humana está sempre também com o outro.

Como este nosso mundo é apresentado ao novo humano que nasce? O apresentamos na perspectiva de que o mundo está pronto, que o mundo está aí para ser individualmente descoberto e que é preciso evoluir e se desenvolver por si mesmo? Ou na perspectiva de que o mundo está aí para ser inventado, “num encontro alegre, triunfal” (BAKHTIN, 1993, p.249), em que posso me sentir parte do mundo comum ou nele conquistar uma presença? A primeira perspectiva em relação ao mundo é dependente do ensino de um mundo dado, a segunda é interdependente da aprendizagem como conquista inventiva da linguagem e da linguagem como produção de mundo (von FOERSTER, 1996). O que está em jogo nessa opção é o mundo apresentado como prévia existência/representação ou o mundo como invenção e criação pela linguagem compartilhada no devir da existência.

Bakhtin (2015, p.73) distingue criação e invenção, “criar não significa inventar”. Toda criação é conectada por leis e relacionada a uma materialidade. A tese é uma criação, exige interpretação, link com outras ideias e autores, e é no limite do gesto interpretativo que se instaura entre criar e inventar. “Toda criação é determinada por seu objeto e sua estrutura, e por isso não admite o arbítrio e, em essência, nada inventa. Não se inventa uma imagem artística, seja ela qual for, pois ela também tem a sua lógica artística, as suas leis” (BAKHTIN, 2015, p.73/74).

Compreende-se com Bakhtin (2015) que as palavras dos personagens em Dostoiévski são criadas pelo autor, que se comunica, se metamorfoseia com os personagens, e assim as ideias se modificam como verdades em luta, forças que se

combinam e se põem em diálogo afetando o outro. Ideias que são uma criação, pelo modo como são produzidas e estruturadas. Por outro lado, ideias podem inventar, sem aviso prévio, um novo modo de perceber, de sentir, de perspectivar. Para o Lelic (grupo de pesquisa no ano de 2017), após discussões e leituras, compreendemos a partir da obra bakhtiniana que a *invenção* tem relação com o imprevisível, com aquilo que escapa, o que vai além, é fabulado, mas que pode se tornar ciência, filosofia, tecnologia, educação, arte... Tanto a criação, quanto a invenção necessitam da imaginação, do ficcional para serem pensados em linguagem gerando mundo.

Bachelard (1997) diz que a liberdade não garante a criação, antes a rebelião, que significa energia, vigor do agir, pois “Las reacciones metaforfóseantes son violentas, porque la creación es una violencia” (BACHELARD, 1997, p.66). Esta criação no sentido de metamorfose, aprendizagem de se transformar, é uma conquista e também uma perda, sobretudo uma permanência. A criação como violência, cria e modifica, interrompe. O corpo permanece, seus músculos apenas se estenderam, seus órgãos vitais são os mesmos, assim o corpo vai lembrar, fica encarnado, como voz, cheiro.

A aprendizagem então é concebida como conquista metamorfoseante na e pela qual nos modificamos, que não pode ocorrer ou acontecer a todo instante, pois “rebelar-se es la función inmediata de la persona” (BACHELARD, 1997, p.67), e acabamos nos rebelando no embate com o mundo, um corpo que imagina no mundo, que aprende ao agir, mas que também quer habitar o mundo permanecendo. O filósofo aponta a estreita relação existente entre imaginação e metamorfose, pois “La metamorfosis se convierte así en la función específica de la imaginación. La imaginación sólo comprende a una forma si la transforma, si le dinamiza su porvenir, si la toma como una copa en el flujo de la causalidade formal” (BACHELARD, 1997, p.140).

Para Bulcão (2013), Bachelard, ao resgatar uma imaginação do corpo, nos convida a superar, através de uma poética por excelência corporal, as condições mais aparentes da consciência, atribuídas pela cotidianidade e pela socialização, desempenhando, de tal modo, através da animalidade e corporalidade que habitam nas profundezas das imagens de nossas infâncias, o viés da imaginação. Afastando-se das imagens visuais e reprodutoras, Bachelard faz da imaginação uma exclamação de liberdade quando nos incita a refletir e considerar que é indispensável nos

distanciarmos do *vício da ocularidade*, para que a imagética emerja da corporeidade no mundo. Uma corporeidade constituída no instante, no encontro do corpo com o mundo, que provocará devaneios tensos, íntimos e de admiração.

Inventar a linguagem, admirá-la e compartilhá-la, é o que os poetas fazem incansavelmente. O poeta cria personagens de alegria e tristeza, humanos e seres místicos que representam dimensões dos possíveis devires que habitam nossa existência. A linguagem metafórica do poeta, que “é um *eídolou poietés*, um construtor de imagens” (QUINTILIANO, 2015, p.322), acaba transportando as palavras com “entusiasmo, diz Sócrates, *fora de si, em deus* (én-theos). Nesse sentido, o poeta é detentor de uma palavra que lhe permite falar de *todas as coisas*” (QUINTILIANO, 2015, p.321). Fazendo surgir com sua poiésis algo que não existia, que nos sustenta e define. A *poiesis*, compreendida como a ação humana que diz respeito à produção de sentidos, da produção do próprio viver inseparável da linguagem, co-criadora do universo e de si próprio. Bakhtin (1998, p. 94), diz que:

A língua do poeta é sua própria linguagem, ele está nela e é dela inseparável. Ele utiliza cada forma, cada palavra, cada expressão no seu sentido direto (por assim dizer, “sem aspas”), isto é, exatamente a expressão pura e imediata de seu pensar.

Sentidos sem aspas do poeta, me ajudaram a pensar a pesquisa como criação e produção de sentidos, que é inseparável da linguagem, é sobretudo pensar, sem afastar-se do mundo, ausentando-se apenas o suficiente, distância indispensável para alcançar a compreensão. Exercício de pensar a dimensão ficcional que se instaurou como interrogação ao final da minha pesquisa de mestrado²⁵.

Percebi na pesquisa de mestrado que os fazeres das crianças com o barro potencializam a experiência ficcional da criança; e ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finco* que significa figurar, formatar, modelar (o barro) com as mãos. Ficção é *finco* e *finco* é fazer (RICHTER, 2005). Do mesmo modo, compreender com Rancière (2005, p. 58) que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” é afirmar nossa experiência ficcional na narração e nos fazeres. O humano,

²⁵ Realizado no PPEGedu da UNISC, com o título “*Ninho bachelardiano: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche*” (HINTERHOLZ, 2016), que teve por foco a interlocução filosófica entre as fenomenologias de Gaston Bachelard e Hannah Arendt para destacar a íntima relação entre imaginação poética e mundanidade do barro no cotidiano da creche.

ao criar artifícios no mundo, reificando-os²⁶, fazendo aparecer, se coloca a pensar fazendo e fazer pensando. Produz sentidos para sua existência.

O mundo pode ser abordado e interpretado de muitos modos. Pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recontado, repintado ...re-arranjado. Modelado pelo gesto que narra, que elabora e anuncia estruturas inteligíveis. A ficção surge então como fonte de inteligibilidade da experiência coletiva. Bárcena e Mèlich (2000, p. 105-106) afirmam que somos portadores de histórias porque "necessitamos da ficção e da imaginação para buscar (e encontrar) algum sentido para nossas vidas". O modo como as crianças entram na narrativa, entram fazendo, entram jogando, está no coração das coisas, está na própria condição humana. Narrar o mundo é atravessá-lo – transversá-lo – com nossas ficções para que possamos pensar e refazê-lo. Rancière também considera que

Não se trata, pois, de dizer que a 'História' é feita apenas das histórias que nós nos contamos, mas simplesmente que a 'razão das histórias' e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas. A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem 'ficções', isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer (RANCIÈRE, 2005, p. 58-59).

Implica afirmar que é das ficções que podemos atualizar valorações no mundo, porquanto a imaginação não desenvolve imagens aleatórias, mas convoca o pensamento ao decifrá-las em outra linguagem, em rearranjos, e aqui na tese seria escrevendo. E ao ler e escrever, Roland Barthes me perturba, quando diz "que não se escreve para o outro" e que o começo da escrita é "precisamente *aí onde você não está*" (BARTHES, 1994, p.93). Onde estou? Pesquisando, sentindo, pensando. Ou ainda negando uma concepção de realidade dada e fixa, mas a concebendo como dimensão temporal do viver a ser co-produzida através dos muitos modos de ficcionar. O ficcional traz à presença uma possibilidade que não surgiu. A ficção pode ser reconhecida como uma co-produção que leva um movimento, um impulso vital, para prolongá-lo, que resgata uma possibilidade: isso poderia ter sido e ainda não foi.

Compreendo, na obra de Bakhtin referente a Rabelais, que a experiência ficcional não vem para ter compromisso com a verdade absoluta e sim com a invenção de outros modos de sentir e perceber, com a criação narrativa, com a imaginação que metamorfoseia e com o inusitado das novas vizinhanças; rompe com a linearidade do

²⁶ A reificação é mais que transformar a matéria "é uma transfiguração, uma verdadeira metamorfose" (ARENDETT, 2014, p.209).

mundo e do pensamento, pois “era preciso destruir e reconstruir todo esse falso quadro do mundo... permitir que as coisas tivessem um contato vivo e carnal... necessário criar novas vizinhanças entre as coisas e as ideias...” (BAKHTIN, 1998, p.284).

Ao pensar em criar vizinhanças, como processos de aprender a ficcionar o vivido nas interações; com Richter (2005) compreendo o ficcional como condição inteligível da experiência com o mundo e com o outro, como modo de negar a superficialidade entre real e ficcional, e antes, considerar nos processos educativos o real em sua dimensão ficcional. O ficcional, numa existência entre o que já é e o que ainda não é ainda, que pode ser arquitetado no ato de fazer e pensar, do corpo que pode manipular, mexer, transformar, modelar, escrever, pintar,...imaginar. Surgirá algo que *não é, mas é*, pois, a *criança ao fazer/brincar/inventar intensifica sua experiência ficcional* (HINTERHOLZ, 2014).

Fazer surgir, saber e não saber. Inventar. Mcewan (2013) diz ficar cativado e extasiado com o poder de uma coisa simultaneamente imaginada e real, e assim nos convoca a restaurar a *fé na ficção*, uma vez que coisas que nunca aconteceram podem se emaranhar com coisas que de fato aconteceram, ilustrando o “generoso talento com que a ficção comenta o microscópio rendilhado da consciência, as letras miúdas da subjetividade” (MCEWAN, 2013, s/p). Nesta generosidade do ficcional permanece a força da palavra e do pensamento, do desejo de narrar. E o ficcional tem a ver com a força da narrativa, de re-arranjar - recontar- refazer. Para Ricouer (1994, p.85)

Existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da existência humana uma correlação que certamente não é acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal.

As narrativas - sejam históricas ou ficcionais - dizem respeito ao modo como experimentamos o mundo, como nele estruturamos nossas experiências do e com o mundo. Existe um mundo a ser criado, a ser narrado, que vai além da compreensão, provoca a realidade a se reinventar. Provocando a palavra pela palavra e o pensamento pelo próprio ato de pensar e ficcionar.

E nesta provocação, com Bakhtin, compreendo a potência do humano que se reinventa e o eterno inacabamento da existência humana: as fronteiras que separam um corpo humano de outro; o corpo coletivo, ligado aos outros, ao mundo. Os festejos carnavalescos analisados por Bakhtin nas obras de Rabelais mostram que o festejo dialógico dá lugar a uma multiplicidade de vozes, estabelece novos modos de relação humana. Rabelais nos convida para uma liberação temporária da verdade e para uma festa das alternâncias e renovações, no qual mistura-se o corpo ao mundo, salta-se para a vida. Talvez seria pensar com Borges (2000, p.12) o gosto da maçã

O bispo Berkeley escreveu que o gosto da maçã não estava nem na própria maçã – a maçã não pode ter gosto por si mesma – nem na boca de quem come. É preciso um contato entre elas. O mesmo acontece com um livro ou com uma coleção deles, uma biblioteca. Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra.

O gosto da maçã não está na maçã nem na boca, está no encontro da mordida. O gosto das palavras da tese está em mim ou em você? O convite para saborear as palavras é feito por Rabelais e Borges: é fazer a festa com as palavras mordendo, misturando-se com elas corporalmente, para que saltem para a vida.

Uma festa com palavras que trapaceiam a língua, as convergências temporariamente, para encarnar e renovar as palavras que saltam para a vida. Num jogo que inverte o tempo ficcionalmente, num tempo ritmado, repetido, numa profunda aprendizagem das possibilidades de “en-sinar”. Aqui a repetição

encerra em si o ritmo da dança que põe em jogo as destinações numa brincadeira profunda das aprendizagens e das possibilidades de en-sinar (ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina, sua própria destinação) até o ponto em que, pela redondeza do círculo e sua espiralidade, pela marcação percussiva do batimento cardíaco da terra, trocam de lugar na horizontalidade dos iguais e se tornam uno e múltiplo ao mesmo tempo. Na mesma dança. Mas, a intuição poética deste instante (pois é disto que se trata e não de metodologias) soçobra nas vagas do mar do desconhecido. Só sobra para quem pode divagar, de vagar, nas vagas dos sentidos na sofreguidão de um tempo não-cronológico (FERREIRA-SANTOS, 2014, p.3).

Ajudar o outro a encontrar sua própria sina, numa invenção poética, no batimento cardíaco da terra é se por no ritmo de uma dança e tentar compreender que ensinar é ajudar o outro a pensar e a dançar; ou ainda, pensar junto para que o outro

pense; e mais, compartilhar o meu sonho de dançar, pensar é “festejar a variedade do mundo, de celebrar sua abertura e a sempre renovada disposição de causar surpresa” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p.316).

Surpresa e admiração causam-me Flusser²⁷ (2000) ao afirmar que a “ficção é a única realidade”; não deveria me surpreender, pois “Entra-se então no mundo admirando-o. O mundo é constituído pelo conjunto das nossas admirações. E sempre vamos reencontrar a máxima da nossa crítica admirativa dos poetas: Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2009, p.182). Admiro-me com a pesquisa, com o que consigo pensar e ainda não compreender, busco antes uma presença no mundo e com os outros. Flusser ainda faz referência à sentença de Wittgenstein, que nas ciências *nada se descobre, mas se inventa*²⁸; mostra ainda que nossa situação como ficção inventada é posta por nós, e que, fingir é o clima da nossa vida. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar a inteligibilidade do vivido. No seu texto “Da ficção”, traz o exemplo da mesa para pensarmos realidade e ficção, faz inúmeras perguntas, mas continua insistindo que realidade é ficção e ficção é realidade,

Tudo isto é loucura. Tudo isto é fingimento. A nossa época se finge de louca. No fundo sabe da realidade. Daquela realidade que nem vivência nem conhecimento podem proporcionar, porque ambos são enganadores. Daquela realidade que apenas a fé proporciona. Mas notem bem: quem se finge de louco, está louco. Hamlet se finge de louco – mas sua ficção é, por isto mesmo, realidade. De tanto fingir-se de louco, prova Hamlet que é louco. De tanto fingirmos acreditar na ficção da vivência e da razão, acabamos perdendo a fé na realidade.
A sensação do absurdo e o cogumelo atômico estão aí para prová-lo.
(FLUSSER, 2000, p.3).

Nesta sensação de absurdidade, de loucura, “o que importa é o tom” (BAKHTIN, 1998, p.403), reivindico tonalizar, ficcionar a realidade. Tempos nos quais possamos falar-fazer-mostrar-imaginar-carnavalizar com os outros em linguagem que possa produzir sentidos. Com Barthes aceito o desafio de mudar a língua, exigindo pensar que “o método não pode ter por objeto senão a própria linguagem,...e por isso é justo dizer que esse método é também ele uma Ficção: proposta já avançada por Mallarmé” (BARTHES, 1980, p.43). Em pensar a ficção como método é preciso

²⁷ Vilém Flusser nasceu em Praga, em 1920, e veio para o Brasil em 1941, fugindo com sua futura esposa e seus sogros do avanço das tropas de Hitler em Praga, que dizimou toda a sua família. Condição de exilado, que se reflete também no plano filosófico por toda a sua obra. Flusser fazia questão de afirmar que não tinha terra natal, apesar de sempre usar o passaporte brasileiro. Ver mais em:

http://www.grupovilemflusser.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=17

²⁸ Que é também o que dizem Von Foerster e G Bateson.

desaprender e esquecer no sentido grego de *Lethe*²⁹, para compreender a “carnavalização do mundo, do pensamento e da palavra” (BAKHTIN,1993, p.333). Para Barthes (1980, p.47) “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar”. Restou-me criar uma pesquisa que teve por princípios a imaginação, o sentido de carnalidade e o ficcional como experiência de pensamento, nas palavras de Bakhtin um pensamento como exercício de responsabilidade e de possibilidade expressiva.

²⁹ O mito de “Lethe”: o rio do esquecimento. Rio no qual as almas banham antes de reencarnar. Conforme nele vamos entrando, vamos nos molhando e esquecendo todas os nossos pensamentos. Platão no livro X da República menciona o rio Lethe e cria o mito Er (para falar da teoria da reminiscência). Ver mais em: http://www.nova-acropole.pt/a_platao_filosofo_misterios.html. Acesso em: 03 de set. 2016.

3 Uma bela viagem Ítaca te dará

Por volta de 1532 andava pelas ruas de Paris o doido de Rabelais. O doido apregoava pregos enferrujados. Ele sabia o valor do que não presta. Rabelais chegaria a imaginar assim:

Quem atinge o valor do que não presta é, no mínimo, Um sábio ou um poeta. É no mínimo alguém que saiba dar cintilância aos seres apagados.

Ou alguém que possa frequentar o futuro das palavras.

Vendo aquele maluco de rua a apregoar pregos enferrujados. O nosso pensador imaginou que talvez quisesse aquele homem anunciar as virtudes do inútil. (Rabelais já havia afirmado antesmente que poesia é uma virtude do inútil.)



(BARROS, 2013)

Andar pelas ruas em 1532, anunciando a virtude do inútil. Andar com palavras em 2018, anunciando a tese para tornar-se sábio e com experiência. Não posso escrever como Barros e Rabelais, anunciando a virtude do inútil, a tese exigiu-me uma rigorosidade, mas conheço o valor do que não presta. Optei metodologicamente pela teoria da linguagem proposta por Bakhtin, sustentando que a interlocução entre as vozes do pesquisador e seu outro (escola, docência, crianças) alcança uma singularidade dialógica.

O cerne da pesquisa não está num sujeito tomado isoladamente, mas num acontecimento dialógico que se constitui entre as vozes do pesquisador e dos outros, produzindo sentidos no contexto da pesquisa. Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, “a verdade humana deve antes ser encarnada do que permanecer na abstração” (BAKHTIN, 2015, em Prefácio à edição francesa, Todorov-XXIII), com efeito está na interação dialógica *entre* pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos tem muitos discursos e modos de pensar, e essas vozes e ideias cultivam a conjuntura onde atua a ambiguidade e a contradição. Unicamente a inquietação entre as muitas vozes que pertencem ao diálogo da vida pode anunciar a integridade e a complexidade do real.

Ao priorizar uma interlocução entre educação e filosofia, opto por aproveitar o caminho a Ítaca, por uma metodologia pautada nos conceitos bakhtinianos de dialogia (escuta, interpretação e intervenção) que foram se constituindo no Lelic, no qual pesquisa e extensão (formação) fazem-se juntas, uma nutrindo a outra (AXT, 2011; 2016). Chego ao outro pela empatia (termo em grego *empathéia*, que significava

paixão: vontade de compreender e conhecer outra pessoa) de ler, escutar e aprender com o outro.

Poder refletir com a escola e a docência modos de pensar, imaginar, viajar, escutar e fazer educação, é acima de tudo compartilhar na pesquisa-formação³⁰ ações educativas da experiência dinâmica de um pensamento aprendendo a sonhar e de sonhos aprendendo a pensar. Neste emaranhado que é viver a escola, a formação e a pesquisa, a metodologia de interação dialógica nos ajuda a pensar e agir de outros modos, no sentido

de que é sempre, ao mesmo tempo, que se desenvolve uma investigação e se cuida de uma formação propriamente dita, tendo em vista uma responsabilidade ética de respeito ao outro, participante da pesquisa. É um respeito que inscreve uma diferença na relação (AXT, 2016, p.17).

Investigação/pesquisa e formação compondo-se, invertendo os sentidos para que *eu* e o *outro* possam se reinventar, com efeito o outro diz quem sou (BAKHTIN, 2010). É neste ponto, que se inscreve uma diferença na relação, que é de responsabilidade e de respeito. Nesta perspectiva é possível compreender:

Uma *arquitetônica* concreta do mundo real diria primordialmente de um mundo efetivamente experimentado, experimentações nos próprios contextos de realidade em que se situa, através dos atos ou ações realizadas, orientados por centros de valores, estes constituídos pelas consciências que agem (AXT, 2011, p.49).

Atos no mundo experimentados que não são sistêmicos, mas arquitetônicos, por serem do mundo, do ato realizado, orientado pelo valor. Um ato pode ser também pensamento, desde que seja experimentado, movente. Pensamento e vida estão entrelaçados pela demanda de sentidos. Axt (2011) diz que a disposição arquitetônica, apoiada em Bakhtin³¹, é constituída no *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-o-outro*:

O *eu-para-mim*, se constitui de dentro de si: existo. Um eu responsivo que precisa dizer e assumir a palavra. Para Bakhtin (2012) a palavra viva, demonstra o

³⁰ O mesmo norte, com que se pensa e age na pesquisa-formação, acontece no Projeto Civitas, na relação com os professores que participam da formação; a escuta e a intervenção são conceitos, mas sobretudo são modos de viver o Civitas. Então, quando estiver descrevendo conceitualmente a pesquisa-formação, isto equivale ao Civitas que acontece na escola, projeto de que já participei como professora, gestora e formadora, neste sentido minhas vozes se misturam ao abordar o tema da formação e o Projeto Civitas.

³¹ Em *Por uma filosofia do ato*, Bakhtin vai constituir uma rede conceitual em torno da vida, da arte e da ciência, nos quais se integram o ético, o estético e o cognoscitivo, e introduzir a categoria ética da responsabilidade.

nosso ato valorativo sobre ela, deixando em suspenso aquilo que ainda está por vir, por existir, por dito. Abertura que tem a capacidade de comunicar-se dialogicamente consigo mesmo.

O *outro-para-mim*, o outro é sempre constitutivo do eu, simultaneamente, este outro se torna a partir de um eu que o percebe, e assim não é indiferente. “Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.112). A não indiferença e o olhar a palavra do outro, também podem ser compreendidos num enfoque puramente carnavalesco: ambivalente, às avessas, invertendo os sentidos e aproximando os contrários.

O *eu-para-o-outro*, como dialogização do próprio processo do discurso e do pensamento, que não poderá ser engessado, porque “a relação *eu-outro* sempre é uma relação de *intervenção*, constitutiva tanto do *um* como do *outro*” (AXT, 2011, p.49). O ato realizado no mundo é uma intervenção, que produz uma ação original, uma invenção: “*in-venire*, inventar, o que vem por dentro” (AXT, 2011, p.51), que jamais, por ser invenção pode ser estático, engessado, antes tenso, processual histórico e singular.

Arquitetônica dialógica que é vida em fluxo de ser, é no contexto de uma realidade movente e conjuntural, jamais estrutural, pois o que interessa é a relação e o acontecimento das vozes simultaneamente, pensando sempre como apareço para o outro e como o outro aparece para mim. Souza e Albuquerque (2012), lembram que esses momentos não se demonstram de forma estanque, mas são vivenciados concomitantemente no modo como o diálogo na vida vai se constituindo.

O dialogismo excede o conceito de diálogo, complexificando nossa compreensão. Relações dialógicas atravessam o tempo, por serem forças, ideias e vozes que interpelam, que se abrem e disparam para pensar o Projeto Civitas, a docência, a escola, a infância, a pesquisa e os conceitos...., e pensar “implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (Bakhtin, 2015, p.108).

Interrogando e ouvindo, Bakhtin sustentou a ideia de que as relações dialógicas são o alicerce do vigor e da produção de sentidos na linguagem. O princípio dialógico é como movimento dinâmico de constituição da linguagem, no qual as vozes e sentidos estão em interação com o nosso modo de agir e pensar. Neste enfoque a ideia não vive numa consciência individual, pois não a desenvolvo sozinha, a ideia se

desenvolve no coletivo, já que quando “contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão” (BAKHTIN, 2015, p.98).

Nesta perspectiva dialógica na formação, como “base do funcionamento e da produção de sentidos na linguagem” (SILVEIRA, 2016, p.118), o pesquisador se posiciona com responsabilidade ética e de respeito aos professores. Os docentes envolvem-se com estudos teóricos e discussões conceituais perpassadas pelo compartilhamento de vivências e experimentações poéticas, como possibilidade de falar, e também de realizar uma escuta e pensar a vida na escola sob a base de teorias que auxiliam a compreender e produzir diferentes modos de habitar a escola. Formação como espaço de pensamento que descentraliza a figura formador-pesquisador, o docente é convidado a tornar-se co-investigador das questões que surgem, fazendo sentido para seu contexto, e quando algo faz sentido, muda o pensamento.

Ao fazer sentido e mudar o pensamento, a pesquisa-formação se constitui no plano de experimentação e no âmbito de muitas vozes: cuidado ético de respeito ao outro; relação academia e comunidade; dimensão pesquisa-extensão (formação) fazendo-se juntas no mesmo contexto problemático, uma nutrindo a outra solidariamente, a pesquisa sustentando a formação e a formação ensinando à pesquisa.

Axt (2011), indaga a relação academia-comunidade segundo uma conexão de indissociabilidade e de simultaneidade entre as dimensões universitárias pesquisa-extensão (formação). Não a pesquisa preceder e guiar a extensão, mas pesquisa e extensão (formação) *fazendo-se juntas* no mesmo contexto problemático em que se encontram:

uma nutrindo a outra solidariamente, a pesquisa sustentando a formação e reciprocamente a formação ensinando à pesquisa... muitas vozes em relação apontando para a diversidade, a multiplicidade, a complexidade das situações vivas da realidade em que pesquisa e formação acontecem (AXT, 2011, p.48).

Pesquisa-formação educacional que se nutrem em muitas vozes, que considera o que *vem de dentro do mundo da vida/da escola*, que se *en-volve* na formação, *volve* para dentro da vida que acontece na escola, que se *desmascara* ao incorporar conceitos e vida real com responsabilidade. Pesquisa que não fala sobre a

vida ou as coisas, mas na relação íntima com a própria vida, naquilo que se pode narrar, descrever e conceituar, ao estar *en-volvido* com a pesquisa de modo ético e estético (AXT, 2011).

A formação e a pesquisa ao *volver* para dentro da escola, da vida; os sentidos que emergem são da força coletiva que abre as ideias para o diálogo, uma vontade de acontecimento com garras nas relações a partir de uma responsabilidade “sem-alibi”. Um ato que responde, que assume seu lugar no contexto da realidade movente, em relação de inquietude a um *outro*, no confronto entre arquitetônicas

Eis a poética dessa relação *eu-outro* que Bakhtin nos oferece: a construção de uma existência somente se dá em profunda relação com outras existências, pois o *um* (eu) só se define e se produz na relação com o *outro* (não-um, não-eu), ressaltando-se o quanto é crucial que este *eu* possa, *de dentro* de si, *reconhecer* esta relação, a ela respondendo e assim responsabilizando-se por ela (AXT,2011, p.52).

Existência *sem-alibi*, que responde e se responsabiliza. De acordo com Bakhtin (2012), cada pessoa é única ao ocupar um lugar único da existência, ninguém tem como esquivar-se da sua responsabilidade existencial: dever de resposta, de pensar e de agir; ainda afirma que viver é responder, é participar do diálogo inconcluso que constitui a vida humana. Deste modo, não temos um alibi, somos responsáveis por cada atitude humana, respondendo eticamente pelos nossos atos, em razão de que os sentidos não se esgotam, não produzem um fim, sempre teremos um novo encontro, novas respostas, assim a responsabilidade é nossa, não projetamos a sombra até o fim, mas uma sombra/formação/pesquisa com movimento.

3.1 Quem vai comigo para Ítaca? Como viajaremos?

*Esse é Bernardo.
Bernardo da Mata.
Apresento.
Ele faz encurtamento de
águas.
Apanha um pouco de rio
com as mãos
e espreme nos vidros.*

(BARROS, 2017)



Essa é a pesquisa. Pesquisa viajante. Apresento. Ela faz movimentos na água para chegar a Ítaca. Uma pesquisa em movimento: *quem vai e como viajaremos para Ítaca*, requer também pensar nos enunciados, que é a base das vivências que serão interpretadas. Para Bakhtin o que deve ser observado nos enunciados é o tom, importa a linguagem, o vivido. Pois a relação dialógica só pode estar na linguagem entre os enunciados, em interação “devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2015, p.209).

Os enunciados se constituem no campo da vida da linguagem. Os enunciados (palavras, escrita, o olhar, o toque, a imagem,...) devem se tocar, estar juntos, caso contrário tornam-se discurso monológico, que não se abre para o diálogo, precisamos atribuir sentidos ao *apanhar um pouco de rio com as mãos*. E sobretudo, o interlocutor carece também de um ouvido sensível, pois “o mundo está repleto das palavras do outro; ele se orienta entre elas e deve ter um ouvido sensível para lhes perceber as particularidades específicas” (BAKHTIN, 2015, p.231). Quando estamos repletos das palavras do outro, o enunciado espera uma resposta, pois “toda palavra quer ser ouvida. Esta é uma condição do dialogismo, a responsividade. A responsividade que pode acontecer de forma imediata ou que pode acontecer através de enunciados distantes no espaço e no tempo” (SILVEIRA, 2014, p.141).

Uma responsividade que não silencia a voz do outro, na qual interrogamos a nós mesmos, o enunciado torna-se troca e interrogação, ou seja, diálogo. O discurso/escrita se torna enunciado quando é reconhecido pelo outro, produzindo sentido; o “sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja como uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão” (BAKHTIN, 2010, p.382).

Lancei-me numa sinfonia de sentidos na pesquisa-formação, no qual a escuta e a intervenção estão entrelaçadas, são o norte inesgotável e ritmado para pensar e viver o Projeto Civitas. E é na *escuta sensível*, no encontro, numa implicação de empatia que emergiram e se produziram os vínculos do pesquisador-formador no campo empírico. Neste caso a compreensão requer empatia, vai ao encontro do outro: escuta e intervenção, mas não permanece no campo empírico (escola, formação), retorna como excedente de visão, requer movimento, tomando um distanciamento para compreender o vivido. Distanciamentos e afastamentos contemplativos,

movimento necessário da interlocução para que possamos perceber coisas que não perceberíamos se não fizéssemos este deslocamento.

A empatia é um conceito abordado por Bakhtin para discutir a estruturação da personagem na performance estética, mas também é correspondente para explorar e refletir o processo da pesquisa em ciências humanas, de maneira especial quando o pesquisador se coloca como *um* (ou *eu*) na relação com o *outro* que está vigente nos enunciados que interpreta, constituindo uma relação de empatia com este *outro* (SILVEIRA, 2014). Pela empatia respondo ao outro e a mim mesma. E ao responder ao outro ou a si mesmo, precisa dispor-se a escutar, no qual a intervenção acolhe as vozes.

A escuta que acontece no coletivo dialógico, atenta ao contexto enunciativo dos sentidos “enquanto efeitos em relação a um vivido, imaginado, evocado” (AXT, 2016, p.28). Intervenção na formação que aposta no sentido inusitado dos enunciados, das vozes que emergem do próprio contexto de formação, pois as “vozes não se fecham, nem são surdas umas às outras” (BAKHTIN, 2015, p.86). Nesta perspectiva de entendimento é preciso escutar e intervir na formação, sobretudo

Abrir uma brecha, uma ampliação de horizonte, por via de um distanciamento virtual entre escuta e intervenção, é o que parece produzir o “excedente de visão”, que dispara a captura expressiva (sempre incompleta, inconclusa) de um certo todo enunciativo (AXT, 2016, p.38).

Ler os conceitos e aprender com aproximações intensivas, nas quais os conceitos estão envoltos, é também escutar o outro e a si mesmo. E ao me distanciar do outro, numa exotopia como potência para produzir um ato estético de acabamento desse outro: de fora desse lugar, voltar-se para esse lugar outro, percebendo na pesquisa-formação as linhas que o contornam e atravessam.

Sobretudo, mais do que prestar atenção ao enunciado, em sua materialidade (voz, gesto, palavra,...) languageira, a escuta e a intervenção implicam “empatia e responsabilidade com o sentido outro, é já movimento que integra o dispositivo da in(ter)venção – nada acontece na arquitetura dialógica sem o dispositivo da escuta sensível” (AXT, 2016, p.39).

Na pesquisa educacional perceber particularidades específicas a partir da escuta sensível dos enunciados, é transcender diferentes linguagens que podem nos “brindar com experiências e práticas coletivas de acolhimento ao outro” (AXT; SILVEIRA, 2014, p.12). Considerando o vivido e os enunciados que tenho com o

desenvolvimento dos PCCAS (Práticas (ou Projetos) de Criação Coletiva e de Acolhimento às Singularidades), percebo que toda a teoria está ativamente presente no operar das professoras e das crianças:

atualizando práticas inventivas de acolhimento ao heterogêneo, produzindo um lugar de aprender enquanto acontecimento, alçando crianças e educador a posições enunciativas de cunho autoral, marcadas pela responsabilidade do dizer na relação de mútua afetação com o escutar (AXT, 2014, p.21).

O Projeto Civitas, de cunho autoral, é um PCCAS, por considerar a ação coletiva e acolher a voz de cada participante. Há um projeto (Civitas) que se estrutura por um eixo (dialogismo, coletivo, respeito as diferenças e acolhimento as singularidades e nos processos coletivos) que se abre a diferentes possibilidades de atualização na escola e que pode ser avaliado sob diferentes ângulos, sejam conceituais ou teórico-metodológicas.

Ao buscar compreender a engrenagem de transposição da formação para práticas inventivas com as crianças, é imprescindível ao descrever e pensar na formação da qual participei como professora, gestora e depois como formadora as possibilidades imaginativas da criação poético-ficcional. Pois, ao elencar nas práticas pedagógicas, os atos concretos e as enunciações, pude explicitar, compreender e abarcar os conceitos pertinentes para a tese, como: ficção, imaginação e carnavalidade. E assim, foi possível compreender o que são práticas pedagógicas inventivas na educação da infância.

Nesta perspectiva considere um roteiro de ações que se orientou pelos objetivos para conduzir o plano metodológico da experiência, do contexto, do vivido:

1. Relato da experiência de formação continuada em serviço (Projeto Civitas), como uma das 4 professoras participantes da formação, com duração de 10 meses, em 2011. Dados relativos a esse momento são: apresentação do seminário Civitas em que constam reflexões e fala dos professores, imagens das crianças e trabalho das crianças, registro de prosas poéticas e reflexões de textos discutidos na formação.
2. Relato da experiência no encontro com as crianças, no nível 6 (duas turmas, cada uma com 20 crianças), envolvendo as 4 professoras participantes da formação, mediante a criação e o planejamento de um projeto, em conjunto

com as crianças: projeto do Fernandinho, um Projeto de Criação Coletiva e Acolhimento às Singularidades (PCCAS) em sala de aula, integrado ao Projeto Civitas de formação continuada. Os dados disponíveis são: planejamento das professoras, cartas que constam no livro “Viajando com Fernandinho”, fotografias.

3. Compreender o processo de criação do pensamento e dos fazeres com as crianças, tendo como material empírico a escrita dos professores a partir dos seminários, da formação e do livro *Projeto Civitas: Imaginar e aprender na educação infantil*.

O roteiro de ações foi importante para entender com os enunciados a engrenagem da transmutação dos sentidos poético-ficcionais na formação de professores em serviço, para práticas inventivas no encontro com as crianças.

Como vivenciei ser professora em formação no Civitas, os enunciados da primeira ação, estão relacionados com a experiência de formação continuada em serviço no Projeto Civitas. Considerei relatar com intensidade o vivido na formação para uma transposição no vivido com as crianças. O que fizemos na formação que nos ajudou a pensar a sala, a escola e as interações entre professoras e crianças.

Pensar nos momentos vivenciados em 2011, diz respeito a segunda ação do roteiro, no qual eu era professora na escola. Vozes que me fizeram reviver o Fernandinho do Érico Veríssimo, e o Fernandinho das crianças e professoras. Entre estes, Fernandinho acontece numa narrativa ficcional que carnavalizou o modo de estar com as crianças, o que pude pensar nos enunciados produzidos: memória, imagens e cartas produzidas que constam no livro “Viajando com Fernandinho”, conectado ao projeto de formação continuada.

Trazer a escrita dos professores a partir dos seminários, da formação e do livro *Projeto Civitas: Imaginar e aprender na educação infantil*, foi o modo que encontrei para escutar e dialogar com os professores que participaram do Projeto Civitas em anos anteriores, sendo parte integrante da terceira ação, para que eu pudesse perceber o que pensam sobre sua docência, que irá produzir uma intervenção. Nesta relação com a escrita dos professores e com outros enunciados produzidos com o grupo precisei encarnar um modo de como introduzir a palavra/escrita confessional,

sem destruir a narratividade, apostando no delírio do grupo. Não simplesmente comprovar algo, não pude perder a linha da narratividade, sobretudo, levar a sério a escuta e a intervenção. Nestes enunciados considerei as palavras ditas-escritas, o tom e o movimento de reflexão.

Como descrever a singularidade da conjuntura em que o pesquisador se afasta do campo (movimento exotópico), lugar que teve a ocorrência do diálogo vivo com o outro, para o andamento de narrar em forma de escritura este acontecimento? Foi o desafio da tese. O que se evidenciou foi o comprometimento ético e estético de compor uma compreensão criadora em relação à pesquisa e a uma responsividade com os enunciados da experiência vivida.

3.2 Pensando em Ítaca ... Compreendendo a viagem: interpretação

*A gente não gostava de explicar as
imagens,
porque explicar afasta as falas da
imaginação*

(BARROS, 2010).



Seduzida pela palavra e pela escrita, pelos sentidos e pelo conceito, a educação se situa em busca de perguntas e de questionamentos para compreender e viver, contrariamente “As explicações podem se tornar perigosas se nos tornam cegos a alguma outra coisa...se algo explica tudo, provavelmente não explica nada” (von FOERSTER, 1996, p.65). Neste sentido, Richter (2005) alega que a conduta poética não pode explicar ou demonstrar, pode apenas mostrar ao sentir o vivido diante de nós. O poético é sempre da ordem das escolhas. Escolho com Manoel não explicar as imagens. Escolho compreender e admirar a viagem. Escolho ao viajar não me afastar da imaginação.

Opto interpretar o vivido e não explicá-lo. Pois, nos atos de interpretação, a palavra e o gesto do outro se fazem sempre presentes. Ao ser questionado pelo outro, no processo de interpretação dos enunciados, o interlocutor/pesquisador disponibiliza suas contrapalavras, o que torna a relação de interpretação dialógica. Lanço meu gesto interpretativo, como pensamento e texto aberto à grande corrente dialógica que envolve a formação e a pesquisa, na expectativa de produzir novos entornos e

acabamentos transitórios. Axt (2016, p. 38) explicita que o gesto interpretativo é ético e estético:

A interpretação é ética, por seu caráter empático de implicação responsável que requer uma escuta sensível, que vai ao encontro do outro e de seus universos de possibilidades. A interpretação é estética, por sua potência de produzir acabamentos transitórios (e por isso, também, contínuos e inacabados) que emergem em meio aos sentidos de um certo todo enunciativo em movimento, e em relação de tensão com este todo agenciado por implicação de empatia.

Numa interpretação ética e estética no encontro com outros sentidos, busquei compreender pela escuta sensível a potência de produzir acabamentos transitórios. Antes de escutar hipóteses cognitivas de funcionamento e estruturação abstratas, contemplei uma invenção fabulada, que implicou no coletivo em processo de narrativa. Em uma escuta atenta e sensível, movimenta-se uma atenção distraída à espreita do sentido outro, inusitado que na “interpretação, quando enunciado em linguagem, contraindo como fato, será sempre, também, um gesto bakhtiniano – único e irrepetível; transitório, inconcluso e inacabado!” (AXT, 2016, p.37).

A intervenção *como gesto de interpretação*, ou ainda como *compreensão criadora pela via do enunciado* (AXT, 2016) sempre requer duas vozes, já que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2010, p.271). Isso quer dizer, uma intervenção ativamente responsiva na pesquisa será ancorada na escuta dos enunciados, em processo de se atualizar em linguagem, já que uma enunciação é “sempre-em-processo, sempre-em-se-atualizando, em-se-tornando, em-se-diferenciando, sem nunca chegar a tornar-se definitivamente” (AXT, 2016, p.34).

E nesse “em...” o ato de interpretação se manifesta em linguagem, que é sempre dialógico. E no agir, na intervenção me posiciono numa responsividade interpretativa, em que um sentido responderá e irá emergir a outro sentido.

Todo este aparato metodológico que implica produção de sentidos, são etapas de um movimento dialógico, no qual o enunciado precisa ser contextualizado, sendo este o movimento retrospectivo, que se direciona a um movimento prospectivo *buscando uma tendência*, como sugere Axt (2016) e não uma verdade.

Compreender o que significam Ítacas levou-me a perceber uma tendência do coletivo para um movimento dialógico, no qual, a certeza é de que precisei viajar, escrever, pensar, me tensionar entre dúvidas e perguntas, entre carnavalizar e

ficcional, para que o riso supere o peso do futuro. Evocou-me sobretudo aprender a fazer a escuta dos enunciados da experiência e dos sentidos que aí circulavam; a interpretar os enunciados da experiência pela via de novos enunciados e perceber a tese como gesto de interpretação (Axt 2016), portanto uma intervenção com expectativa de contribuir com o campo da educação. Ao interpretar, intervir e escutar captando sentidos, Axt (2016, p.33), enfatiza que

Interpretar significa, nesta ótica, intervir, expressando alguma variação em meio ao que foi enunciado até então, algo que aí não tinha existência, e que deriva do modo como os enunciados se atualizam, produzindo percepções, afecções, emoções, acentos de valor que levam a interpretar; e do modo como o interpretador captura os efeitos de sentido emergidos dos enunciados no meio enunciativo e é por eles afetado.

Para além de ser afetada, de realizar uma escrita do vivido, recorri num gesto de interpretação pelo que sou responsável, de compreensão criadora, escrever e pensar: **como se dá a transmutação dos sentidos poético-ficcionais para práticas pedagógicas no encontro com as crianças, a partir de uma formação em serviço?** Em outras palavras, quais são os processos de sentido, seja em forma de atos concretos ou de enunciações, se atualizam nessas práticas inventivas de intervenção, constituindo-se produtivos, na operação estética de alçamento do pensamento a universos imaginativos de criação ficcional?

O que mais há para se dizer no gesto interpretativo, do que se está vendo, sentindo, escutando? Buscar *en-volver-se* com interrogações e não com respostas, pesquisa que exigiu empatia a partir da descrição densa e uma exotopia na interpretação e projeção no que a pesquisa-formação pode contribuir para pensar a educação, a docência, a formação e a infância.

4 Ítaca: na viagem com o Civitas

*Renda-se, como
eu me rendi.
Mergulhe no que
você não conhece como
eu mergulhei.
Não se preocupe
em entender, viver
ultrapassa qualquer
entendimento*

(LISPECTOR,
1980).



Em 2011, algo muito especial surgiu na escola, a escola rendeu-se a formação no Projeto Civitas. Projeto de que já tinha ouvido falar, mas que não acontecia na escola de educação infantil, apenas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Numa formação de início de ano letivo para toda a rede de professores em 2007, o pesquisador Márcio Martins fala dos conceitos do Projeto Civitas (na época, mais direcionado ao 3ºano do ensino fundamental) e das possibilidades de criação do aluno e do professor; fiquei intrigada sobre o porquê do Projeto Civitas não acontecer na educação infantil. Em 2011, a escola foi convidada a participar do Projeto Civitas, modificando modos de pensar e agir, com o tempo percebemos que viver o Projeto Civitas na escola ultrapassava qualquer explicação, pois acabamos mergulhando naquilo que não conhecíamos.

Um dos saberes profundos que vivenciei como professora e pesquisadora foi o envolvimento com o Projeto Civitas no ano de 2011; que formalmente é um projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição/Criação (LELIC). Contudo minha trajetória na educação e na escola iniciou quando fui cursar Pedagogia Educação Infantil (1998-2002) na Universidade Santa Cruz do Sul-UNISC. Ao iniciar os estudos desejava aprender como se ensina, quais as melhores metodologias, estratégias e atividades para as crianças da educação infantil.

Tais questões da utilidade do ensinar fazem parte da pedagogia, pois no seu processo histórico, em especial na modernidade, com Comenius (1592-1670), esta noção é pautada por estratégias, meios, ações e objetivos finais, buscando um

método mais apropriado, racional e ordenado com a intenção de realizar um ensino extensivo e homogêneo.

A formação dos professores na maioria dos casos fundamenta-se neste processo histórico ao priorizar métodos de como ensinar melhor e com eficácia para que o outro aprenda aquilo que foi ensinado, aquilo que terá utilidade. E o que seria uma educação útil e bem sucedida? Memorizar, acertar respostas, falar o que o professor quer ouvir. No entanto, não aprendi como ensinar, por outro lado, aprendi a pensar de outros modos a educação da infância.

O anseio de estudar, pensar e pesquisar, se constituiu na graduação em Pedagogia, almejava fazer mestrado, no entanto isso não foi logo possível. Em 2007 fui nomeada, no município de Mato Leitão, como professora de educação infantil, em 2011, outra nomeação. Durante esses anos, atuei como professora, diretora, supervisora (atualmente como professora). Durante este período até ingressar no mestrado sempre estudei de diversas maneiras. Fiz algumas disciplinas como aluna especial na UFRGS/FACED, e percebi que não compreendia determinadas questões e pressupostos filosóficos, a vontade de estudar e fazer a graduação em filosofia se tornou algo inquietante.

Realizei a inscrição em 2011 no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), fui selecionada e assim surgiu a oportunidade de cursar a graduação em Filosofia/Parfor, a qual concluí em 2016. Filosofia...pensar...conceitos...relações. Neste mesmo período de tempo também fiz o mestrado em Educação³²(2014-2016), no qual compartilho as ideias de Arendt e Bachelard,

O estudo foi desencadeado tanto pela convivência dos adultos com as crianças e os fazeres com o barro na creche, quanto pelo processo de interpretação dos registros fotográficos do vivido. A imaginação na obra bachelardiana rompe com hábitos de pensamento por negá-la como ideia, percepção e representação da realidade. A imaginação poética afirma o corpo no mundo e exige considerar a abordagem de mundanidade em Hannah Arendt, na qual o mundo é o que os humanos têm em comum, o artefato humano (HINTERHOLZ, 2016, p.9)³³.

A graduação em filosofia, a participação no Civitas, o mestrado e agora o doutorado, sempre estiveram caminhando muito próximos, não eram questões

³² Sob a orientação da professora Sandra Richter, com o título: NINHO BACHELARDIANO: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche.

³³ Consta do resumo da dissertação.

separadas, divididas, antes mescladas com o que já havia sido desencadeado na graduação em Pedagogia.

Busquei durante a caminhada, encontrar parceiros para pensar em questões pertinentes na educação, muito disso aconteceu nos grupos de pesquisa, grupos de afinidade, grupos de colegas, grupos de café/chimarrão/bar, enfim, foi como celebrar a vida, a formação, a educação coletivamente.

Celebração coletiva em que não apenas se fale sobre as coisas, mas antes que se viva uma formação educacional e pessoal. Uma formação encarnada, no sentido carnavalesco, requer espaços coletivos como produto do movimento do corpo, com riso festivo. Um viver que permanece no corpo, na memória, um sentido na intimidade das relações com o outro e o mundo.

É quase inadmissível pensar num tempo festivo na educação, já que necessitamos produzir e avançar; o sentido de carnavalidade, a imaginação e a ficção se posicionam na contramão da seriedade praticada na escola e na sala de aula, enquanto a infância nos lembra dos instantes de devaneio em que é possível carnavalizar, festejar, imaginar e pensar. E na formação continuada é possível rir, conversar, carnavalizar?

Para Bakhtin (1993) o riso ao degradar e materializar sentidos e modos de pensar e agir, organiza as forças da cultura popular; é uma força, uma das poucas incorruptíveis disponíveis as manifestações da multidão. Disponível quem sabe na educação e na formação de professores, contrariamente ao riso carnavalizado

O sério é o oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. Há sempre nessa seriedade um elemento do medo e da intimidação. [...]. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência e a autoridade empregam a linguagem do riso. [...]. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revelava-lhe um novo mundo [...] ela podia formar para si uma verdade diferente, não oficial, sobre o mundo e o homem... (BAKHTIN, 1993, p. 78, grifo do autor).

A linguagem do riso, que surpreende o medo, as restrições, as verdades já ditas, e se revela como uma *verdade diferente* sobre o mundo e o homem; o riso poderia ser visto como uma experiência estética na educação, pensando a alegria como saber, na formação do pensamento, investindo num processo no qual a lágrima

e o riso estejam numa composição (LULKIN, 2007)³⁴. Um riso festivo que nos conduza a uma responsabilidade, no qual “ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2012, p. 99); uma mudança ao modo de entender a formação, assim existir é ser singular e responder sem criar desculpas. Uma alegria na educação que é tanto responsiva quanto lúdica: é uma alegria que é a própria existência, sem necessitar de uma relação causa e efeito, pois cada participante na formação se coloca em movimento criador.

Criação que nos coloca numa composição na formação de conceitos e sentidos, pela qual poderíamos, quem sabe, aprender um pouco com as crianças, recuperando a festa do pensamento, para uma abertura para aquilo que ainda não somos, nossa incompletude, nosso inacabamento, para aquilo que nos escapa. Como descobrir as potencialidades do sentido de dançar pelo movimento do corpo, correr sem destino, observar os animais rastejantes no chão? O poeta diria “Tenho um gosto elevado para o chão. Quem não vê o êxtase do chão é cego” (BARROS, 2013, p.40). Às vezes estamos cegos, queremos apenas elevar nossa visão, ter clarezas e verdades, e esquecemos de brincar com pedrinhas, admirar e festejar no mundo.

Na viagem é possível admirar um porto, uma paisagem, mas também pode-se dançar e festejar. A dança como algo que escapa, como libertação do corpo e de seus movimentos utilitários: percebo e reflito “a perda da festividade à condição de quem desejasse dançar sem escutar a música” (AGAMBEN, 2014, p.153). Assim, como dançar sem deixar a música marcar sua presença? Como dançar sem escutar a música te tocar? Estamos deixando de dançar, deixando de brincar. Ferreira-Santos (2014, p.3) alega que o pedagogo “Não sabe brincar. Muito menos dançar” ao ser sequestrado pelas imagens e discursos da mídia e do mundo escolar, e também quando perde a capacidade de se rejuvenescer com a dúvida; nas palavras de Bakhtin, de carnavalizar; nas de Bachelard, de imaginar.

Aprender a carnavalizar e a imaginar, me conduz a pensar que não há possibilidade de ensinar o outro através de instrumentos e estratégias: compartilho do pensamento de Ferreira-Santos (2014), a ideia de que *en-sinar* é ajudar o outro a *encontrar a sua própria sina*, sua própria destinação, pela marcação percussiva do

³⁴ A tese aborda o humor e o riso na educação, sob duas perspectivas: a primeira, os compreende como objetos da história e da filosofia conforme a tradição ocidental; a outra, na qual o bufão, valendo-se dos dispositivos do riso e da máscara, é o arquétipo que vem dialogar com o professor e acompanhar o processo pedagógico (parte do resumo da tese de Sérgio Lulkin, 2007).

batimento cardíaco da terra; invertemos os lugares da horizontalidade dos iguais para tornar uno e múltiplo, ao mesmo tempo, na mesma dança.

Dançar, brincar, imaginar, carnavalizar nos ajuda a interromper métodos e estratégias impregnadas na formação docente, invertendo o tempo ficcionalmente na própria formação: reportar ao tempo brincante das crianças, fazer travessias para alargar o tempo de infância que permanece em nós como um princípio de vida denso “A razão desse valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar” (BACHELARD, 2009, p.119).

Na formação invertemos o tempo, para podermos pensar, repensar modos de recomeçar e alargar o tempo da infância. Tempo que é nosso, é das crianças. Tempo que pode ser carnavalizado com o riso festivo para que a infância permaneça como princípio de vida denso.

4.1 Civitas: viagem com o outro até Ítaca

*Não gosto de dar confiança a razão,
ela diminui a poesia*

(BARROS, 2001).



Paloma Silveira, que foi formadora na escola no período de 2011-2013, e pesquisadora do Lelic, gostava da razão, mas nunca diminuiu a poesia nos encontros de formação, num ato ambivalente de dar confiança a razão e a poesia, descreve a formação como momento de pensarmos juntos o vivido e as ações pela escola e educação das crianças,

penso que estamos juntos neste trabalho porque nos possibilita alcançar uma potência maior de criação. Quando criamos, enredados neste coletivo pensante, percebemos que não estamos sozinhos, que a presença do outro é tão fundamental neste processo quanto a minha, que não posso ficar à margem, não posso me abster (SILVEIRA, 2014, p.26).

Formação, em que o pesquisador e muito menos o docente, não ficam à margem, pois têm por princípios a criação, a escuta, a presença e o diálogo permanente com o outro. Durante os encontros, os docentes e o pesquisador

conversam sobre vivências da escola e também questões pessoais da vida, num posicionamento ético e estético, num concerto de vozes, acordo entre as vozes não pela concordância homófona, mas por sintonia da escuta, que conduzem a uma melodia que necessita compreender esse mundo como mundo dos outros, no qual enquanto formador é preciso se afastar, Bakhtin (2010, p.102) enfatiza que “preciso me afastar de mim para libertar o herói para o livre desenvolvimento do enredo do mundo”.

Enredo do mundo, enredo de uma formação que Silveira (2014) descreve como momento de pensarmos juntos, e nos questionava “O que fazemos enquanto grupo de estudos e formação, enquanto grupo de professores e professoras aprendizes? Por que estamos juntos em nossas ações pela escola, pela educação das crianças?” (SILVEIRA, 2014, p.26).

As perguntas me instigaram, tanto à pesquisa, quanto à formação: encontro com a escola, as crianças, suas famílias e a comunidade, afirmando a potência do Projeto Civitas, voltado à busca de práticas pedagógicas inventivas, que tanto impulsionassem as crianças a se tornarem autoras de seu pensar, como pudessem mediar oportunidades de aprender, nas quais fosse valorizada a imaginação. Pois o Civitas tem por princípios uma ética da escuta e da convivência e uma estética da imaginação, da invenção e da compreensão criadora que é ativamente responsiva; diante disso o “próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva” (BAKHTIN, 2010, p.272).

O Civitas era também um projeto de formação de professores firmado por convênio entre a prefeitura municipal e a universidade, na qual quinzenalmente o grupo de docentes se encontrava para estudar, conversar e pensar. Remião (2015) diz que o Projeto Civitas vai além do convênio, está sempre em vias de se reconstruir, já que a metodologia pedagógica privilegia a invenção e criação, pois “não há o prenúncio de que existe algo a ser implantado ou aplicado nas escolas e que produzirá determinado efeito ou resultado” (REMIÃO, 2015, p.79). Civitas é movimento, formação em se fazer.

Silveira (2014) destaca na sua tese, que a **formação de professores** se instaura no movimento, mais exatamente do pensamento de um coletivo docente. Na formação, incide, via de regra, a distância entre o mundo da teoria, com seus conceitos

e sistemas, e o mundo onde nossos atos são concretizados, com imprevisibilidade e singularidade. O que cabe numa formação é aproximar estes mundos, invertendo o sentido do pensamento: inquietar-se com a realidade em movimento, provocando a invenção de um modo de agir e pensar, sobre o modo de ver a si mesmo (docentes) e ao outro (crianças, escola).

Apoiada em Axt e Martins (2008), Silveira (2014) esclarece que, no Civitas, a formação se propôs a trabalhar com teorias que apontem ao paradigma ético-estético³⁵, em referência à vida como celebração, à vida em sua dignidade de ser vivida, que significa uma relação com os sentidos e os valores na formação, percebendo no contexto um encontro dialógico entre pesquisa-formação, que opere com a diferença e a criação, empoderando práticas inventivas, histórias de vida, pontos de vista, sendo princípios (AXT; MARTINS, 2008):

⇒ **Forçar**, pela experimentação, **o pensamento a pensar** sobre conteúdos, trazendo-os para o contexto de experimentação dos alunos, para que estes inventem outros modos de pensar e agir, escrevendo/imaginando/desenhando/falando/fazendo suas próprias narrativas.

⇒ **Forçar**, pela experimentação, **o pensamento a pensar** sobre procedimentos, e práticas docentes, enquanto movimentos não fechados, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao imprevisto que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, de modo que o docente se coloque numa posição de pensador da educação, de teorias, de práticas, refletindo a propósito de o que é imprescindível ser ensinado e aprendido, segundo o que pontua o currículo; constituindo modos de ensinar e aprender com o rigor indispensável, no entanto sem rigidez e aspereza.

Ao forçar, pela experimentação, com rigor indispensável, o Civitas rompe com hábitos de pensamento, rompe com modos de pensar a formação e a educação, pois pulveriza nossos 'habituais' argumentos. Para Bachelard (1996), pensar é retificar, é conquistar, é aprender, pois o pensamento desperta outros sentidos de perceber o mundo. E o *Pensamento* entendido com Arendt, como político, como aquilo que acompanha a vida, uma vez que não pode ser considerada um privilégio de alguns, todavia uma capacidade humana, na qual é preciso pensar e estar na fissura entre o

³⁵ Axt (2016), esclarece que o paradigma ético-estético pode ser compreendido como uma pragmática que afirma o mútuo compromisso entre uma ética da alteridade e uma estética da existência, no âmbito de uma arquitetura dialógica da linguagem que ressoa o ato responsável; e a não desvinculação dos produtos culturais (teóricos, estéticos...) do ato concreto e subjetivo de agir-pensar-sentir que os produz

passado e o presente como força humana que assume os acontecimentos do presente, da experiência viva, dos quais o pensamento pode emergir: o humano tem a possibilidade de reinventar a vida e a si mesmo por estar sendo com os outros, já que “nosso saber origina-se do saber de outros que o aprendem a partir do nosso” (SERRES, 2004, p.68). A condição do humano, como desafio de criação é de aprender com o outro, uma vida que se reinventa na ação, no fazer e no pensar.

Para Bachelard (2004, p.174), “nosso pensamento se educa”: na formação do Projeto Civitas nosso pensamento se educou ao ser forçado por experimentações poéticas, emergiu um pensamento encarnado profundamente imbricado ao deixar-se fazer e refazer por ritmos que se constituíram coletivamente.

Bakhtin (2010, p.109) acrescenta, dizendo que a “relação consigo mesmo não pode ser rítmica, é impossível encontrar-se a si mesmo no ritmo”, significa que entender o outro é entrar no ritmo dele; contemplar e compreender os ritmos do mundo supõe considerar os mistérios do humano, supõe pensar na concepção que temos de infância. E, para Bachelard (1994, p. 134), “a infância é fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores”. Bakhtin (2010, p.120) enfatiza ainda que o “ritmo abrange a vida *vivenciada*, nas cantigas de ninar já começam a ecoar os tons”. Tons que ecoaram numa formação, na qual enxergo o outro, que é tomada pelos ritmos que produzem acabamento que entrelaça *saber* e *fazer* para experimentar outros modos de conviver.

4.2 Civitas: viagem por experimentações poéticas para chegar a Ítaca

Ligando o mundo à necessidade do homem, Franz von Baader escrevia:

A única prova possível da existência da água, a mais convincente e mais intimamente verdadeira, é a sede

(BACHELARD, 2009).



A prova possível da existência do Civitas na escola, a mais convincente e mais intimamente verdadeira, é a intensidade poética dos encontros. Em 2011, quando o

Civitas entrou na escola, foi um divisor de águas na minha vida profissional: participar de uma formação que não visava conteúdos pedagógicos e nem discutir ranços educacionais, mas antes conversar, pensar junto, ler, escrever, criar, e sobretudo, aprender a escutar.

O envolvimento com o Projeto Civitas é sentido numa intensidade poética, com bons, belos e alegres encontros com o outro, *numa relação ética de reconhecimento da alteridade e estética do exercício dos processos criativos* (AXT, 2016). E por esse envolvimento no Projeto é/foi possível habitar a educação com *brechas de humanidade* que permitissem compartilhar com os outros a presença, o acontecimento que sempre parte de um encontro e não apenas de mim.

O Projeto Civitas exige-me palavras que passem pelo *coração*³⁶, pois me trazem *recordações, imagens-lembranças* de uma memória do passado, que resgate outras vozes em mim. As “imagens-lembranças não são repetições, mas recriações do passado atualizando-se no presente” (SILVEIRA, 2014, p.64). Toda a vez que procuramos um fato surpreendente do passado, laboramos com uma *memória que imagina*, pois recria imagens deste fato, produzindo uma imagem-lembrança, que ao se atualizar instaura a novidade, recriando uma realidade, neste ponto Silveira (2014, p.76) diz que “não seria incorreto dizer que a memória é invenção”, é criação.

Invenção no sentido de que no movimento em que uma lembrança da infância se torna imagem é um movimento de criação, de transformação, é uma lembrança recriada, neste movimento novos sentidos são experimentados, inventados e recriados.

Com o Civitas novos sentidos foram sendo revividos, reimaginados e experimentados. Procurei na tese palavras-imagens com sentido para compor trajetos e escritas. Palavras que me ajudassem a escrever os primeiros momentos vivenciados no Civitas em 2011 como professora. *Vozes*³⁷ das relações existentes entre um grupo de crianças de 5 anos de idade, uma escola de educação infantil, 4 professoras, a pesquisadora e o Projeto Civitas

Durante aquele ano a formação pautou-se em leituras de textos, criação de prosas poéticas a partir do exercício de experimentações poéticas, e claro, regado a

³⁶ Galeano (2007) diz que recordar é voltar a passar pelo coração.

³⁷ Texto de muitas vozes que falam e pensam juntas, às vezes a escrita será permeada no pronome singular ou plural, e ainda na terceira pessoa.

muito diálogo. Algumas leituras realizadas durante o ano de 2011 na formação com as professoras:

- ✓ Texto: *Excedente de visão* (BAKHTIN, 2010).³⁸
- ✓ Texto: *Visibilidade* (CALVINO, 1990).³⁹
- ✓ Texto: *Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros* (LEAL, 2004).⁴⁰
- ✓ Artigo: *Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas* (GIRARDELLO, 2007)⁴¹.
- ✓ Texto: *Por uma pedagogia cultural* (Martine Tassin).⁴²
- ✓ Texto: *A lição dos poetas* (RANCIÈRE, 2002).⁴³

Observando a indicação e leitura dos textos, nota-se que não são leituras comuns na formação continuada de professores. Recordo muito bem a dificuldade em realizarmos a compreensão dos textos, mas o compartilhamento feito numa roda de conversa eram muito ricas e instigantes, pois nos fazia pensar de outros modos, não só a escola e a educação, mas nossas próprias vidas, nossas memórias.

Percebi com Axt (2016) que o desejo de compreensão dos textos é uma *vontade de acontecimento*, no qual cada participante da formação é responsável por pensar, refletir e dizer *perante si e perante o outro* a sua interpretação do texto ou artigo. Uma vontade de acontecimento que horizontaliza as relações interacionais, deixa de existir o formador que sabe e o professor que precisa aprender, contrariamente a essa lógica todos são participantes “nem fogem da responsabilidade pelo seu dizer-interpretar-pensar, nem competem pelo apagamento da voz do outro” (AXT, 2016, p.28).

³⁸ BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

³⁹ CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Companhia das letras, 1990.

⁴⁰ LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In KOHAN, Walter (org). **Lugares da infância: filosofia**. RJ, DP&A, 2004.

⁴¹ GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Google%20Drive/ARTIGOS/09_Girardello_2007.pdf . Acesso em: 15 maio 2019.

⁴² Les Cahiers pédagogiques, nº 479, fevereiro 2010, Paris, (tradução didática para uso exclusivo dos professores do Projeto Civitas).

⁴³ RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Antes todos são e tem autoria, pois entram num jogo de vozes sinfônicas que se complementam numa produção narrativa, numa composição que se instaura mais pela invenção fabuladora, que pela lógica dos conceitos. Implica um coletivo protagonista.

E no relato abaixo, é possível compreender esse coletivo protagonista e o modo como foram produzidos outros modos de pensar, sentir e perceber as relações com as crianças e com as professoras, oportunizados pelo companheirismo de Fernandinho, compondo com ele um *modo viajante*⁴⁴ de permissão de aventuras, invenções e descobertas.

UM RELATO DAS ESCREVEDORAS DA IMAGINAÇÃO

Passamos a compreender que o segredo está dentro de cada uma de nós, em cada criança que olhamos, tocamos, ouvimos e dialogamos. O segredo está enfim, em nós mesmos, nas mudanças de nossas concepções, na transformação de nossas posturas enquanto educadoras. Portanto, quanto mais lemos e refletimos, mais o segredo se aproxima e ao mesmo tempo se distancia. E isso acontecerá sempre, apesar do passar dos anos, ainda nos permitiremos querer descobrir segredos.

Essa utopia fascinante de descobrir o segredo que nos faz ser apaixonadas pela infância e pela educação infantil, é nada mais gostoso e maravilhoso do que descobrir o segredo junto à criança. É neste descobrir o segredo que está dentro de nós, que os obstáculos, os horizontes se abrirão e estenderão cada vez mais em nossas vidas de sonhadores reais e utópicos da infância.

Essa vontade incessante de não nos satisfazer por qualquer resposta ou acontecimentos, que nos levam a ficar parecida com as crianças em alguns aspectos, em especial quando imaginamos como seriam as aventuras desse menino aventureiro.

Figura 2 Escrevedoras da imaginação.

Fonte: Livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Vontade incessante que conduz ao protagonismo em uma formação que aposta em leituras que visam outras questões, não somente didáticas e curriculares da Pedagogia, mas sobretudo que tem relação com o pensamento, a poética e a filosofia, que confia no professor. Muitas podem ser as angústias dos professores numa

⁴⁴ Conceito proposto por Silveira (2014) em sua tese, para expressar um modo inventivo e nômade de estar na escola.

formação. O pássaro necessita confiar, não tem outra alternativa quando o galho do seu ninho é erguido, pois quando

Ergo suavemente um galho; o pássaro está ali chocando os ovos. Não levanta vôo. Somente estremece um pouco. Tenho medo por fazê-lo tremer...fico imóvel. Lentamente se acalmam - imagino eu! - o medo do pássaro e meu medo de causar medo. Respiro melhor. Deixo o galho voltar ao seu lugar. Voltarei amanhã. Hoje, trago comigo uma alegria: os pássaros fizeram um ninho no meu jardim (BACHELARD, 1993, p.107).

Estremecemos, e podemos respirar tranquilamente quando sabemos que podemos confiar no outro e no mundo. Confiar e aprender estão intrinsicamente relacionados com a alegria de saber que o *pássaro fez um ninho no meu jardim*. Confiar no outro é um aprendizado que o humano aprende ou não aprende. Confiança será sempre com outros, emerge da ação que fazemos juntos, com o que podemos compartilhar. Habitar no mundo que dá sentido, no qual possamos, entre gerações, na ação e no diálogo aprender a instaurar a confiança nas relações cotidianas, da vida comum. O que requer ainda desejo de transformação dos modos habituais de estar e ser do mundo.

O Civitas, como o pássaro confia no outro, confia que é possível ultrapassar modos instaurados do que é formação: de uma explicação racional sobre a infância, a docência e a educação infantil, pois são “justamente as diferenças entre todos e cada um – pelos descompassos que elas protagonizam – que exacerbam os fluxos de sentidos em novas e inusitadas séries, potencializando os processos criativos” (AXT, 2016, p.28).

Formação que confia no outro acaba por potencializar possibilidades imaginativas de *criação poético-ficcional*, que refletem numa dinâmica de pensar e agir com o outro. Durante o ano realizamos muitas experimentações poéticas que intensificaram os fluxos de sentido, abaixo duas propostas convidativas da formadora para o grupo:

1. Experimentação poética: *Imagens da infância...*
2. Experimentação poética: *O que estamos aprendendo no percorrer desses caminhos da imaginação?*

Experimentação poética - *Imagens da infância...*



Manoel de Barros é natural de Cuiabá, Mato Grosso, nascido em 1916. É um dos poetas brasileiros de maior destaque na contemporaneidade.

Memórias inventadas: A infância é uma obra publicada em 3 partes, desde 2003.

Os textos, prosas poéticas, são apresentados de forma fragmentária...

Na abertura da obra encontramos a frase:

Tudo o que não invento é falso.

❖ Leitura das prosas-poéticas de Barros, na obra *Memórias Inventadas: A Infância*, observando: Como Barros vai compondo as imagens da sua infância? Como ele opera com a imaginação na sua escrita de vida?

- ❖ Criação de “imagens da infância”, a partir da obra de Barros
- ❖ Pensar a articulação: trabalhar com a imaginação e ao mesmo tempo discuti-la

Experimentação poética I...

A ideia da narrativa, num percurso de palavras a imagens ou de imagens a palavras, pode nos conduzir a uma experimentação poética... uma experimentação no encontro com as palavras poéticas de Manoel de Barros, as palavras esvaziadas de seus sentidos fixos para tomarem-se outras... o espaço de criação de narrativas como um espaço de abertura à imaginação...

Figura 3 Experimentação poética: *imagens da infância*.

Fonte: Ambiente virtual moodle, 2011 (elaborado pela Formadora Paloma Dias Silveira).

Durante os encontros de formação forçava-se sem rigidez e aspereza, antes pela experimentação, o pensamento a pensar. Silveira (2016) relata um dos momentos vivenciados em 2011 em relação a experimentação poética *Imagens da Infância*:

Nosso grupo leu coletivamente algumas prosas-poéticas de Manoel de Barros e conversou sobre elementos da sua obra, para então seguir com a proposta de criação de “imagens da infância”. A proposta foi de que cada professora escrevesse uma prosa-poética criando uma imagem da sua infância, tal como fez Barros. Os recursos para construir esta imagem eram livres, a única sugestão era ter o poeta como inspiração. Esta foi a primeira proposta dentro daquilo que nomeamos como “experimentação poética”, e que fez parte da metodologia do grupo de estudos.

No encontro seguinte as professoras tinham em mãos suas prosas-poéticas. Era hora de revelar nossas escritas, compartilhando-as através de um sarau poético. Havia a expressão de uma curiosidade, pois não se sabia exatamente como cada uma tinha entendido a proposta, era momento de ouvir e ser ouvido, de colocar-se para o grupo por meio da criação de um texto (SILVEIRA, 2016, p.62).

Lembro do encontro com muita intensidade: momento de relembrar o poeta Manoel de Barros, ler suas prosas e num outro momento escrever uma prosa. Escrevi uma prosa sobre o cheiro da chuva, um cheiro que me invade até hoje.

Hum! Cheiro bom! De quê? De chuva... Cheiro que impregnou no corpo através da memória. Invadindo de saudades, de lembranças, de descobertas, alegrias e também de repugnância. Sobre a repugnância falo depois, o alho ainda não foi posto no feijão!!! Agora quero novamente sentir o cheiro da chuva que meu ouvido escuta cair sobre o zinco. Ou sentir a chuva que ficará sacudida das árvores, ou apenas correr na grama do potreiro, fazer barro, caminhar nas estreitas valetas, brincar com os restos do cheiro da chuva, que primeiro tirou a poeira e depois deu espaço a uma eterna brincadeira de uma mãe com seus filhos. Tudo isso faz parte do cheirar, do sentir, tocar a chuva, é a minha “memoriacorpo” que ainda hoje sente os cheiros, que relembra com seu corpo o cheiro bom de reviver a chuva da infância (SILVEIRA,2014, p.69).

Não quero comprovar nada com a prosa, mas pensar e compreender que uma formação que evidenciou com os docentes um *exercício estético-filosófico* (termo usado por Silveira) - o qual denomino de possibilidades imaginativas da *criação poético-ficcional* – pode simultaneamente refletir uma engrenagem no encontro com as crianças. É neste caminho que provoquei a viagem (explicitado no primeiro roteiro de ações), ainda não sei se retornarei a Ítaca, mas irei aproveitar a viagem.

Aproveitar a viagem a Ítaca seria como ter a possibilidade de escutar e acolher o mundo que brinda o encontro das nossas memórias de infância com o nosso vivido. Nos encontros de formação, especialmente nas prosas que criamos a partir de Barros e das nossas lembranças, descobrimos um pouco o centro da nossa existência, pois

Não são os livros, provas, exames, informações acumuladas, “conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”, fins de recreio e disciplina exterior que nos acompanham em nossa jornada, dura jornada de construção de nós mesmos; mas, precisamente, as imagens primordiais que foram cultivadas num momento de solidão na brincadeira de ser (FERREIRA-SANTOS, 2014, p.24).

Com as prosas além do exercício de escrita, fomos conduzidas as imagens primordiais da nossa infância, que cultivamos ao lembrar, escrever e compartilhar na formação. As crianças, nos seus fazeres com a natureza, com a terra, a água, as pedras, o chão, as árvores podem recriar as imagens primordiais, valoradas nos instantes que se entregam e se envolvem nos acontecimentos de brincadeira, de compartilhamento de sensações e ideias, nas quais, para Bachelard (2009, p.6) “Todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético”. Num devaneio que foi vivido com intensidade, experiência que está no corpo vivido, como aquilo que dura em nós, que permanece e que pode recomeçar (como na escrita das prosas poéticas) quando tem razões impregnadas no corpo, aquilo que nossa memória sabe,

e sabe porque foi vivido. O filósofo Bachelard (2009) indica que o transcurso de apreensão do mundo na infância prevalece acima de tudo, pois é

Nos devaneios da criança, que a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. (BACHELARD, 2009, p. 97).

Que deixemos a criança *enxergar grande*, que ela possa ao *enxergar belo* desperdiçar tempo com experimentações, mexendo na terra, tateando o mundo. A escola de educação infantil é capaz de constituir um tempo de intencionalidade de experimentações e do brincar. Pode ser consideravelmente inoperosa, festiva e composta por encantamentos, para que a criança consiga, no coletivo com outras crianças e adultos, estar “conhecendo seu próprio corpo. Um espaço no qual o corpo é vivido, nas delicadezas, nas asperezas, nas sutilezas dos toques, dos sons, dos cheiros, dos olhares, dos gostos” (BUITONI, 2006, p.40). Conhecer cheiros de chuva, olhares fraternos, gostos requintados pelo viver coletivamente, para que a criança ao enxergar grande possa reviver sua infância: uma docência que reviva as memórias de sua infância, restituindo a beleza das primeiras imagens.

Assim, o Projeto Civitas, na escola e na minha vida, ajudou a restituir as memórias da infância, a partir do Projeto Civitas consegui resgatar perguntas, cheiros, gestos, sons e imagens, por ter habitado com tempo uma infância, como diria Bachelard (2009), infância latente em mim ao correr no meu corpo como sangue vivo. O Civitas entrou como uma dança latente, como um modo de dançar, viajando para Ítaca, sem que se pudesse saber, com exatidão, qual o dia da chegada; mas ao viajar, também incitando ao pensar e imaginar: é vida. Retornar a Ítaca talvez seja compreender esta experiência em sua plenitude possível com o outro.

Encontro 12/07/2011

O que estamos aprendendo no percorrer desses caminhos da imaginação?

Na companhia de Manoel de Barros, José Saramago, Ítalo Calvino, temos conversado sobre as crianças e suas vivências, sobre nós e nossas vivências, temos imaginado outros mundos, e buscado uma implicação no mundo imaginado pelas crianças, buscado conversar com este mundo outro que se apresenta a nós através das surpreendentes expressões infantis.

Também temos conversado sobre as aprendizagens... o que estamos aprendendo no percorrer desses caminhos da imaginação?

É uma pergunta que não podemos deixar de fazer, assim como não podemos deixar de considerar a poética dos nossos processos individuais e coletivos!

Como diz Ítalo Calvino, é preciso pensar *numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, "icástica".*

Figura 4 o que estamos aprendendo?

Fonte: Ambiente virtual moodle, 2011 (elaborado pela Formadora Paloma Dias Silveira).

Na experimentação poética *O que estamos aprendendo no percorrer desses caminhos da imaginação?*, foi proposto que realizássemos um memorial, sugerido trabalhar a nossa imaginação e a imaginação das crianças, através de múltiplas linguagens (literatura, cinema, fotografia, ...), fazendo discussões fundamentadas em teoria, realizei uma escrita que hoje compartilho:

Excerto do memorial

Logo de início foi nos sugerido a leitura do texto *Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros*, do livro *Lugares da Infância*, eu já conhecia o livro que pra mim é um tesouro que envolve poesia, filosofia e infância. O encanto pelo Civitas já me cativou logo de início, li novamente o texto agora com outro enfoque, e as impressões sobre as concepções de infância reforçavam o que era necessário ser rememorado. Pois, "Nossos saberes sobre a infância afastam-nos dela....Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida". (LEAL, 2004, 22). O filósofo Bachelard reforçaria dizendo que: "Em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado de alma." (BACHELARD,1988, p.125). Desta forma, Manoel de Barros, imediatamente permeou por nossos caminhos.

Figura 5 Excerto do Memorial.

Fonte: acervo pessoal, 2011.

Fica evidente o vínculo instaurado entre infância, filosofia e poética na formação. Uma mistura latente e cheia de potência, que conduziu a nós professoras pensarmos em nossas ações com as crianças. Nós professoras sabíamos⁴⁵ que a formação traria estudos, leituras que envolvessem a autoria, a criação e a imaginação; nossa dúvida e reflexão era como organizar um projeto com as crianças que envolvesse a formação no Projeto Civitas.

Nossa ideia inicial era de que, nos encontros que teríamos quinzenalmente, a formadora nos falasse como agir na ação cotidiana com as crianças e o projeto, o que não se confirmou. As ideias que alimentaram o projeto derivavam do que nosso grupo de professoras levava para o seminário de formação e conversava nesse coletivo. E as decisões emergiam desse conjunto de conversas e reflexões. Iniciamos o projeto com as crianças (5-6 anos de idade) a partir do livro “As aventuras do avião vermelho”⁴⁶, cujo protagonista é um menino de nome Fernandinho. Abaixo algumas reflexões das professoras apresentadas no Seminário Civitas em relação ao projeto desenvolvido na sala com as crianças:

⁴⁵ Pois o Projeto Civitas já acontecia na rede pública do município, no entanto em outra escola.

⁴⁶ O livro *As aventuras do avião vermelho* conta a história de Fernandinho, um menino travesso. Preocupado com a desobediência do filho, o pai lhe dá um livro de presente. Todo feliz, Fernandinho passa a tarde lendo histórias. A que ele mais gosta é a do valente Capitão Tormenta, que percorre o mundo num avião vermelho. O menino decide que também quer ser aviador. Fernando ganha outro presente: um aviãozinho vermelho. O menino agora podia brincar de ser Capitão Tormenta. Em companhia de seu ursinho ruivo e do boneco Chocolate, ele passeia pela Lua, pela China, pela África e chega à Índia. No percurso, enfrenta relâmpagos, ventanias e até um exército de tico-ticos. Os viajantes ainda vão parar no fundo do mar, onde o aviãozinho se transforma num submarino. Em *As aventuras do avião vermelho*, a imaginação comanda as viagens, cria os perigos e soluciona as mais emocionantes peripécias. O livro traz a marca do estilo divertido e emocionante de Erico Verissimo, um dos mais importantes escritores da literatura brasileira, autor de *O tempo e o vento*, e as belas ilustrações de Eva Furnari.



Assim resolvemos viajar com o Fernandinho. Não sabíamos muito bem pra onde ele iria nos levar. Mas o nosso trabalho consistia muito em olhar e escutar a todos na rodinha.



Fernandinho mandava cartas e recebia cartas das crianças do Nível 6. Vinham inúmeras vezes com imagens, pirulitos, rapaduras e outras delícias. Desta forma, fomos trilhando o nosso caminho, nosso trabalho, enfim, nossas aventuras.



Também realizávamos as intervenções individuais, ajudando a criança a crescer e se desenvolver. E a cada nova dúvida sobre os caminhos que o Fernandinho fosse seguir, perguntávamos para as crianças e esse diálogo começou com as cartas.



As cartas eram trazidas pela Khátia (secretária da escola), sempre repletas de aventuras, descobertas, curiosidades, imaginação e realidade. E essa dinâmica contagiou as crianças e professoras.

Figura 6 Reflexões dos professores.

Fonte: consta no Seminário Civitas de 2011 (acervo pessoal).

E assim nasceu Fernandinho, que se tornou nosso grande amigo! Menino travesso com seu avião vermelho. Um andarilho e escritor de cartas, enfim, muito mais do que Érico Veríssimo um dia pensou pra ele. Eterno amigo, personagem que recordo, memórias que permanecem vivas, encarnadas.

Antes de continuar a escrever com o aventureiro, vou deixar que Fernandinho se apresente, através da Carta escrita por ele que consta no início do livro “Viajando com Fernandinho”.

Os começos

Certo dia, eu estava viajando em meu avião vermelho para conhecer novos lugares e descobrir coisas extraordinárias e, como sou um menino muito aventureiro e curioso, avistei um grupo de crianças com suas professoras e descobri que este grupo era tão curioso e inventivo quanto eu. Pensei que seria muito bom fazer amizade com esta turma, mas, como estava no meio de uma expedição, resolvi escrever cartas contando sobre as minhas aventuras e assim conhecer mais sobre estas crianças.

Ah! Mas aí eu também percebi que estas professoras eram muito estudiosas e até trabalham com um Projeto chamado Civitas junto de outras professoras que vinham lá da UFRGS, então pensei que além de escrever cartas, também poderia enviar imagens e informações dos lugares que fosse viajar, assim, as professoras que gostavam tanto de coisas novas para os seus alunos, poderiam mostrar e explicar tudo para estas crianças incríveis.

Desta forma, passei a escrever cartas contando sobre os lugares que conheci e enviei lindas imagens, foi muito bom estudar e aprender com esta turma, com sua esperteza fomos da Lua à África, conhecemos o Rio Grande do Sul e até o Polo Sul.

Então resolvi fazer um convite para as professoras: *Vamos escrever um livro?* E elas toparam na hora, começamos a pensar e construí-lo a partir das nossas cartas, imagens e vivências que tivemos neste ano. Foi incrível, relembramos de cada momento, de cada viagem, das surpresas, expectativas e da empolgação das crianças em cada carta recebida, sempre algo novo, poético e inusitado que percorreu nosso viver.

Está curioso? Então leia estas cartas e aprenda que usando a imaginação, podemos viajar e aterrissar em qualquer lugar do mundo...

Fernandinho Aventureiro

Figura 7 Os Começos.

Fonte: livro “Viajando com o Fernandinho”, 2011.

Podemos perceber com a carta *Começos* o quanto Fernandinho foi importante para o grupo e as professoras: “*como sou um menino muito aventureiro e curioso, avistei um grupo de crianças com suas professoras e descobri que este grupo era tão curioso e inventivo quanto eu*”. Deste modo, durante a formação no Civitas trazíamos nossas dúvidas de como agir em relação a imagem do Fernandinho, já que ele era um *menino muito aventureiro e curioso*, enfim queríamos compreender como as crianças percebiam o Fernandinho. Como a formação nos ajudou? (abaixo algumas reflexões e depoimentos das professoras no seminário):

- ✓ Aqui começaram as indagações sobre o Fernandinho se materializar ou não.
- ✓ No *Moodle* fizemos algumas reflexões e problematizações a respeito de criarmos uma identidade para o nosso aventureiro. A melhor maneira de resolver este impasse seria **ouvir e observar** as crianças. Retomamos com o grupo questões relacionadas ao Fernandinho: como ele era, quantos anos, como ele fazia para escrever as cartas.

Tínhamos enquanto professoras um grande impasse: a imagem do Fernandinho. Na imagem do desenho da Mariana percebemos algumas características de como ela imagina o Fernandinho: a idade dele, o cabelo, suas roupas, e claro o sol e a nuvem iguais a sua identidade. Assim como Mariana, cada criança fez um desenho ou falou sobre o Fernandinho. E cada criança tinha um modo de imaginar que constituía a imagem do personagem ficcional.



- ✓ E o Fernandinho o que tem haver com toda essa teorização?
- ✓ Como as crianças do Nível 6 e professoras foram constituindo a imagem do Fernandinho?
- ✓ Seria ele uma imagem *in absentia*?

Figura 8 Personagem Fernandinho.
Fonte: Seminário Civitas, 2011 (acervo pessoal).

No seminário nós professoras apresentamos as dúvidas (como mostra a imagem acima) durante a formação, que é uma relação entre o cotidiano da sala com o texto estudado *Visibilidade*, pois o conceito imagem *in absentia* foi abordado pela formadora tendo por base conceitual Ítalo Calvino. As professoras trouxeram o que compreenderam do conceito a partir da explicação da formadora:

Acho que esta relação é muito potente, foi neste sentido que trabalhamos

Quando Calvino escreve sobre incluir a Visibilidade na sua lista de valores a preservar no próximo milênio, está falando sobre preservar esta nossa capacidade humana de "ver de olhos fechados", de pensar por imagens, de criar imagens "in absentia", ou seja, em ausência de um referente, imagens que escapam das imagens já prontas que encontramos no mundo, pois constituem-se como criação, da ordem de uma imaginação que não é efetivamente uma simples cópia da realidade, mas que é criação...

Então ele diz que uma pedagogia da imaginação precisa ser inventada a cada instante, uma pedagogia que faça mover um pensamento por imagens, mas que não seja imagens pré-fabricadas que apenas reproduzimos... de imediato penso no Fernandinho... o Fernandinho como criação... uma imagem que foi sendo criada a cada momento, que não pré-existia a todo este trabalho que foi realizado... cada criança inventou sua imagem de Fernandinho, não? Até poderia existir o Fernandinho do livro, mas o Fernandinho que vocês inventaram foi outro, descolou do livro e se tornou o Fernandinho que cada criança e professora pode imaginar, conduzidas pelos diálogos entre as cartas...

Paloma Dias

*Figura 9 Reflexão da formadora.
Fonte: Ambiente virtual moodle.*

Com as dúvidas durante a formação, as ações realizadas com o grupo de crianças e a reflexão do texto de Calvino intermediado pela formadora (que tratava das imagens que escapavam de uma predefinição), percebemos que o Fernandinho não precisaria se materializar (forma de boneco, personagem vestido, ou simplesmente alguém, que era nossa ideia inicial), pois ele se constituía como criação, porque foi reinventado pelas professoras, ultrapassou os limites de Érico Veríssimo, e assim cada criança inventou a sua imagem do Fernandinho que foram sendo conduzidas através do diálogo das cartas.

Foi decidido então que seria mais potente deixar que cada criança e também professora pudesse constituir sua própria imagem em relação ao personagem ficcional, já que “temos conversado sobre as crianças e suas vivências, sobre nós e nossas vivências, temos imaginado outros mundos, e buscado uma implicação no mundo imaginado pelas crianças”⁴⁷. Abaixo uma reflexão da formadora com o grupo de professoras:

No último encontro falamos de um Fernandinho viajante, de um Fernandinho estrangeiro, livre de uma identidade cultural fixa... e de que talvez não interesse tanto se ele é negro, branco, índio, alto, baixo, gordo, magro, gaúcho, paulista, nordestino, rico, pobre, loiro, moreno....enfim, o que ele “é”... parece que mais interessantes são os deslocamentos deste viajante no mundo, o que ele nos ajuda a ver, como na poesia de Eduardo Galeano... E o que ele está “sendo”, como na poesia de Manoel de Barros...

Ficou mais uma questão: vale a pena criar um corpo para o Fernandinho?

⁴⁷ Reflexão da formadora com o grupo no dia 12 de julho de 2011 (acervo pessoal).

E será que este corpo daria conta das imagens criadas pelas crianças? O que faz compor estas imagens? O corpo... é uma dica! A memória também não participaria neste processo?

Paloma Dias

*Figura 10 Reflexão identidade do Fernandinho.
Fonte: reflexão entregue ao grupo (acervo pessoal).*

No Civitas, Fernandinho por não ter uma *identidade cultural fixa*, pelos seus deslocamentos de ser um viajante do mundo, se deixou *transver*, o poeta Manoel de Barros (1996) diria que

A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa. O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Já que a expressão reta não sonha, então ao invés de contar ou medir, Fernandinho escolheu ver, rever e transver o mundo. Barros afirma que a imaginação transvê, e deste modo o aventureiro estava e ainda está sempre presente, motivo de leituras/discussões literárias, filosóficas e educacionais, e também de experimentações poéticas. Moleque levado que desembarçou o Civitas, as crianças, as professoras, as famílias e toda a escola (pois no ano seguinte todos os professores queriam participar da formação o que permaneceu até 2016). Acontecimentos na formação, que celebram outros modos de pensar ações educativas com as crianças, através de um personagem ficcional, que se constitui numa relação dialógica, de escuta e acolhimento de vozes das crianças e professoras.

4.3 Ambivalência: modo viajante de pensar a formação

*Que os poetas aprenderiam desde que voltassem
Às crianças que foram
Às rãs que foram
Às pedras que foram.
Para voltar a infância,
os poetas precisariam também de
reaprender a errar a língua.
Mas esse é um convite à ignorância?*

(BARROS, 2017).



Será que os poetas precisarão a reaprender a errar a língua, para voltar às crianças que foram? Talvez. Como na poesia de Barros na formação também tivemos

dois pontos de vista inicialmente ambivalentes, professores que desejavam algumas respostas em relação ao modo de como conduzir o projeto em sala com as crianças (citado no transcrito da tese: nossa ideia inicial era de que, nos encontros que teríamos quinzenalmente, a formadora nos falasse como agir na ação cotidiana com as crianças e o projeto) e a formação que priorizava a escuta, a pergunta e os modos de pensar de cada um. Dois pontos de vista que foram se harmonizando, conversando e estudando. Pontos de vista que eram diferentes, que ao se encontrarem, acabaram por se renovar.

Segundo Bakhtin (2008, p.19), renovar “consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia simultaneamente, mata-se e dá a vida em seguida, mais e melhor”. Ria-se na formação, faziam-se prosas poéticas com as professoras, para degradar e fazer nascer melhor, numa outra vida, como outra escola e formação, como segunda vida do povo carnavalesco, entrando em comunhão.

Encontro de avessos na formação, pois no sentido de carnavalidade, o que está em cena nas palavras de Bakhtin (1993) é um *mundo às avessas*, no qual são abolidas leis e regras e, neste tempo festivo vive-se o instante. O tempo de festa aniquila o velho e o renova, constituindo relações de sentido que eram produzidas no contexto formativo, o qual transformava os nossos encontros em momentos de um novo nascimento e de pensarmos juntos, e assim, modificava a nossa própria palavra que era de um só ponto de vista, em bivocal e ambivalente, convertendo a linguagem em espaço de valoração.

A força que se encontra nesse pensamento ambivalente, na educação, que pode romper com a personalidade fixa e coesa da escola, é a conjuntura ambivalente de *destruição* e *destronamento* conexos com construção e renovação. Esse movimento de morte/vida como renascimento encontra no riso, na alegria sua expressão máxima. Riso festivo defendido por Bakhtin, é o riso ambivalente, que não está interligado ao menosprezo ou superioridade. Citando Rabelais, Bakhtin diz (1993, p. 121): “Sorridente, a própria verdade se abre ao homem quando ele se encontra num estado de alegria despreocupada”. Os encontros de formação no Civitas tinham um estado de alegria despreocupada, e a própria verdade, com responsabilidade, se abria aos professores, com uma forma ética-estética de assumir a existência. A alegria

para Bakhtin (2010) só o é com o outro, pois “posso apenas refletir a alegria da existência ratificada dos outros”. Alegria que era refletida e renovada nos encontros do grupo, no riso festivo com o outro.

5 Demorando na viagem...admirando um porto com Fernandinho

Escrever cartas é como lançar o espírito a galope, e ir buscar o que parece estar fora de seu alcance

(WOOLF, Virginia) ⁴⁸.



Escrever cartas com e como o Fernandinho foi uma experiência que modificou o meu modo de pensar e agir na relação com as crianças, colegas e escola, já que a escrita lançou-se a *galope*, pois estava fora do nosso alcance. Tenho muitas coisas a dizer sobre o Fernandinho, no dizer posso cair na tentação de explicar o que vivemos juntos, não desejo a explicação ou demonstração de fatos, antes, quero compartilhar o mistério do vivido, nossa amizade, nosso companheirismo e sobretudo, compartilhar o que posso compreender das nossas andanças e dos nossos encontros. Encontros que começaram com Veríssimo, se estenderam na formação do Civitas e desejam retornar a Ítaca. O mistério do nosso vivido com o Fernandinho emerge do saber que não se refere nem à explicação e nem ao ainda não conhecido. Unger (2001, p.138) esclarece que o mistério “é aquilo que, podendo ser explicado, nunca pode ser exaurido, porque é fonte, é a presença de *arqué* no seu revelar permanente...Esse saber, que é um saber do mistério, reside em compreender o ritmo do planeta”.

Um saber que conduz compreender o ritmo de voltar a Ítaca...viajar. Viajar com Fernandinho. Demorar, apreciar mais a viagem, visitar outros pagos que ficam fora do nosso alcance. Articulação entre formação em serviço e práticas inventivas no encontro com as crianças, demorar para acessar o que está a ser formulado no campo da formação, e como tais se mesclam ao nosso vivido em viagem a Ítaca. O que aí acontece? O que aí está sendo feito? Ir a galope em nossa viagem com Fernandinho.

Na formação todos são responsáveis no dizer-interpretar-pensar-agir na relação com o outro, sem hierarquias, todas as vozes, mesmo diferentes criam saberes e práticas, potencializando os processos criativos, deixando-se afetar pelos efeitos inusitados que emergem dos encontros, buscando na pesquisa e na formação um gesto de interpretação (AXT, 2016). O ato de aprender no Civitas não é solitário,

⁴⁸ Virginia Woolf ao responder Clive Bell. Consta no livro: CAMARGO, Maria Rosa. **Cartas e escrita:** práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: UNESP, 2011.

implica o outro, o coletivo, uma relação **dialógica** “que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2015, p.47), por este motivo ninguém cria sozinho. Fernandinho com sentido penetrou na linguagem, nos encontros que emergiram com as crianças, potencializando aquilo que *parecia estar fora do nosso alcance*: processos de criação. A criação humana está sempre com o outro, visto que a nossa

possibilidade de criação está relacionada ao *outro*. Precisamos do outro para criar, dialogar, compartilhar, construir a nossa humanidade. A solidão não é da nossa natureza, se entendemos que é na relação com o outro que nos fazemos humanos e compreendemos um pouco deste mundo que nos tem (SILVEIRA, 2014, p. 26).

Convidei Fernandinho, o menino que inquietou a escola e o Civitas, para escrever comigo, pois a solidão não é de minha natureza, preciso do outro. Estar com Fernandinho é um *modo viajante* de aproveitar a viagem, de escrever e de viver; além de ser um aventureiro, também sabe escrever belas cartas. Fernandinho foi um marco para o Projeto Civitas na escola, digamos que foi uma engrenagem para a tomada de posição no encontro com as crianças e mais, uma rede em expansão que começou a modificar o modo de fazer educação, de pensar e olhar as crianças. Fernandinho constituiu-se como um personagem ficcional, uma criação ficcional, e para Mirabella (2019) as criações ficcionais se referem a uma representação real, pois são construídas no mundo, um mundo outro em relação a realidade factual. Negar uma realidade fixa e determinada, antes produzir uma realidade temporal do vivido que pode ser coproduzido através dos muitos modos de ficcionar, através do encontro entre corpo, palavras e imagens produzidas com o Fernandinho.

Ficcionar a história do Fernandinho: não somente para contar história, mas para fazer história. Talvez por Fernandinho compartilhar a experiência com outros, fazendo o sentir e pensar coletivo emergir. Fernandinho fez história, por ter a capacidade de ter permanecido sob os efeitos da sua própria história no grupo, tanto é que se manteve firme do início ao final do ano e, suponho, ainda se mantém na memória de muitos, assim como nas rodas de conversa, por constituir outras histórias, outras imagens, e assim, “muitas de nossas imagens não são banais reproduções do real, mas um modo figurativo de pensar a partir do qual o real pode ser percebido e

compreendido. Nossas imagens nos ensinam por vezes bem mais sobre o real que o real mesmo” (RICHTER, 2005, p.232).

Em 2011, Fernandinho nos *ensinou muito sobre o real*, transportou a todos – a mim, às professoras colegas de formação e às crianças parceiras da aventura – a muitos lugares, com suas cartas, mas é preciso confessar: no princípio Fernandinho não era muito bom em escrever cartas⁴⁹; mas com o tempo, porém, com seu repertório de viagens, escreveu cartas com muitas questões interessantes.

Durante o ano Fernandinho escrevia cartas para o grupo de crianças, e as crianças escreviam pra ele (lembrando que eram crianças da educação infantil, então as crianças falavam e as professoras escreviam). E foi através das cartas que o projeto tomava seus rumos, uma vez que as crianças falavam de seus desejos e curiosidades; a dúvida, por parte das professoras de como trilhar o projeto no grupo, era colocado em diálogo através das cartas.

Uma das professoras sou eu⁵⁰, ficamos muito amigos, as professoras, as crianças, eu e o Fernandinho; e por fim, Fernandinho ficou amigo de pessoas que ele nem conheceu, como a Paloma, os pesquisadores do Lelic e os colegas da escola. Ele me ajudou, com sua curiosidade e modo viajante de ser, a pensar de outras maneiras o encontro com as crianças e de fazer educação. Fernandinho, muito além de ser o personagem que compartilhava cartas e vivências, tornou-se presente em nossas vidas, era vivo, encarnado em nosso modo de estar na escola. Conforme Silveira (2014, p.109):

Com o personagem Fernandinho as professoras criaram um modo de trabalhar que aponta para um modo viajante de estar na escola. Um modo de trabalhar que foi se fazendo não como produto, mas no processo de um exercício estético-filosófico.

E é dessa maneira que o personagem Fernandinho foi pensado: um modo de viajar, agora quem sabe viajar até Ítaca. Fernandinho sempre foi muito mais do que um personagem, hoje compreendo-o como aquele que carnavalizou um modo de estar com as crianças, permeando um diálogo franco e alegre, ele estava na “fronteira da existência e da inexistência, da realidade e da fantasmagoria, que está prestes a dissipar-se como a neblina e desaparecer” (BAKHTIN, 2015, p.193). Ficou como

⁴⁹ Como Fernandinho era um personagem ficcional, as cartas eram escritas pelas professoras da turma.

⁵⁰ As outras professoras e participantes da formação: Liliana Becher Moraes, Cristini Machry Alf e Simoní Luciana Henz Kappaunn.

neblina, nos amparou a estranhar nosso modo de pensar e de vivenciar. Fernandinho é e não é, existe e não existe, ele produziu realidade, e, neste ponto, a defesa do ficcional. Ficcional visto, não como mentira e, sim, como aquilo que forja, que produz outros modos de imaginar-pensar, viver-agir, produzir-expressar realidade.

5.1 Entrando no porto com as cartas do Fernandinho

*Tu hás de entrar pela primeira vez
em um porto*
(Konstantinos Kavafis)



Tu hás Fernandinho de escrever tua primeira carta! Tu hás de viver a primeira vez de modo instigante: abrir os olhos, a caminhar, a ver as nuvens caminhando, perceber o movimento da lua! A primeira vez para a criança é fascinante, acompanhar a primeira vez da criança é ajudar a realizar o misterioso acontecimento de lançar-se no mundo, coloca o adulto em expectativa: o que a criança sente, pensa, imagina, vê. Não é possível afirmar, apenas se colocar à disposição para acompanhar e ajudar a olhar⁵¹, um pouco do que fez Santiago com Diego:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2007, p. 15).

Ajudar a olhar a primeira vez! Escrever a primeira carta! Como escrever a primeira carta? Tu hás Fernandinho de escrever tua primeira carta! A primeira carta foi escrita com muito cuidado, por não sabermos o caminho a trilhar, queríamos⁵² apresentar o livro *As aventuras do avião vermelho* para o grupo de crianças, pensamos em escrever uma carta ao grupo assinada por Fernandinho, e assim,

⁵¹ Poesia “A função da arte 1”

⁵² Uso o plural pois a carta foi escrita por mim e demais colegas da turma.

nasceu nosso personagem ficcional. A primeira carta⁵³ escrita por Fernandinho foi o momento em que percebemos que seria potente continuar no caminho que estávamos trilhando. Caminho que considerava as ideias do grupo de crianças, seus desejos, suas curiosidades e o livro de Érico Veríssimo.

Primeira carta do Fernandinho, onde tudo começou a decolar...

21 de março de 2011

Olá criançada do Nível 6

Fiquei sabendo que vocês são crianças muito curiosas e inteligentes. Quando eu tinha a idade de vocês eu também desejava conhecer muitas coisas e lugares. Por isso resolvi convidar vocês para serem meus amigos, o que acham?

Vocês querem me conhecer melhor?

Quero muito conhecer vocês.....poderiam me mandar uma carta de volta?

Para isso vou pedir para a professora de vocês contar a história *As aventuras do avião vermelho*, sabem quem é o personagem principal da história? Sou eu o Fernandinho.

Boa leitura e até outro dia.....

Um grande beijo no coração de vocês.



Figura 11 Primeira carta do Fernandinho.
Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Para conhecer um pouco desse modo viajante de estar na escola é preciso recordar algumas cartas, mesclar o nosso vivido ficcionalmente e refletir com as cartas o que penso, sinto e compreendo. Escrever a segunda, a terceira, e outras cartas, é começar tudo como a primeira vez, pois Fernandinho estava envolvido, implicado e tomado pelo acontecimento das cartas com o grupo. Escrever... Cartas... Escrever cartas pode ser um dispositivo que nos conduz à capacidade de fazer amigos por meio

⁵³ As imagens que constam nas cartas foram colocadas na hora de elaborar o livro, quando as cartas chegavam para as crianças, constava somente a escrita, eventualmente alguma surpresa enviada pelo amigo Fernandinho.

da escrita. Uma amizade que se institui a distância, ainda vinda, mas que requer, de cartas e seus leitores, de uma sedução, pois

A escrita não só estabelece uma ponte tele comunicativa entre amigos manifestos vivendo espacialmente distantes um do outro no momento do envio da correspondência, mas também põe em marcha uma operação rumo ao que não está manifesto: ela lança uma sedução ao longe, uma *actio in distans*, no idioma da magia da antiga Europa, com o objetivo de revelar o amigo desconhecido enquanto tal e levá-lo a ingressar no círculo de amigos (SLOTTERDIJK, 2000, p.10).

Fernandinho era um amigo desconhecido, mas através da escrita das cartas, de uma sedução ao longe, revelou-se como amigo, fazendo-o ingressar na turma e na escola. Careço retornar às cartas para compreender essa sedução ao longe, uma delicadeza da escrita, e “talvez, voltando às cartas, eu encontre imagens da delicadeza dentro delas próprias” (CAMARGO, 2011, p.13). Em nome da amizade e das lembranças, a delicadeza das imagens extrapola a história das cartas, Bachelard (2009) afirma que são benefícios que vão além da história, já que

As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras. [...]. Não são apenas espetáculos pela vista, são valores da alma, valores psicológicos diretos, imóveis, indestrutíveis. Vividos na memória, são sempre benéficos. São benefícios que permanecem (BACHELARD, 2009, p.112).

Permanecendo as cartas e seus contínuos movimentos de escrita e leitura no grupo, instituíram-se como valores de imagem que se transformam no devaneio ao estar em linguagem. Bakhtin (2015, p.209) diz que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem”. Quem sabe seja o poder da linguagem no campo da vida com as imagens reveladas nas cartas, seu valor. Ou seria o poder das palavras escritas? Uma produção de sentidos na qual a delicadeza está encarnada nas relações cultivadas entre as vozes. Pôr o outro na cena de tal modo que é quase impossível ao leitor não entrar nas imagens reveladas nas cartas.

5.1.1 Caminhos e descaminhos dos discursos

Um dos problemas do nosso tempo é que perdemos a capacidade de fazermos as perguntas que são importantes. A escola nos ensinou apenas a dar respostas, a vida nos aconselha a que fiquemos quietos e calados

(COUTO, 2011).



Ao entrar nas imagens das cartas escritas por Fernandinho, as crianças se colocam numa disponibilidade de trocar cartas e *aprenderam a fazer as perguntas que eram importantes*. Caminhos e descaminhos a serem trilhados. Relação entre amizade e correspondência se delineavam. Nem sempre foi desse modo, inicialmente as cartas eram apenas trocas de informações (como podemos observar na carta abaixo), com o tempo, a delicadeza das relações e a produção de sentidos foram sendo constituídas entre as crianças, professoras e o Fernandinho.

12 de abril de 2011

Oi criançada do Nível 6! E ai pessoal gostaram de estudar sobre a *lua*? O que aprenderam? Descobriram que a lua não é um planeta? Mas então o que ela é?

Como vocês não adivinharam para onde foi minha viagem , hoje vou contar a viagem incrível que fiz. Como gosto de ler e estudar e principalmente observar o globo e o mapa-múndi, vi que existem várias ilhas pelo mundo. Vocês sabem o que é uma ilha? Uma ilha, por definição, é o prolongamento do relevo, estando numa depressão absoluta preenchida por água em toda sua volta. Sua etimologia latina, insula, originou o adjetivo insular. Existem quatro tipos principais de ilha: ilhas continentais, ilhas oceânicas, ilhas fluviais e ilhas vulcânicas. Também existem algumas ilhas artificiais. Ilhas Continentais/ Costeiras: situam-se próximas aos continentes, sendo ligadas aos mesmos através da plataforma continental, como por exemplo as Ilhas Britânicas (Grã-Bretanha, Ilha de Man e Irlanda, entre outras).-Ilhas Oceânicas: são aquelas que se encontram em pleno oceano, distantes dos litorais continentais. São partes emersas de grandes cadeias de montanhas.

Diversas ilhas próximas umas das outras formam um arquipélago. A noção de ilha é às vezes, delicada. Assim, a Austrália, pelo seu tamanho, é uma ilha? Uma ilha que emerge da água somente à maré baixa é uma ilha? A Groelândia é, por definição, a maior ilha do mundo. Qualquer porção contínua de terra maior que a Groelândia, como a Austrália, por exemplo, é considerado "Continente". Observe que ontologicamente não há uma separação entre os conceitos de "ilha" e "continente" a não ser a citada convenção: até o tamanho da Groenlândia é ilha, maior que isso é continente. A Ilha do Bananal, no estado brasileiro do Tocantins, é considerada a maior ilha fluvial do mundo. A Ilha do Marajó, no estado brasileiro do Pará, é a maior ilha fluvial marinha do mundo. A Grã-Bretanha é a maior ilha da Europa.

Agora que vocês já sabem o que é uma ilha, vou falar sobre uma muito especial, que é a ILHA DE PÁScoa. Fiquei intrigado porque esta ilha teria este nome. Então fiz uma viagem e lá descobri que ela tem este nome porque ela foi descoberta exatamente no dia da Páscoa. Para que vocês conheçam mais sobre esta ilha estou mandando fotos que tirei e também um texto.

Um beijão a todos.

Figura 12 Carta 12 de abril 2011
Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Na carta do dia 12 de abril, escrita por Fernandinho e enviada às crianças é possível perceber características de um discurso referencial direto e imediato, no qual é o “discurso que nomeia, comunica, enuncia, representa, que visa à interpretação referencial direta do objeto” (BAKHTIN, 2015, p.213). Carta que é concretamente orientada, neste caso traz muitas informações relevantes para o professor, é nítido o interesse que o adulto tem em saber o que é uma ilha, e logo revela a criança tudo o que sabe, sem deixar espaço para que ela fale ou pense o que sabe sobre uma ilha: *“Vocês sabem o que é uma ilha? Uma ilha, por definição, é o prolongamento do relevo, estando numa depressão absoluta preenchida por água em toda sua volta”*. Ainda o modo como foi escrita: *“Diversas ilhas próximas umas das outras formam um arquipélago. A noção de ilha é às vezes, delicada...”*, demonstra um discurso focado no conteúdo, deixando de lado a delicadeza das palavras e a produção de sentido.

Bakhtin (2015) considera tal enunciado como monovocal, que abre espaço para o monologismo, uma vez que se organiza como “discurso referencial focado tão somente no referente ou conteúdo temático, que nós entendemos possa ser aquele discurso do professor em aula expositiva, tipo palestra” (SALGADO, 2018). O discurso monológico se constitui de apenas uma única voz, sufocando as outras vozes, ou ainda, não considerando a expectativa de resposta do outro; contrariamente o discurso bivocal deseja que a palavra e voz do outro também sejam ouvidas, entendidas e respondidas, podendo estar representadas no próprio discurso do autor do discurso, ou então numa sequência dialógica entre dois interlocutores. Bakhtin (2010) diz que no discurso bivocal há uma pluralidade de vozes que coexistem em função do caráter dialógico das habilidades discursivas; as relações dialógicas entre discursos são compreensíveis, isto é, admitem-se ver ou entrever. No discurso monovocal, as relações dialógicas escondem-se detrás de um único discurso, de uma única voz.

Fernandinho estava começando a aprender a escrever cartas, não era fácil para um menino iniciante na escrita, saber da delicadeza das palavras e dar voz ao outro, podemos ver traços de delicadeza *“Oi criançada do Nível 6! E aí pessoal gostaram de estudar sobre a lua? O que aprenderam? Descobriram que a lua não é um planeta? Mas então o que ela é?”*. Com as professoras, Fernandinho foi

conhecendo as crianças, suas sutilezas e ficcionalmente foi produzindo sentido no contexto.

Para compreender as sutilezas das vozes no contexto, Bakhtin (2015), na obra *Problemas da Poética em Dostoievski* produziu uma categorização para nortear as análises, na sua dialogicidade, dos enunciados em uma determinada conjuntura, enfatizando os acontecimentos discursivos entre interlocutores. Bakhtin (2015) enfatizou as interpretações literárias, de como o autor se relaciona com as personagens ou os narradores das tramas literárias,⁵⁴ considerou então os seguintes tipos de discurso:

1. **Discurso referencial direto e imediato:** focado tão somente no referente ou conteúdo temático, “é o discurso que nomeia, comunica, enuncia e representa, visa à interpretação direta do objeto” (p.213). O autor reconhece apenas a si mesmo e ao seu objeto.
2. **Discurso representado ou objetificado:** é focado no outro, mas que não o escuta, nem leva em conta suas posições ou colocações, ou seja, não legitima a voz do outro; trata-se de um discurso autoritário, que busca representar o outro, dizendo o que fazer, o que por sua vez, no outro, gera um discurso objetificado, ou um discurso representado, sem autoria. Este discurso lança uma relação assimétrica, verticalizada, entre interlocutores, em que uma voz domina a outra (SALGADO, 2018).
3. **Discurso bivocal:** voltado ao mesmo tempo para o conteúdo temático e o contexto do outro, levando em conta o discurso alheio, jamais apaga o outro, pois se constrói no coletivo. Uma vez que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2015, p.223).

O autor considera o primeiro e o segundo discurso como monovocais “há realmente uma só voz” (BAKHTIN, 2015, p.216); e o terceiro discurso como dialógico. Nas cartas tentarei demonstrar como compreendo os discursos entre Fernadinho e as crianças.

⁵⁴ Essa categorização dos tipos de discurso, efetuada por Bakhtin, e suas implicações para pensar as relações interacionais, na sala de aula, foi tema de encontro no seminário “Conceito Bakhtiniano de Polifonia: Implicações para Pesquisa-Formação”, no segundo semestre de 2017, ministrado pela professora orientadora Dra. Margarete Axt, nos Programas de Pós-Graduação de Educação e de Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com a carta do dia 4 de abril começamos a compreender que os acontecimentos inauguram a mudança no destino do personagem. Fernandinho começa a ser questionado pelas crianças. O diálogo irá se modificar, pois as relações dialógicas para Bakhtin (2010) são relações de sentido.

4 de abril de 2011

Olá Criançada do Nível 6! Gostaram dos *pirulitos*?

Gostei muito das sugestões que vocês me enviaram sobre os lugares que eu poderia estar viajando, mas eu estou indo para um lugar diferente.

Quando eu chegar lá envio uma carta contando tudo. Eu só posso dizer que este lugar é muito especial e vai ser uma grande surpresa para todos. O que eu gostei mesmo foi dos *aviões* que vocês fizeram, são lindos e criativos. Parabéns a todos.

Vocês querem saber como eu viajo se meu avião vermelho ficou estragado depois que ele caiu na lareira? É claro que eu o levei para uma oficina de aviões, pois não posso viajar e me aventurar pelo mundo sem meu avião vermelho.

Garotada do Nível 6, preciso contar uma coisa, a viagem que fiz à lua... era a lua da minha imaginação, só depois de algum tempo descobri que era uma lua de verdade. Por isso estou mandando para vocês informações e também imagens de como a lua é de verdade. Aproveitem e estudem muito.

Um grande abração do tamanho da lua a todos!



*Figura 13 Carta 4 de abril 2011.
Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.*

Ainda não é possível notar uma grande mudança nas relações dialógicas, mas algumas sutilezas. Fernandinho, na carta, demonstra o reconhecimento pelo outro, que é a presença do dialogismo, no entanto ainda está em processo de ir ao encontro do outro, dá lugar a uma multiplicidade de vozes, estabelece novos modos de relação humana. Nos conecta a pensar a transição de um discurso monovocal para um discurso bivocal: *"Eu só posso dizer que esse lugar é muito especial e vai ser uma grande surpresa para todos"*, deixa uma abertura ao grupo para que imaginem como pode ser o lugar que conhecerão em breve.

Para Bakhtin, discurso "é a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso" (BAKHTIN, 2015, p. 207). É importante o tom científico, pois algumas questões

precisam ser ditas, Fernandinho, entretanto deixou uma certa abertura para as crianças constituírem seu próprio repertório de imagens: *“não posso viajar e me aventurar pelo mundo sem meu avião vermelho”*. Talvez o ponto enfatizado: *Viajar*, situe-se na ideia de encontro entre as crianças e o personagem. O discurso de um se encontra com o outro, uma concepção de discurso, como “linguagem em ação”.

Um discurso focado e orientado no outro, que está aprendendo a escutar as crianças: *“Gostei muito das sugestões que vocês me enviaram sobre os lugares que eu poderia estar viajando, mas eu estou indo para um lugar diferente”*, Fernandinho naquela ocasião não considerou as sugestões, ou seja, “não legitima a voz do outro”(SALGADO, 2018, p.174); trata-se de um discurso ainda em parte representado, sem perceber o outro em seu contexto. Discurso em que uma voz sobressai e domina a outra, produzindo uma relação assimétrica, verticalizada entre os interlocutores (SALGADO, 2018).

Logo em seguida, novamente traz para a carta o tom explicativo em relação à lua de verdade, mandando até imagens de como a lua é de *verdade* *“Garotada do Nível 6, preciso contar uma coisa, a viagem que fiz à lua... era a lua da minha imaginação, só depois de algum tempo descobri que era uma lua de verdade”*. Compreendo como um enunciado de transição, por falar da lua de verdade e deixar abertura para o outro imaginar a lua da imaginação, quebrando o tom monológico e explicativo, tensionando uma abertura à voz das crianças. E termina a carta em tom afetivo *“Um grande abraço do tamanho da lua a todos!”*, deixando que cada criança imagine o tamanho da lua.

Esta carta do dia 4 de abril tem traços de um discurso representado, mas também um grande esforço de criação, de transmutação; e as cartas em seguida vão mostrando a mudança dos discursos, que foram dando lugar ao diálogo, à liberdade produtiva e à criação ficcional.

A carta do dia 18 de julho, escrita pelas crianças e enviada ao personagem Fernandinho, traz evidências do que o grupo vinha estudando e vivenciando.

18 de julho de 2011

Oi Fernandinho! Traz mais fotos do búfalo pra gente saber como ele é e estudar, fotos de perto e de longe. Nós já estudamos o elefante, o leão, a girafa, o guepardo e o leopardo. Não estudamos ainda o gorila, você vai ir aonde o gorila vive? Tire algumas fotos. Fernandinho, a profe Bea disse que o gorila vive nas montanhas da África. Você está legal e se divertindo na África? Quando você mandar fotos, mande também coisas escritas. A África e os bichos são bonitos? Mande foto dos africanos e das africanas. Fernandinho, acho melhor os africanos não colocarem capim na cabeça, se não os elefantes, rinocerontes, zebras e as girafas podem comer o capim que está na cabeça dos africanos ou africanas. Na Feira do livro do município de Mato Leitão tinha o Pandorga da lua, é um teatro, cantam música e fazem poesia. A gente está mandando um CD do Pandorga da lua pra você. Na Feira também tinha o teatro do "Pluft fantasmilha" e o da "Menina e o vento". Compramos livros bonitos e depois pintamos os cabelos e alguns meninos fizeram moicano e topete. No sábado tinha desfile de animais, um shaw shaw lambeu o cotovelo do luri. Fernandinho você sabe o que é um shaw shaw ? Queremos ganhar de novo pirulitos do Patati Patata. Um beijo e um abraço no coração do Nível 6 A.

Olá Fernandinho! Você está estudando mais sobre outros lugares?

Fernandinho você nem sabe onde nós fomos...Na Feira do livro na SEUBV, lá compramos livros, pintamos o cabelo, os olhos e o rosto, tinha perna de pau bem alto. Também tinha o Pandorga da Lua com o professor Anacleto que chegou de cavalo e veio a Camila e nós ouvimos a música do "Girassol e a Girafa" e o "Rabo da cobra". Fernandinho sabe que nós estudamos mais coisas sobre o Pandorga da lua, desenhamos o girassol e a girafa em duplas e a girafa vive na África. Um beijo e um abraço do Nível 6 B.

Figura 14 Carta 18 de julho 2011.

Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Eram tantas coisas vividas pelas crianças que ficou quase impossível para as professoras registrarem tudo o que as crianças queriam contar das suas vidas ao personagem. Lendo as duas (uma da turma do nível 6A e outra do 6B) cartas acima, ficamos quase sem fôlego de tantas novidades e curiosidades "Não estudamos ainda o gorila, você vai ir aonde o gorila vive? Tire algumas fotos. Fernandinho, a profe Bea disse que o gorila vive nas montanhas da África. Você está legal e se divertindo na África?". É possível também perceber a abertura do diálogo entre o Fernandinho e o grupo "Mande foto dos africanos e das africanas. Fernandinho, acho melhor os africanos não colocarem capim na cabeça, se não os elefantes, rinocerontes, zebras e as girafas podem comer o capim que está na cabeça dos africanos ou africanas."

Sobre o capim na cabeça dos africanos, é uma imagem de uma tribo que o personagem havia enviado e as crianças ficaram muito impressionadas com a beleza e a criatividade, mas também se preocuparam com as pessoas devido aos animais, pois sabiam que os mesmos eram ferozes. Lembro de termos explicado ao grupo algumas questões do habitat e da localização serem diferentes - das tribos e dos animais.



Figura 15 Acessório de uma tribo africana.

Fonte: artista alemão Hans Silvester, que fez questão de documentar a criatividade demonstrada por estas pessoas na criação de seus acessórios. Para o trabalho, Hans acompanhou o cotidiano das tribos, buscando representar o máximo possível o espírito artístico apresentado por seus habitantes. Saber mais em:

<https://www.hypeness.com.br/2015/09/conheca-a-tribo-etiope-que-transforma-itens-da-natureza-em-acessorios-incriveis/>

A relação de cuidado, avivada na carta, também era a da convivência no grupo, o interesse pelo outro, para que todas as vozes sejam entendidas e repercutidas: “*Na Feira do livro do município de Mato Leitão tinha o Pandorga da lua, é um teatro, cantam música e fazem poesia. A gente está mandando um CD do Pandorga da lua pra você*”. O cuidado com o Fernandinho, para que ele também conheça o grupo Pandorga da lua.

A filósofa Arendt (2014) nos interroga o modo como apresentamos aos novos que chegam ao mundo a confiança no humano. Arendt discute nas suas reflexões os cuidados humanos com o mundo, fazendo uma reconsideração fenomenológica do humano como ser do mundo, o que ele faz quando está ativo no mundo. Bakhtin (2012) fala do cuidado ético com o outro, da responsabilidade e da responsividade: ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo (as cartas do Fernandinho e das crianças), além disso faço e digo em resposta a uma série de fatos presentes em minha vida. Diria que as crianças pelas cartas deixaram marcas do cuidado com o outro humano, no fazer e no dizer, humano que nem conheciam fisicamente, mas que fazia parte do seu vivido, um vivido ficcional, que encarnou nas sutilezas do grupo. É um entrelaçamento corporal com a materialidade, é um estar junto, um cuidado com a vida.

Fernandinho e as crianças se destacam pela responsividade do ato, no sentido de se colocarem diante de quem vivencia com eles o acontecimento de maneira responsável, assumiam o que estavam fazendo e dizendo, se comprometiam em acolher o que o outro diria e como reagiria a partir dos seus atos. A responsividade para Bakhtin (2012) implica em uma resposta, no acolhimento do que o outro enuncia, em um compromisso de não deixar seu enunciado se perder no vazio. Nas próximas cartas podemos notar a questão da responsabilidade e responsividade, o quanto Fernandinho estava comprometido com o grupo, e também o quanto o grupo estava comprometido com o Fernandinho, uma produção de sentidos que emergia de uma relação dialógica infinita.

16 de agosto de 2011

Olá criançada! Tudo bem? Eu estou muito bem, ainda estou na África, é um lugar lindo. Cheio de encantos e lindos lugares. Na África não existe só animais, mas cidades, muitas tribos, deserto e montanhas também. Os animais a gente pode conhecer quando faz um Safári, aliás, vocês sabem o que é um Safári?

Safári é um passeio realizado em parques no Sul da África, geralmente são feitos com jipe, as pessoas ficam dentro dos jipes e os animais ficam soltos, é muito lindo vê-los assim. Mas é necessário muito cuidado. Vocês me deram ideias muito boas: conhecer os gorilas das montanhas e também tribos africanas.

Peguei meu avião vermelho junto com o chocolate e o urso e fui sobrevoar a África, cada foto linda que tirei e fui ver de perto os gorilas e mandei fotos pra vocês dos *gorilas* e um CD mostrando imagens que tirei de cima do meu avião.

Quería saber como vocês estão? Já aprenderam muitas letras? E os números já conhecem alguns? E ai estão escutando e aprendendo muito com as professoras? Um grande beijo e abraço a todos e se cuidam.



Figura 16 Carta 16 de agosto 2011.
Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

22 de agosto de 2011

Olá Fernandinho! Você está bem? A gente tá tudo bem. Fernandinho, primata quer dizer o maior macaco do mundo, que é o gorila. Não gostamos que matam o gorila e achamos muito triste. O gorila tem os braços bem compridos e a testa é muito pra frente. Eles mamam, porque eles gostam e porque são mamíferos. Fernandinho você sabe que a profe achou uma foto na internet de mãos e cabeça de gorilas mortos e peles de guepardo e leão, isso é tráfico? Aprendemos que os gorilas pegam doenças das pessoas. Que matam os rinocerontes por causa do chifres. A girafa abre as pernas para tomar água. Eu sou muito inteligente, aprendi que a zebra dá coice muito forte, sei que o gorila é forte e bate no peito. Eles tem o dente mais pra frente e as pessoas dentro da boca. A hiena é muito forte e ela come carne e carcaça de outros animais, para não poluir os rios e as savanas. O gorila tem o pescoço amassado, eu vi na foto do esqueleto. Queria saber como o caçador mata o gorila e como sai o sangue. Aprendi que o leão tem uma unha no rabo. Que as girafas têm pescoço bem grande. As zebras são parecidas como o cavalo, porque elas são da mesma família. Mande fotos dos búfalos e gnus. Queria saber como é o nome do pai e da mãe. Fernandinho, shaw shaw é um cachorro parecido com um urso e tem a língua roxa. Um grande abraço e beijo no coração do Nível 6 A

Olá Fernandinho! Porque você não está trazendo imagens do búfalo? Nós fizemos um teatro do dia dos pais, um safári, e os animais da África estavam ao redor do jipe, e o nosso guia era um africano. Os africanos pintam o rosto? Agora nós já fizemos um monte de trabalho sobre a África com folhas coloridas. Quando nós assistimos ocd, descobrimos que na África tem montanhas, floresta, arbustos, deserto e uma árvore que parecia ter flores, o que isto significa? Queremos saber mais sobre os africanos, como eles se curam. Como os gorilas curam quando pegam a doença do ser humano? Onde você está morando na África? Esperamos suas cartas. Com carinho do Nível 6 B. Obs: vamos enviar várias imagens nossas pra você saber como estamos aprendendo!

Figura 17 Carta 22 de agosto 2011.

Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Relação dialógica infinita, perguntas que não cessavam na carta do dia 22/08/11: "Os africanos pintam o rosto?", "Como os gorilas curam quando pegam a doença do ser humano? Onde você está morando na África?", e uma afirmativa o desejo de continuar: "Esperamos suas cartas." A vontade de continuar se dá porque produziu sentido tanto para as crianças, que fizeram a solicitação pela carta (18/07/11): "Não estudamos ainda o gorila, você vai ir aonde o gorila vive? Tire algumas fotos. Fernandinho, a profe Bea disse que o gorila vive nas montanhas da África"; como para o Fernandinho "Vocês me deram ideias muito boas: conhecer os gorilas das montanhas e também tribos africanas.", o amigo acolheu a ideia do grupo e seguiu viagem para as montanhas africanas, que repercutiram em muitas aprendizagens e ações coletivas com as crianças. Como na imagem a seguir que as crianças trabalham coletivamente, desenham, recortam e desejam aprender escrever a palavra gorila "gora", o grupo também acaba aprendendo algumas características alimentares do gorila.



Os gorilas são mamíferos primatas. Os gorilas vivem em florestas tropicais ou subtropicais. Um gorila adulto mede entre 1.4 e 2 metros de altura quando de pé, o macho pesa entre 140 e 300 kg e a fêmea que é bem menor pesa entre 70 e 110 kg. O gorila é o maior primata vivo que existe. Sua dieta alimentar é, em grande parte, herbívora, uma vez que alimentam-se de frutas, folhas, brotos.



Figura 18 Desenho das crianças: gorila.
 Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Compreendo com Bakhtin (2012) que Fernandinho foi único e ocupou um lugar único na existência, ele não teve como escapar ou fugir da sua responsabilidade existencial, porque ele foi para o grupo singular e irrepetível: “neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único” (BAKHTIN, 2012, p.96), Fernandinho foi singular na sua existência, ele foi responsável e responsivo, e “tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (p.96); ninguém mais poderia escrever as cartas e viajar como ele fazia e dizia, a sua singularidade lhe era precisamente obrigatória. Essa é a ideia de não-álibi para Bakhtin (2015, p.96): “Este fato do *meu não-álibi* no existir, que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único”; Fernandinho não aprendeu nem conheceu seu dever, mas reconheceu e afirmou sua singularidade numa existência,

no qual cada um de nós é responsável, convocado a responder eticamente pelos seus atos, sem-álibi.

Fernandinho ao viver com o grupo através das cartas, viveu de modo inconcluso, mas sempre com dever de respostas, e assim, como descrito anteriormente os discursos foram se modificando, tanto o modo como Fernandinho escrevia, como as perguntas e relatos das crianças. Tais questões podem ser percebidas e observadas em muitas cartas escritas coletivamente com o grupo. A escrita das cartas era feita do seguinte modo: a professora observando a curiosidade e o interesse do grupo, questionava as crianças se gostariam de escrever uma carta para o personagem Fernandinho. Como eram crianças ainda não alfabetizadas, elas falavam o que queriam e a professora escrevia no quadro, posteriormente era lido coletivamente, algumas correções a professora fazia ou questionava o grupo.

A escolha pela carta do dia 17 de novembro mostra o repertório do grupo, seus gostos, suas interpelações, o cuidado com o Fernandinho, a amorosidade pra que ele se sinta pertencente ao grupo.

Uma carta que mostra as crianças compartilhando suas aprendizagens com o outro, numa presença no mundo, numa admiração. Na carta, percebemos pelo vivido das palavras, que não se tratava de desenvolver e construir atividades para a criança, mas sim, com elas, favorecer experiências poéticas. A experiência é simultaneamente dela, com outros, o Fernandinho, as coisas e o mundo. O que favorecemos ou não favorecemos são experiências compartilhadas de linguagem na educação.

Por isso, a aptidão de invenção pelo humano está em se conceber fazendo no mundo e este se faz com outro humano em linguagem. Acontecimento que só é possível devido à coletividade que se legitima no outro, mostrando-se com o outro. Ficcionalmente, Fernandinho foi um acontecimento que se legitimou pelo fato de se mostrar com o outro.

17 de novembro de 2011

Bom dia Fernandinho!

Todas as crianças do Nível 6 A estão bem. Foi bem legal estudar os pinguins, porque eles são engraçados quando caminham, existem várias espécies de pinguins, azul, saltador da rocha, imperador penacho amarelo, de magalhães e africano, foram estes que a gente mais gostamos de estudar. O pinguim azul é o pinguim mais pequeno de todos e o pinguim imperador é o maior de todos. Os pinguins pequeninhos são bonitinhos e peludinhos. Eles também não voam e as suas asas servem pra nadar não pra voar, mas eles são aves.

Fernandinho você sabe que a gaivota come os ovos de pinguim e o pinguim filhote. As focas comem os pinguins grandes. Quando as focas nascem e são pequenas elas são brancas e bem peludinhas e quando crescem ficam cinzas e com pintas pretas. Aprendemos e fizemos um trabalho que a gente descobriu quem come quem: o pinguim come o peixe, a foca come o pinguim e o golfinho que é a orca, come a foca.

Achamos que você foi de avião até o barco quebra-gelo e guardou o avião dentro do navio, fez o avião ficar pequeno e botou dentro de uma cabine e foi se aventurar. Como você fez pra caminhar no Polo Sul? O que é a surpresa Fernandinho? Você é muito misterioso. Você foi para os ursos ou nos pinguins?

O luri mandou avisar que já tem um cachorro boxer pequeno eu não vou mais ter um shaw shaw. A minha cachorra soltou pelo (Sarah). Tenho dois cachorros machos que não soltam pelo (Leonardo). Tenho um cachorro que não solta pelo e o nome dele é Rex (kellen). Um dia eu vi o avião vermelho passar na grama. Boa viagem para o outro extremo do planeta. Um abraço quente e um beijo gelado do Nível 6 A

Figura 19 Carta 17 de novembro 2011.
Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Numa legitimidade, no qual as crianças se mostram também para o amigo Fernandinho, expõem suas aprendizagens e as novidades que acontecem em suas vidas, como o luri que não terá mais um cachorro Shaw Shaw "O luri mandou avisar que já tem um cachorro boxer pequeno eu não vou mais ter um shaw shaw.". Fazem perguntas inquietantes "Como você fez pra caminhar no Polo Sul?"

Com os questionamentos feitos pelas crianças, é possível compreender que a interlocução entre o Fernandinho e o grupo constituiu-se como relações dialógicas, pois tanto as crianças, quanto Fernandinho, entram no discurso e são responsivos, sentem-se pertencentes de um lado e do outro; aquele a quem se destina entra, entranha na escrita de quem escreve: é o lugar que ocupa a palavra do outro no próprio discurso; nas entre margens, o diálogo com a cultura de um viajante e das crianças.

Na carta quando as crianças perguntam "Fernandinho você sabia..." e depois contam para o personagem o que descobriram dos animais: "a gaivota come os ovos

de pinguim e o pinguim filhote. As focas comem os pinguins grandes. Quando as focas nascem e são pequenas elas são brancas e bem peludinhas e quando crescem ficam cinzas e com pintas pretas”, designa uma relação entre linguagem e visão de mundo, a vida participa da/na linguagem por meio dos enunciados; das cartas. Compreender as cartas é entranhar, penetrar no vínculo da linguagem com a vida, e assim o “*discurso bivocal*, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 2015, p.211). Autenticidade da palavra que surge quando as crianças questionam ou fazem chamamentos a respostas, desejam que o outro apareça num discurso íntimo que está compenetrado de uma profunda confiança em direção ao outro, seu consentimento, a delicadeza e fortemente marcada a intenção de sua resposta.

As crianças convidam Fernandinho para o diálogo, dois interlocutores que se escutam mutuamente e valorizam a palavra do outro. Sendo capazes de produzir acabamentos sobre os temas em debate, pela reflexão e o pensamento de novas possibilidades, novas situações e novos horizontes (SALGADO, 2018).

Para Bakhtin (2015), o discurso bivocal se arquiteta no coletivo polifonicamente, no qual o meu discurso não se apaga com o discurso do outro, incorpora-se à voz do outro. Combinam-se as vozes dialogicamente, distribuídas no coletivo de várias vozes (escrita coletiva das cartas), todas conectadas umas às outras e com o Fernandinho. Coletivo que não apaga a singularidade de cada voz, como no enunciado dos cães, algumas crianças queriam falar da particularidade do seu cachorro: “*O luri mandou avisar que já tem um cachorro boxer pequeno eu não vou mais ter um shaw shaw. A minha cachorra soltou pelo (Sarah). Tenho dois cachorros machos que não soltam pelo (Leonardo). Tenho um cachorro que não solta pelo e o nome dele é Rex (kélien).*” E para identificar a fala da criança foi colocado o nome de cada uma entre parênteses.

Retrata um pouco da dinâmica, ao escrever as cartas, quando queriam escrever para o Fernandinho (resposta, pergunta ou contando novidades): as crianças discutiam entre si o que iam querer colocar na carta, a professora escrevia no quadro e ia lendo, elas seguiam falando; muitas vezes queriam todos juntos falar e outras vezes alguma criança sintetizava uma ideia que todos aprovavam. Era preciso ir conversando com as crianças para compreenderem que era preciso fazer com que o Fernandinho fosse entender o que estávamos tentando dizer, como no caso da cadeia alimentar “*Aprendemos e fizemos um trabalho que a gente descobriu quem come*

quem: o pinguim come o peixe, a foca come o pinguim e o golfinho que é a orca, come a foca.” Era preciso uma intervenção que contemplasse ao mesmo tempo o coletivo e o individual, uma metodologia como projeto de criação coletiva que acolhe as singularidades. Não colocávamos os nomes das crianças após cada enunciado, mas no caso dos cães foi necessário, devido à singularidade do grupo. Isso mostra uma polifonia dialógica, que acolhe a escuta, no qual a intervenção enfatiza todas as vozes que tem o mesmo valor, que prima pelo cuidado com o outro; e mostra ainda, a imprevisibilidade no momento de escrever as cartas para o Fernandinho, não é possível prever o que pode aparecer e se mostrar, apenas acolher a singularidade de cada um de modo coletivo.

As cartas trocadas entre as crianças, professoras e o Fernandinho, inicialmente tinham um tom e uma relação com o lógico, mas com o tempo, no qual fundou-se uma amizade entre eles, as cartas eram antes sensações do vivido, dos momentos circundantes entre eles, no qual a admiração prevaleceu sobre a percepção.

Bachelard propõe substituir a percepção pela admiração para receber os valores daquilo que se percebe (BACHELARD, 2009, p.113) e, nesta ultrapassagem, a imaginação prolonga as forças que estão no mundo, a imaginação poética é vontade em ato. Trata-se de olhar as margens e, com este olhar, instigar uma produção de sentidos próprios, pois as imagens não pertencem à percepção, e sim ao inusitado, ao estado de admiração, Bachelard (2009, p. 113 e 182) nos provoca afirmando que é necessário primeiro admirar para depois compreender.

Estados de admiração que emergiram de um ver mais além do que as cartas evidenciavam, dinamizando sensações e imagens capazes ultrapassar visões e pensamentos habituais como um grande aventureiro que alça voo com seu avião vermelho e que convida um grupo de crianças para viajar, substituindo no mundo a percepção visual pela admiração do mundo.

5.2 Ficcionalando a viagem com as cartas

*Na filosofia africana cada um é porque é os outros.
Ou dito de outro modo:
sou todos os outros*

(COUTO, 2011).



Nas duas próximas cartas (30 de março escrita por Fernandinho e 01 de abril escrita coletivamente pelas crianças), fomos nos tornando *todos os outros*, já que *cada um é porque é os outros*, e assim é legítimo identificar o diálogo que foi se constituindo entre o personagem ficcional e o grupo. Fernandinho desde o início se coloca numa abertura para dialogar e colocar o grupo a pensar: “*Onde vocês acham que vou viajar?*”, na carta resposta das crianças elas mostram vários caminhos para o viajante: “*A profe fez um trabalhinho com o globo e nós tentamos adivinhar o lugar que você vai viajar. Mostramos com o dedo no mundo o lugar que você vai, e a profe anotou. Pode ser Rússia, China, África, nos pinguins, na Argentina, Alemanha, Canadá.*”, mas também contam a ele o que fazem na escola: “*Nós comemos sorvete na sala, de casquinha e enfeites, estava muito bom*”; e suas curiosidades: “*Como você faz pra viajar se o avião quebrou?*”.

30 de março de 2011

Olá criançada do Nível 6!
Adorei receber a carta de vocês, realmente são crianças muito lindas e inteligentes, vi isto no trabalho de vocês. Estou devolvendo os trabalhos, para que possam deixar na sala.
Estive em casa nestes últimos dias, lendo livros, revistas para ficar cada dia mais esperto. Agora vou fazer uma viagem incrível, parecida com as outras que fiz com o avião vermelho. Onde vocês acham que vou viajar?
Espero que respondam minha carta, tentando adivinhar para que lugar estou indo. Enquanto isso continuem estudando muito e aprendendo coisas diferentes.
Um grande beijo no coração de todos!



Figura 20 Carta 30 de março 2011.

Fonte: livro “Viajando com o Fernandinho”, 2011.

01 de abril de 2011

Olá Fernandinho! Tudo bem?

Nós estamos bem. A profe fez um trabalhinho com o globo e nós tentamos adivinhar o lugar que você vai viajar. Mostramos com o dedo no mundo o lugar que você vai, e a profe anotou. Pode ser Rússia, China, África, nos pinguins, na Argentina, Alemanha, Canadá.

Fernandinho, a profe contou a historinha, como você faz pra viajar se o avião quebrou?

Em casa o pai e a mãe ajudaram a fazer avião, daí depois nós penduramos na sala.

De tarde, nós comemos sorvete na sala, de casquinha e enfeites, estava muito bom.

A gente fez que a sala era a lua. Fizemos essa carta juntos com a outra turma do nível 6.

Um beijo do Nível 6 A e 6 B.



Figura 21 Carta 01 de abril 2011.

Fonte: livro "Viajando com o Fernandinho", 2011.

Três questões importantes, que foram se integrando na relação entre o Fernandinho e o grupo, para pensarmos: o diálogo que se constitui, o contexto de alegria e a tensão entre verdade e ficção.

5.2.1 Onde vocês acham que vou viajar?

Gostei do pontinho que está no mundo, no Planeta Terra, ali está a Ilha de Páscoa (a criança apontou com o dedo para a imagem)

(Nível 6A, 2011).⁵⁵



Saber das viagens do Fernandinho sempre foi a marca entre o grupo e o amigo, pontinhos no mundo que os uniam em torno da imaginação, da curiosidade e da amizade. Já no início do ano, o menino viajante se predispõe a conversar, a escutar.

⁵⁵ Carta coletiva realizada pelas crianças da turma do Nível 6A, referente ao que aprenderam sobre a Ilha de Páscoa. Carta que foi enviada ao amigo Fernandinho e consta no Livro "Viajando com o Fernandinho".

Dialogar não é algo inato, mas que se aprende com o outro conversando, escutando, rindo, concordando, discordando, pensando. Fernandinho ao escrever para as crianças precisou “liberar a palavra” (BAKHTIN, 1993, p.257), para evocar uma relação de inventividade ao estar com o grupo através das palavras.

Na condição humana, a possibilidade de aprender surge quando permito-me estar com o outro, agindo neste mundo, instituindo a ideia de imprevisibilidade e de singularidade no agir, o que acabará distinguindo um humano de outro. Distinção que emerge de certa inventividade se levarmos em consideração que “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é único” (ARENDRT, 2014, p.220).

Podemos esperar o inesperado e o improvável do Fernandinho, pois “a palavra pertence de alguma forma ao próprio tempo, que dá a morte e a vida no mesmo ato; por isso a palavra tem duplo sentido e é ambivalente” (BAKHTIN, 1993, p.252), e por mais que as ideias do personagem fossem monológicas de início, quando estas se colocam em diálogo com o grupo, este o ajudará, com suas vozes e tempo próprio, a pensar; e as crianças tornam-se seus parceiros e companheiros de viagem no ato de pensar, de interrogar e de compreender, enfim, de agir no mundo. Bakhtin (2010) diz que as *palavras antes de serem minhas, são palavras alheias*, assim as palavras das crianças e do Fernandinho se misturam, vozes encarnadas que se abrem para uma escuta do que já foi e do que poderá ser, numa relação de existência com o mundo, condição de aprender com o outro com suas palavras e atos.

Para Arendt (2014, p.219), “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original”. Bakhtin (1993, p.178), ao discutir as imagens rabelaisianas, destaca que “todo golpe dado ao mundo velho ajuda o nascimento do novo, é uma espécie de cesariana que é fatal para a mãe, mas faz nascer a criança....se transformam em alegre ato festivo”. Nessa originalidade, ao nascermos sempre de novo confirmamos pela dimensão poética um afunilamento não para a morte, mas para a transformação em alegre ato festivo, numa intensa metamorfose das nossas singularidades.

5.2.2 Antes de chegar a Ítaca: comer sorvete na lua

*A Lua Flutua?
Ou – pandorga – se pendura
No céu da rua?
Mas onde o fio se esconde?
Quem viu, quem viu
O fio da Lua?*



(BRASIL; FREIRE, 2006)

As crianças conheceram uma lua que flutua, onde se come sorvete, mas quem viu o fio da lua? Será que este fio se escondeu na escola? Talvez tenha sido encontrado quando as crianças e suas professoras resolveram fazer da sala uma lua; uma lua na qual foi possível tomar sorvete colorido. Comer sorvete na sala extrapola o que se pensa ser sensato numa sala de aula, mas ao conhecerem a lua do Fernandinho, o sorvete fez sentido de modo festivo, mostrando a necessidade de renovação, de abertura a novos diálogos, tornou-se patrimônio *do povo*, patrimônio do grupo.

E ao ser patrimônio do grupo faz sentido para seu contexto, e quando algo faz sentido, muda o pensamento e o modo de agir. As relações de sentido não foram produzidas pelo grupo, unicamente, ou só pelas ideias do Fernandinho, mas emergem no contexto, no encontro, uma vez que para Bakhtin (2010) o sentido só se revela no encontro com o outro, com o sentido que o outro produz em mim no diálogo.

Abertura de um contexto dialógico, que se dá no coletivo, sentido de carnavalidade em direção a uma vontade de acontecimento das interações entre o Fernandinho e as crianças que é atribuído uma produção de sentido, que é da ordem de uma ética polifônica em que todas as vozes podem ser ouvidas e consideradas. Uma entonação que registra a presença do outro, diferentes entonações na carta: *“Mostramos com o dedo no mundo o lugar que você vai, e a profe anotou”*, mostrando para o Fernandinho o modo como descobriram o nome dos lugares e depois como se divertiram na sala *“A gente fez que a sala era a lua.”*; entonações que atendem a novas, irrepetíveis e particulares situações que ocorrem nas relações entre o personagem, as professoras e as crianças.

Comer sorvete na sala é celebrar a vida na escola através do prazer e do riso, e “somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo” (BAKHTIN, 1993, p.57). O riso faz uma abertura na escola para acolher várias entonações das crianças, pois tem um intenso valor de compreensão do mundo, expõe a verdade sobre o mundo na sua totalidade; por exprimir a verdade da escola, exprime a verdade das vozes. O riso para Bakhtin (1993) sempre terá o sentido de regeneração e criação.

Regenerar e criar no espaço escolar, o exemplo do sorvete é apenas um indício de como se pode pensar de outros modos o viver institucional: tomar sorvete, conhecer a lua de verdade, imaginar a lua do Fernadinho, estar num contexto de alegria, no qual a docência intencionalmente planeja e acolhe a imaginação entrelaçada com o *riso festivo*, e que juntos compartilham uma alegria de pertencer ao mundo, de ser patrimônio do grupo. A sala, a escola, nas palavras de Bakhtin (1993, p.189) como “uma atmosfera de carnaval”.

Uma *atmosfera de carnaval*, que tem o riso como patrimônio, onde as crianças podem compartilhar aprendizagens com outros, pois estão mergulhadas numa presença no mundo, numa admiração em tempo festivo, em tempo lento, que é imaginado num exagero de lentidão. Bachelard (2013) nos provoca ao escrever

Vejam como os seus olhos brilham, leiam no seu rosto a alegria fulgurante de imaginar a lentidão, a alegria de desacelerar o tempo, de impor ao tempo futuro de suavidade, de silêncio, de quietude. O lento recebe assim, a seu modo, o signo do *demais*, próprio timbre do imaginário (BACHELARD, 2013, p. 22).

As crianças com seus olhos que brilham ao comerem sorvete na sala festivamente, estão sob o signo do *demais*, já que na alegria de desacelerar o tempo temos a potência de constituir imagens pelo vivido, e deste modo invertemos a corrente pedagógica tradicional conteudista, em experiências poético-ficcionais, no qual a experiência é simultaneamente da criança, com outros, as coisas e o mundo. Nas práticas inventivas de intervenção o que o docente apresenta, são experiências compartilhadas de linguagem na educação.

Aqui na escrita não vemos os olhos das crianças brilharem ao comerem o sorvete ou imaginarem a lua do Fernandinho, mas estavam fascinados acompanhando as professoras nos seus encantamentos ao recontarem novamente o

trecho da história. É possível sentir a alegria e, arrisco-me escrever, que é possível sentir o *timbre do tempo*, da admiração que supera a realidade. Deste modo, “a condição da potência inventiva do humano está em se conceber fazendo no mundo e sendo do mundo, e este se faz com outro humano em linguagem. Acontecimento que só é possível devido à coletividade que se legitima no outro, mostrando-se com o outro” (HINTERHOLZ, 2016, p.118).

Com o outro me mostro, legítimo modos de pertencimento, no qual “o tempo brinca e ri. É o garoto brincalhão de Heráclito que detém o poder supremo no universo (“à criança pertence a supremacia”)” (BAKHTIN, 1993, p.71). As crianças ao pertencerem à primazia do riso, reconhecem o tempo como brincalhão e com alegria, e nos ajudam com o Fernandinho a carnavalizar o tempo escolar, e reviver ficcionalmente o cotidiano, o vivido através do riso festivo.

Bakhtin (1993, p.81) diria que o riso “não apenas permitiu expressar a verdade popular antifeudal, mas também ajudou a descobri-la, a formulá-la interiormente...o riso revelou de maneira nova o mundo, no seu aspecto mais alegre e mais *lúcido*”. Com as cartas do Fernandinho, com seu riso festivo ele ajudou a docência a redescobrir e reformular a escola, revelou outras maneiras de estar na escola, com alegria e riso.

5.2.3 Como viajar a Ítaca se o avião quebrou?

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

(BARROS, 1999).



A criança busca compreender os acontecimentos do seu contexto, quer saber o que acontece se um *avião tropicar num passarinho*, e se esse *passarinho* for *triste*? A criança também sabe que não é possível viajar com o avião quebrado, exige uma elucidação, pois deseja compreender o fato: na história contada por Érico Veríssimo

o avião está quebrado e o Fernandinho consegue viajar. Uma mistura de ficção e realidade, que são fundamentais para construir a empatia, que se fundem na emoção entre Fernandinho e o grupo.

Busco compreender a ideia de ficção com a professora Anna Mirabella (2019): no seminário “Arte e Ficção como desafios para a pesquisa em Ciências Humanas”⁵⁶, a historiadora diz que a ficção produz um conjunto de ideias do real e que, na ficção, vivo uma experiência de mundo outro, sem perder o factual, pois a ficção é uma faculdade humana; essa é a relação entre real e ficcional. Parece ser a relação feita pelas crianças ao buscarem compreender “Como você faz pra viajar se o avião quebrou?”, vivem uma experiência de um outro mundo sem perderem a verdade dos fatos.

Mirabella (2019) compreende a verdade de fato, a partir de Hannah Arendt, no ensaio “Verdade e política”⁵⁷; a complexidade de estabelecer a verdade de fato dá-se na esfera política, que necessita ser compartilhada e reconhecida. Saber como viajar com o avião quebrado precisa de uma interpretação dos fatos e ser compartilhada e reconhecida pelo grupo. Reconhecimento que aconteceu com as cartas e com a confiança que foi se estabelecendo no percurso de empatia entre o grupo e o personagem ficcional Fernandinho. Verdade de fato do avião adquiriu suas implicações políticas, quando foi colocado num contexto interpretativo, que foi político, compartilhado entre as andanças das cartas.

Bakhtin sustenta a ideia de que a verdade está na interação dialógica *entre* pessoas que a procuram coletivamente, “a verdade humana deve antes ser encarnada do que permanecer na abstração” (TODOROV, 2010, XXIII). Se a verdade precisa ser encarnada e estar entre as pessoas, ela tem comprometimento político, e deste modo não pode ser uma verdade universal que não apresenta compromisso com o seu interlocutor. Para Bakhtin (2012) é necessário termos verdades contingentes,

⁵⁶ Seminário que tinha como professor responsável Dr Gilberto Icle e ministrado por Anna Mirabella (Université de Nantes, França). Tinha como objetivo: analisar elementos da História e das Artes para pensar metodologias para a pesquisa em Ciências Humanas, em especial, em Educação. Teve como súmula: 1ª sessão: Verdadeiro, falso, ficcional. Criar e conhecer na era da pós-verdade. 2ª sessão: Do indício à prova. A narrativa da história de acordo com a micro-história. 3ª sessão: Estéticas do depoimento no “teatro documentário”. 4ª sessão: Figuras e funções da autoficção do pesquisador. 5ª sessão: Alunos e espectadores emancipados. Da crença à tomada de consciência.

⁵⁷ Saber mais em:

<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/Verdade-e-pol%C3%ADtica.pdf>

moventes, que tem como inquietação o ato, a ação humana realizada no mundo da vida, “o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre” (BAKHTIN, 2012, p. 43), em que se reconhece o outro, sua responsabilidade e responsividade por aquilo que produz. No qual podemos cultivar modos de agir e pensar, e é na inquietação das vozes no mundo que criamos as verdades encarnadas, que se pode anunciar a complexidade da relação do real e do ficcional.

Complexidades não são coisas dadas, mas podem transversalmente acontecer na interferência do fazer humano, do seu agir. Nesta mesma perspectiva Mirabella (2019) esclarece que *ficção é uma atividade, por isso não é passivo*, considera o encontro com o outro e o mundo. Ficção exhibe, *mostra*, condição de *enunciação*: a ficção diz: *Eu sou ficção*.

A ficção ser considerada uma atividade o é então pelos fazeres do humano, mediante o que poderemos ver de outra maneira o mundo; provocamos outro saber pela potência de fazer aparecer algo que não existia no mundo. Um pouco do que as crianças faziam cotidianamente: aprendiam a ver o mundo de outro modo: ficcionalmente. Mirabella (2019) ainda reforça a ideia de que é preciso compreender a ficção como experiência de imersão, não pensar como texto ou algo dado, mas antes o que produz emoções, pois precisa de um destinatário, espectador ativo. Um espectador que fica entre dois mundos.

Para a historiadora precisamos da ficção para atestar a verdade. Uma vez que a transposição ficcional permite contar o presente; colocar uma presença. Mostrar algo faz aparecer as ideias que temos perante o mundo e nós mesmos. A ficção não é só uma escolha estética, é verdadeiro testemunho: ao experimentarmos a ficção, nos colocamos a duvidar, a pensar. O humano precisou pensar; mas, antes disso, fazer, ficcionar; precisou da ficção para poder transformar a realidade e ampliar horizontes, projetando outras possibilidades de estar no mundo.

As crianças com o Fernandinho aprenderam a transformar a realidade e a desvelar a verdade. E deste então, aprenderam, ao escrever cartas, que poderiam também, aprender a pensar de outros modos, não em apenas uma verdade única, já que não é possível acessar o real por completo.

Do mesmo modo que as crianças não podiam acessar o real por completo, também não consigo mostrar aqui na escrita o real por completo, trago fragmentos para pensar, ideias para compartilhar e cartas para percebermos o vivido, que se

transformou. Durante o ano de interlocução entre o Fernandinho, as professoras e as crianças, o vivido e as cartas foram se modificando, isso não ocorreu nem espontaneamente, e muito menos como um passe de mágica. As relações entre o Fernandinho e as crianças passaram por momentos de estarem se conhecendo, isso acontecia através da escritura das cartas entre ambos.

5.3 Ambivalência: modo viajante de conhecer Fernandinho

Ela chegava todos os dias contando novidades sobre as tuas viagens, você não fazia só parte da escola, como também de nossa casa. Gostei muito do coração que você deu as crianças, está na geladeira, muito obrigado por fazer parte da nossa família⁵⁸.



Seria possível conceituar o Fernandinho? Ao longo da tese já falamos que era um moleque, um viajante, um menino, um escrevedor de cartas. Na epígrafe acima fica confirmada a impossibilidade de abstração do viajante, ele é imagem viva das famílias, morador de cada casa. Agora conceituá-lo seria uma tarefa árdua e impraticável, não a pretendo fazer. Pretendo antes descrever Fernandinho nas possibilidades ambivalentes, como ele se mostrou nas cartas.

Neste capítulo evidenciei as cartas e como Fernandinho e as crianças as escreviam, e claro, os conceitos que foram emergindo. Interpretando e tentando compreender criadoramente o modo de escrita e de relações do Fernandinho com as crianças, muitos conceitos foram sendo importantes para pensar a educação e a formação de professores, conceitos como: real e ficcional; Imaginação e verdade; Invenção e pesquisa; Coletivo e individual; Monovocal e bivocal; Seriedade e Carnavalidade.

Conceitos com potencial ambivalente. Parece impossível que fiquem no mesmo plano de pensamento e de escrita de uma tese. Você escolhe: real, verdade, pesquisa, individual, monovocal e seriedade, ou fica com o ficcional, a imaginação, a invenção, o coletivo, a bivocalidade e a carnalidade. Não faço essas escolhas, antes esbarro

⁵⁸ Trecho de uma carta escrita por uma família para o Fernandinho. As cartas foram muito significativas para o nosso trabalho, tanto que no decorrer do livro foram inseridas cartas que as famílias escreveram para o Fernandinho, falando sobre o que as crianças aprendiam e também da importância dele nas suas vidas.

sobre elas e penso um modo de desmistificar o que parece oposição. Eles são, portanto, ambivalentes:

A destruição e o destronamento estão associados ao renascimento e à renovação, a morte do antigo está ligada ao nascimento do novo; todas as imagens são concentradas sobre a unidade contraditória do mundo que agoniza e renasce (BAKHTIN,1993, p.189).

Ao destruir ou destronar um conceito, este pode emergir associado a um renascimento, que nos conduz a pensar de outros modos. Um exemplo é a escrita inicial das cartas em estilo monovocal, foi preciso agonizar, para renascer melhor, foi preciso aprender a escrever, foi preciso Fernandinho aprender com as crianças, para que “a Fênix do novo renasce[sse] das cinzas do velho” (BAKHTIN,1993, p.183).

As cinzas da seriedade, do velho e da escola foi tomada pela Fênix que renasceu pelo riso festivo que desembaraçou modos de ensinar, de aprender e principalmente de viver coletivamente. Foi com muito riso festivo que crianças e professoras aprenderam sobre a lua de verdade e a lua imaginada onde se come sorvete. Nós professoras aprendemos que cada criança pode ter seu Fernandinho ficcional, que é uma mistura de ideias coletivas e individuais, uma mistura entre real e ficcional. E assim, a escola foi se reinventando em suas verdades, para poder imaginar e viver com as crianças um modo festivo de estarem coletivamente renascendo.

6 Sem Ítaca não te ponhas a caminho

O capitão nos mostrava o caminho, desvendávamos todas as pistas, passávamos pela sanga de água rasa, tomávamos água dali mesmo.

Logo à frente fazíamos uma parada para comer bergamotas, ficávamos muito tempo em cima da árvore, desafiando uns aos outros para ver quem chegava mais ao topo, até que chegasse a hora de continuar nosso caminho, às vezes nos perdíamos, mas o capitão sempre encontrava o caminho novamente⁵⁹.



A escola trilhava um caminho junto com o Civitas, buscando chegar a Ítaca. A professora, com suas memórias, buscava retornar pra casa com o capitão. É importante explicitar que o modo dos encontros de formação acontecerem na escola também foi se modificando, mas sempre com a presença forte e instigadora da professora Margarete Axt, que conduzia de forma generosa e de muito comprometimento a formação, nos ajudava a *encontrar o caminho novamente*. Durante os anos em que o Civitas esteve presente na escola, ocorreram mudanças em relação ao formador e à própria estrutura dos encontros.

Ano	Formadora	Observações
2011	Doutoranda Paloma Dias Silveira	4 professores. Ano intenso, no qual 4 professoras com as crianças e o Fernandinho conseguiram encantar a escola.
2012	Doutoranda Paloma Dias Silveira	25 professores. Foram divididos em 3 grupos (manhã, tarde e noite). Os professores estavam ansiosos pelos encontros, no qual o foco de estudo foi a imaginação, o poético e a leveza.
2013	Doutoranda Paloma Dias Silveira, mais 5 professores da escola	30 professores. Cada professor-formador tinha um grupo no qual conduzia a formação que era organizado com a Paloma que estava presencialmente na escola uma vez por mês, mas os encontros com os professores eram realizados quinzenalmente. Assim, cada ano um novo desafio:

⁵⁹ Escrita realizada pela professora Nicole Brenner, no encontro de formação do Projeto Civitas em 2016. A escrita foi realizada como forma de memória da infância, tendo como leitura: AXT, Margarete; SILVEIRA, Paloma. **Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros**: entre o Cronotopo e a infância.

		construção coletiva na formação. Encontros sem hierarquia, a intenção era articular o pensamento, fazendo com que os encontros produzissem o diálogo.
2014	Doutoranda Paloma Dias Silveira e mestranda Simone Magione	30 professores. A escola já vinha com uma caminhada em relação a discussão de personagens ficticiais no trabalho com as crianças, foi o ano em que se pensou um pouco sobre os personagens.
2015	Mestranda Simone Magione	35 professores. O seminário daquele ano foi apresentado na UFRGS, com discussão de alguns conceitos, relacionando-os com as ações cotidianas na escola.
2016	Doutoranda Beatran Hinterholz	35 professores. O diálogo foi intenso naquele ano, em especial por trazermos as memórias da infância para o grupo. O Seminário resgatou a história da <i>Alice no País das Maravilhas</i> ⁶⁰ , no qual a Alice e o Chapeleiro eram os personagens de articulação.
2017	Encerrado o Projeto Civitas	O inesperado se apresentou: o convênio, no ano de 2017, não foi firmado pelas novas lideranças da SMECD/prefeitura.

Na tabela acima, nota-se que o formador não fica em posição elevada da escola e da docência, antes ajuda o docente a pensar, forçando o pensamento a pensar pela experimentação. A escola começou a ser compreendida pelas famílias, a comunidade sabia o que acontecia na escola, em virtude dos projetos atingirem as famílias através da fala das crianças, e também pela realização dos seminários, escrita do livro. Produziu-se uma prioridade também política na formação: uma vontade de acontecimento que conspirava a favor das famílias compreenderem a sua pertença ativa à escola. A escola, nesta perspectiva, é um dos lugares privilegiados para o acontecimento da tensão de encontros transformativos. Supõe escolhas e decisões, exige acolher a ambivalência do conviver.

⁶⁰ *Alice in Wonderland* é a obra infantil mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada a 4 de julho de 1865 sob o pseudônimo de Lewis Carroll.

Fernandinho não foi o único que modificou e transformou as práticas na escola, tornando-as inventivas: depois dele apareceram o Pequeno Príncipe, o Ovo, a Alice e tantos outros PCCAAS que surgem no cotidiano da escola, emergindo da memória dos docentes e se encontrando com as crianças em suas singularidades enquanto grupos, cada qual com suas diferenças e peculiaridades. Algumas experiências vivenciadas na escola constam no *livro Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas*.

Durante a viagem à Ítaca, o inesperado se apresentou: o convênio, no ano de 2017, não foi firmado pelas novas lideranças da SMECD/prefeitura. Diante dessa constatação, eu pesquisadora me deparei com inúmeras dúvidas: será que assim também não teria mais pesquisa? Com esta angústia que me invadia comecei a escrever e realizar leituras, já não me restava outro caminho, já não conseguia enxergar outras possibilidades. Ítaca me parecia mais distante do que nunca, mas, seguindo as palavras de Kaváfis “Nem Lestrigões, nem os Ciclopes, nem o colérico Posídon te intimidem; eles no teu caminho jamais encontrarão se altivo for teu pensamento, se sutil emoção teu corpo e teu espírito tocar”⁶¹. Reflito e decido que, apesar de ser difícil permanecer com o pensamento altivo, me é demandado neste momento deixar-me tocar pela emoção, recordar com ternura toda a caminhada na formação e buscar na viagem o encontro com o fruir *manhãs de verão*, ao invés, de Lestrigões, Ciclopes e Posídon.

Escrevendo e reescrevendo, compreendo que o Projeto Civitas tinha me conduzido, tanto ao mestrado, quanto ao doutorado, e de fato foi: a pesquisa no mestrado já apontava caminhos que me conduziam a pensar no ficcional. Durante estes anos em que participei do Projeto, tanto como professora, como gestora educacional, quanto como formadora⁶², sempre afirmava a impossibilidade de apenas falar sobre o Civitas, que é preciso viver este projeto de formação de professores. Não tenho clareza abstrata e conceitual suficientemente precisas, consigo, talvez, dizer que o projeto me ajudou enquanto professora a perceber as coisas da escola e da minha vida de outros modos.

⁶¹ Poema: Ítaca de Konstantinos Kaváfis.

⁶² Em 2011 participei como professora. Entre os anos de 2012-2016 estava na gestão da escola, e no ano de 2016 participei também como formadora, uma vez que integrava o Grupo de Pesquisa LELIC.

Não direi a última palavra com definições, antes com recordações, perguntas e renascimentos, do mesmo modo que a rosa faz ao florescer: brota, nasce, morre, brota novamente. No relato com o Fernandinho, com os outros personagens que seguem nos seguintes subcapítulos e também no da formação com as professoras, é possível compreender um pouco do movimento que se deu na escola e na relação com as crianças.

6.1 Caminho para chegar a Ítaca: 2012

Pois é, me recordo do menino travesso que eu era e de como fiquei feliz quando meu pai me deu aquele aviõzinho de brinquedo que, com a ajuda da lente de aumentar e diminuir, me fez viajar para muitos lugares diferentes na companhia do urso e do chocolate, indo até comer sorvete na lua⁶³.



No final do ano de 2011, Fernandinho recordou o *menino travesso* que foi e da sua alegria em receber um avião. Eu recordo a professora encantada que comeu *sorvete na lua*; e com o seminário⁶⁴ de 2011 é possível além de recordar o Fernandinho, perceber os caminhos que foram se trilhando com os acontecimentos no Projeto Civitas: depois do encontro, todos os professores da escola decidiram que queriam participar da formação; de 4 professoras envolvidas o número cresceu para mais de 20, produziu-se uma *vontade de acontecimento*, no qual um “coletivo desejante que, a despeito de suas diferenças, nelas se encontram, e que, por sua potência expressiva, estão sempre em vias de singularizar-se em uma tendência, apta a ganhar corpo em uma linha de fatos” (AXT, 2016, p.44). E neste desejo, a escola organizou-se com a formadora e os encontros aconteceram de modo instigador durante o ano

⁶³ Parte da carta escrita por Fernandinho: “Com a imaginação esta aventura poderá continuar... 07 de dezembro de 2011”. Consta no livro “Viajando com Fernandinho”.

⁶⁴ Uma das questões fundamentais na formação do Civitas é o seminário que acontece ou na metade do ano ou no final (decisão realizada juntamente com a escola e o Grupo de Pesquisa do Lelic); é um momento rico de troca de experiências, no qual os professores relatam o modo como pensaram os projetos com seus colegas e crianças, falam das suas dúvidas, do que foi relevante, e também do que não deu muito certo. Trazem questionamentos, reflexões, vídeos, imagens e falas das crianças.

de 2012. Foi um ano intenso, com muitas conversas e discussões em relação à educação e ao modo como pensávamos nossa docência.

Durante o Seminário do dia 11 de agosto de 2012, as professoras falaram das suas práticas educativas, do envolvimento das crianças, e claro, expuseram suas dúvidas. Logo após a apresentação dos professores, a equipe diretiva da escola falou um pouco de como os projetos encantavam a escola. Optei em falar de dois personagens: O Pequeno Príncipe e a Mochila.



Figura 22 Imagem dos personagens.

Fonte: slide da apresentação do Seminário Civitas de 11 de agosto de 2012 (acervo pessoal).

Descobrir o que envolvia as crianças era como desvendar segredos para a escola. Nós da equipe diretiva percebíamos que através de um projeto metodológico, o qual era o Civitas, a escola tinha pensamentos/ideias diferentes, mas que caminhavam para um mesmo objetivo em relação a educação e a infância: fluxo de ações que envolviam as crianças através de personagens que contagiavam a todos da escola.

- ✓ Depois de tudo o que já escutamos e vivenciamos nesta manhã, será que ainda teremos palavras para retratar o que percebemos do trabalho?
- ✓ As palavras nos faltam, e estas, as palavras, letras e até imagens, talvez não consigam descrever o que é o Projeto Civitas e o que ele significa para nossa escola. Desta forma, faremos um pouco o que Manoel de Barros diz:

Eu não quero dar informações, nunca quis, eu quero dar encantamentos.

- ✓ Tentaremos falar um pouco dos encantamentos, do inusitado, das minúcias e da imaginação que perpassam pelo nosso dia a dia...
- ✓ Nos planejamentos sempre haviam muitas questões e uma delas era: descobrir o que envolvia as crianças. O Civitas poderia ser uma possibilidade para desvendarmos alguns segredos ou até propor alguns mistérios. Além disto, através deste projeto metodológico foi possível perceber um fluxo na escola, onde todos caminham na mesma direção, mesmo com pensamentos diferentes.
- ✓ Na escola as professoras tem um olhar atento, encantamento e envolvimento com as crianças. Este ano temos muitos personagens pela escola, que contagiaram tanto crianças quanto professores, funcionários e famílias.

NÃO TEM LIMITES, NOS SURPREENDEM!

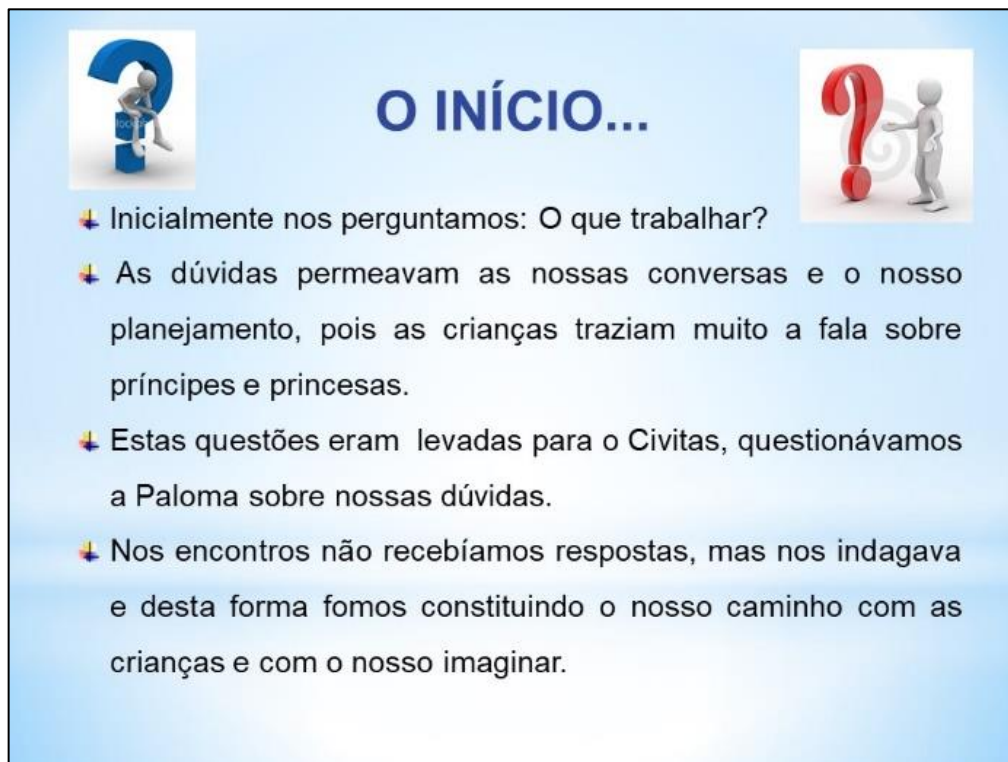
Figura 23 Reflexão da Equipe Diretiva.

Fonte: slide da apresentação do Seminário Civitas de 11 de agosto de 2012 (acervo pessoal).

Os professores durante aquele ano optaram em desenvolver projetos que envolvessem personagens ficticiais. Não foi algo sugerido pelo Civitas nas formações, foi sendo criado como um dispositivo de ação e pensamento. Tanto as crianças, quanto suas professoras eram muito envolvidas com os personagens.

Durante o seminário foi possível notar nos professores o desejo em encantarem as crianças, mas além de encantarem o grupo era também preciso ultrapassar as certezas e as incertezas, as alegrias e as angústias. Na formação não era dito o que fazer ou não fazer, apenas ajudava-se os professores a pensarem sobre suas práticas na ação com a crianças.

O Pequeno Príncipe



The slide features a light blue background with a white border. At the top center, the text "O INÍCIO..." is written in a bold, dark blue font. On the left side, there is a 3D illustration of a white figure sitting on a blue question mark. On the right side, there is a 3D illustration of a white figure standing next to a red question mark. Below the title, there are four bullet points, each starting with a small icon of a hand holding a pencil.

O INÍCIO...

- ✚ Inicialmente nos perguntamos: O que trabalhar?
- ✚ As dúvidas permeavam as nossas conversas e o nosso planejamento, pois as crianças traziam muito a fala sobre príncipes e princesas.
- ✚ Estas questões eram levadas para o Civitas, questionávamos a Paloma sobre nossas dúvidas.
- ✚ Nos encontros não recebíamos respostas, mas nos indagava e desta forma fomos constituindo o nosso caminho com as crianças e com o nosso imaginar.

Figura 24 Reflexão das professoras do Nível 5.

Fonte: slide da apresentação do Seminário Civitas de 11 de agosto de 2012 (acervo pessoal).

Na imagem acima é perceptível a reflexão de algumas professoras em relação ao Civitas. Novamente as professoras afirmam que os encontros conduzem ao questionamento, ao pensamento, não a respostas. Conduz o grupo a trilhar seu caminho com as crianças e com a potência de imaginar. As dúvidas deste grupo de professoras, desencadeou o projeto relacionado ao Pequeno Príncipe com crianças entre 4-5 anos de idade, foi um projeto de muito encantamento e envolvimento de toda a comunidade

O nosso projeto não ficou somente na nossa sala de aula, ele envolveu as famílias, a comunidade escolar, pois segundo nossa Secretária da Educação, os exemplares do livro *O Pequeno Príncipe* se esgotaram na Biblioteca Pública. Também recebemos doações de pessoas que ficaram sabendo do nosso projeto (fala das professoras durante o seminário de 2012).



Figura 25 Presente recebido.

Fonte: slide da apresentação do Seminário Civitas de 11 de agosto de 2012 (acervo pessoal).

As crianças naquele ano fizeram muitas descobertas, a partir da história, mas as professoras foram além da história. Na imagem acima é incontestável o olhar que se mistura a alegria e encantamento da professora ao receberem um presente da comunidade: o planeta do Pequeno Príncipe. As professoras logo falaram para o grupo que foi o aviador Antoine que mandou de presente. Este enfoque de envolvimento permitiu aos professores pensar e ainda transformar o modo de estar na escola de educação infantil.

O Pequeno Príncipe (de A. de Saint-Exupéry) foi um destes modos inusitados de estar na escola, ele é um “personagem complexo de uma história de mesmo nome, complexa, quando se trata de crianças de 4-5 anos, apenas engatinhando em questões filosóficas de fundo, como a ética, a política e a estética” (AXT, 2014, p.10). Durante a escrita da experiência vivida com as crianças daquela turma, a professora Marta Veiga faz a seguinte reflexão:

Nosso projeto teve vários personagens, entre eles, a imagem, o aviador, o Pequeno Príncipe e a rosa. Todos eles muito significativos, mas cada um com suas particularidades. A imagem, que causou um mistério, o aviador e o Pequeno Príncipe, que estão na imaginação de cada um; e a rosa, a parte mais viva do projeto, pois ela é a nossa rosa!

Tivemos, como fio condutor do nosso trabalho, os valores essenciais ao ser humano, como o amor, a amizade, o respeito, a responsabilidade, o que com

certeza contribuiu e muito na vida de cada um de nós. É gratificante ter o reconhecimento do nosso trabalho e saber que ele contribuiu na formação de cada criança e de nós professoras. Sinto-me orgulhosa do nosso trabalho! (VEIGA; SILVA 2014, p.133).

Gratificante é poder relembrar do pé de rosa plantado ao lado da sala, as crianças e professoras encantadas com os botões de rosa, pois era a rosa deles: *é a nossa rosa*. Modos de carnavalizar, pois o renascimento se mostra a cada instante, não há ponto final conclusivo, visto que “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKHTIN, 2015, p.191), do mesmo modo como um botão de rosa que esta por vir, por tornar-se uma flor.

O mundo por ser aberto e livre, requer segundo Von Foerster (1996), uma conquista inventiva da linguagem como produção de mundo. E é neste ponto, que o terceiro roteiro de ação se consolida. Me inquieta pensar e imaginar: o que as professoras que participaram do Projeto Civitas estão fazendo? O que e como estão pensando? Como estão articulando o que vivenciaram na formação do Civitas? Talvez ainda estejam querendo “aprender a ver com o coração e pensar melhor nas coisas que são certas e importantes...,pois o Pequeno Príncipe, Antoine e a rosa ficarão para sempre em nossos corações” (VEIGA; SILVA 2014, p.133).

A Mochila

Aprender num tempo alegre, festivo, eram os modos que as professoras encontraram para desencadear os projetos. O projeto da *Mochila* é outro exemplo, foi muito divertido e sempre cheio de surpresas, a mochila estava sempre em movimento, ela era encontrada em vários lugares. As professoras diziam que “*A mochila tornou-se o personagem da turma, e já chegou fazendo a maior confusão. Essa confusão envolvida com a literatura, alegria, suspense*”.

Uma certa segurança no início de conduzir os trabalhos, pois já tinham uma caminhada de Civitas, trabalhando imaginação com outro personagem.

A mochila tornou-se o personagem da turma, e já chegou fazendo a maior confusão. Essa confusão envolvida com a literatura, alegria, suspense...

Mochila que desaparece e aparece de forma inusitada e sempre trazendo novidades. Fazendo uma mescla de diversos fios discursivos de linguagem, temperadas com uma bela porção de humor..

Assim como a melancolia é a tristeza que se tornou leve, o humor é o cômico que perdeu peso corpóreo...

Ítalo Calvino

Lobo casa com loba e bruxa casa com bruxo!

Profe Marciani, tu acredita que pode uma bruxa se apaixonar por um lobo?

Figura 26 Projeto Mochila.

Fonte: slide da apresentação do Seminário Civitas de 11 de agosto de 2012 (acervo pessoal).

Envolver suspense, alegria, humor, leveza na educação das crianças é transpor o tempo cronológico para um tempo corporalizado, no qual

“não podemos “ensiná-las” a ver e muito menos a imaginar, pensar e agir como nós adultos. Exige tempos diferenciados pois as crianças abordam o mundo e o desconhecido de modo diferente dos adultos: em sua inexperiência – outra temporalidade – o abordam encantadas, admiradas, espantadas, investigativas. Abordagem no âmbito dos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais: um saber primal, fundante, corporal, direto, anterior aos processos de raciocínio e reflexão, que exige o encontro com as qualidades do mundo (RICHTER, 2005, p.189).

Um encontro provocado pelos sons, cores, sabores, texturas e odores nos colocam no mundo e são por nós corporalizados. Poderíamos afirmar que a Mochila ajudou a provocar uma *outra temporalidade*, que foi preciso compartilhar essa experiência de estar junto em um tempo, de compartilhar um ritmo determinado, com seus intervalos de aparecer na escola, suas ressonâncias e repercussões no vivido com o grupo.

Temos muito ainda a aprender com a infância, já que, para a grande maioria dos docentes responsáveis pelos grupos de crianças, tanto quanto para a escola e a

sociedade, aceitar que o estado brincante dos bebês e das crianças pequenas não é passível de ser ensinado - pois não há possibilidade de ensinar ninguém a imaginar, a dançar, a agir e interagir com outros, enfim a pensar sistematicamente -, implica compreender que

as crianças não imaginam e percebem as coisas da mesma maneira que os adultos por trazerem uma corporalidade diferenciada. É porque o corpo traz uma história – **um tempo corporalizado** – que não podemos “ensiná-las” a ver e muito menos a imaginar, pensar e agir como nós adultos. Exige tempos diferenciados, outra temporalidade: **é a experiência da primeira vez...** (RICHTER, 2005, p.249).

Tempos da primeira vez, de experiências produzidas que não podem ser ensinadas, mas necessitam ser vividas. A criança ao nascer vem para renovar um mundo já começado. Pelo inesperado e surpresas do vivido, a criança interrompe a continuidade e instaura a imprevisibilidade. Nossa responsabilidade como adultos nesta renovação do mundo pela imprevisibilidade é conversar, escutar e acolher este novo humano no mundo. Ao ser acolhido pelo mundo o bebê/criança expõe um excesso de humanidade pela potencialidade de ter que aprender a coexistir. Por isso, a intensidade da experiência da *primeira vez* de engatinhar, rolar, caminhar, falar, cair, observar as nuvens, de tocar uma flor, de mexer na terra, e tantos outros acontecimentos que ocorrem no mundo (HINTERHOLZ, 2014).

Deste modo, não se envolver com a infância que está latente e muito menos festejar a infância que ainda está em nós é permanecer o tempo todo numa racionalidade utilitária. Calvino nos faz um convite sedutor para pensar e imaginar algumas sutilezas do viver:

Assim como a melancolia é a tristeza que se tornou leve, o humor é o cômico que perdeu peso corpóreo (aquela dimensão da carnalidade humana que, no entanto, faz a grandeza de Boccaccio e Rabelais) e põe em dúvida o eu e o mundo, com toda a rede de relações que os constituem (CALVINO, 1990, p.32).

A racionalidade perde seu peso com o humor, com os festejos e com a mochila que era muito festiva, tarefa na formação que é simples e complexa: mostrar que as imagens da alegria superam a realidade. Encontros festivos que quebram a dureza de uma racionalidade abstrata, e assim a infância pode emergir em imagens encarnadas. Imagens que me ajudam a compor palavras para escrever a íntima relação entre infância, docência e formação.

Palavras na formação que exercitaram a escola e os professores a pensar o que ainda não tinham pensado, que, no movimento de pensar e agir, modificaram a todos. Palavras que fizeram diferença na educação, e se queremos na formação que as palavras digam algo em relação a docência com crianças pequenas é preciso ser capaz de usá-las de uma maneira que não percam a leveza, e nem a força de ajudar a mim e aos outros a pensar. Numa formação que se põe em movimento, não são as ideias previsíveis que podem mudar a escola, são os eventos, os acontecimentos que mudam a instituição escolar, já que o pensamento emerge da experiência viva no aparecer, no agir.

Tentei mostrar um pouco como uma formação que não se pauta em fechar ideias, antes se abre para a escuta, ajudou os professores a pensarem em projetos inusitados com as crianças, e assim envolver a escola, (a equipe diretiva estava ciente e acompanhando o trabalho que era encantador e cheio de valorações em torno da criança e da infância), a comunidade, e principalmente as crianças, que aprendiam muitas questões sem receber respostas, antes eram instigadas a pensar.

Na formação o enfoque era: pensar o que estamos fazendo e que ações poderemos modificar no cotidiano da sala, da escola e das nossas relações. E do mesmo modo como seremos capazes de ajudar e acompanhar a criança a admirar o mundo, a prestar atenção às coisas, ao outro humano. Uma experiência educativa que sustentaria uma intencionalidade pedagógica, que tem por ação o brincar como linguagem do movimento de expressar sim à vida, pelo qual a escola confere sua intensa relação com as crianças pequenas e suas ações.

Experiência educativa viva, acontecimento que expressa a vida, foi o seminário daquele ano. Após o Seminário Civitas (agosto de 2012) que ocorreu entre os professores da escola, pesquisadores e SMECD, a escola recebeu o convite de juntos com o Lelic, escrever um livro relatando os projetos realizados com a autoria dos/as e professores/as. O livro foi escrito em 2012 (segundo semestre) e passou por reescritas e revisões, foi publicado em 2014. Com o título: **“Imaginar e aprender na educação infantil: Projeto Civitas”**. A formadora daquele ano e também uma das organizadoras do livro faz o seguinte relato:

Os textos que compõem este livro são resultado de trabalhos realizados em salas da educação infantil, com foco na criação e na imaginação, durante todo o ano de 2012. É também resultado de uma parceria na formação continuada de professores, envolvendo a UFRGS e o município de Mato Leitão, para execução do Projeto Civitas. Cada página deste livro fala das crianças, de

personagens imaginários, das professoras, de suas indagações, fantasias e ousadas. Tive a oportunidade de acompanhar estes trabalhos e estas professoras. Mais do que na posição de formadora de professores, considero-me na posição de parceira de um projeto que deseja uma escola vibrante, aberta ao aprender, ao novo, à criação e ao fantástico (SILVEIRA, 2014, p.29).

Na formação, compreendo que a escola de educação infantil pode sublinhar a vida em comum entre adultos e crianças de outros modos, com uma intencionalidade educativa comprometida com o espaço coletivo, o diálogo, a escuta e a criação. Nesta experiência viajante, aprendi também com o Civitas que ser docente é poder organizar as vivências, viver junto e ajudar a criança a olhar e admirar o mundo e o outro. É preciso aprender com o outro a escutar, a conversar e sobretudo a não permanecer à margem, a ir ao encontro. Uma docência que se coloque a duvidar de certezas utilitaristas, e antes, possa buscar outras formas de questionar a escola e a própria docência.

6.2 Melhor muitos anos lewares de jornada: 2013...2014...2015...

*Melhor muitos anos lewares de jornada
e fundeares na ilha, velho,
enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse*

(Konstantinos Kavafis).



Foram anos muito ricos na escola, anos que nos *levaram a fundear* na escola, riquezas com os projetos criados produziram uma pluralidade de vozes, uma “polifonia” de vozes equipolentes entre crianças, personagens inventados e professores - muitas vozes apontando para a diversidade, a multiplicidade, a complexidade das situações vividas na escola.

Vozes que tinham, no seu tom, um sentido de carnavalidade, pois o carnaval era/é um festejo dialógico, dava/dá lugar a uma multiplicidade de vozes, que acaba/va suspendendo temporariamente os dogmas e dissolvendo as hierarquias, constituindo novos modos de relação humana. O carnaval “era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulação, apontava para um futuro ainda incompleto (BAKHTIN, 1993, p.9).

Festa autêntica, sem hierarquias, pois o futuro ainda era/é incompleto, foi no dia do lançamento do livro *Projeto Civitas: imaginar e aprender na educação infantil*, que tivemos a presença de muitas pessoas, especialmente de professores, pesquisadores e famílias. Foi um momento de relatos do vivido e do que emergiu dos encontros de formação. Algumas famílias relataram que o modo como a escola trabalha com as crianças é percebido em casa, pois as crianças falam dos personagens, histórias e vivências.



Figura 27 Lançamento do livro.

Fonte: Reportagem no Jornal local Folha do Mate em 27 março de 2015.

Momento emocionante foi a fala de um grupo de crianças, primeira turma (2011) com a qual os professores participaram do Civitas; foi o grupo que teve como dispositivo de aprendizagem o “Fernandinho”. Naquele ano as crianças, professoras

e famílias já tinham vivenciado a produção de um livro “Viajando com Fernandinho”; foi um livro que coletou as cartas que o Fernandinho escreveu e recebeu das crianças. O grupo relembrou as cartas, o Fernandinho, e especialmente a saudade que sentiam dele.



Figura 28 Fala das crianças.

Fonte: Grupo de crianças que participou do primeiro ano do Civitas na escola (acervo pessoal).

Após o lançamento do livro *Projeto Civitas: imaginar e aprender na educação infantil*, a escola ficou conhecida por muitos grupos de pesquisa e professores. Os professores da escola eram convidados a fazerem relatos de experiências, uma delas foi junto com o Lelic, para falar do Civitas, como uma experiência inovadora na educação.

Professores Colombianos recebem livro "Imaginar e aprender na Educação Infantil"
Projeto da Secretaria de Educação de Medellin, busca experiências ao redor do mundo em estudos
que pretendem mudar o perfil da cidade colombiana

A Faculdade de Educação (Faced) recebeu de 6 a 8 de julho, dez professores da educação básica, vinculados a Secretaria de Educação de Medellín, na Colômbia que fazem parte de um projeto chamado Maestros y Maestras para a vida, que são grupos de investigação de professores da educação básica, fomentados com bolsas e outros incentivos. A Secretaria de Educação de Medellín tem feito um grande investimento na formação de professores na cidade, principalmente para mudar o perfil da cidade de “a mais violenta” para “a mais educada”. Como um dos incentivos pelo envolvimento desses professores na rede de investigação nas escolas, a prefeitura de Medellín concede uma “pasantia”, uma pequena estada de estudos e intercâmbio em uma universidade latino-americana. Neste ano, eles escolheram conhecer a Faculdade de Educação da UFRGS.



Uma das atividades previstas foi um encontro com grupos e linhas de pesquisa da própria universidade que tem vinculação com projetos envolvendo leitura e temas relacionados à educação, que aconteceu na terça-feira, 7 de julho, às 14h.

Um dos trabalhos apresentados aos colombianos foi o Projeto CIVITAS, especialmente as ações desenvolvidas no município de Mato Leitão. A professora Margarete Axt ressaltou que a intenção do CIVITAS é vinculada a um projeto coletivo, que acolhe as singularidades de todos os envolvidos, no qual o centro é a interação, uma produção de sentidos que abre espaço para a voz das crianças e dos professores com ética e estética. Seguindo, a diretora da EMEI Vó Olga, Simone Silberschlag e a supervisora da instituição, Beatran Hinterholz apresentaram o modo como o Projeto CIVITAS acontece na escola e qual a sua importância nas ações que são desenvolvidas no educandário com as crianças, professores e famílias. Durante o encontro também aconteceu a divulgação do livro *Projeto Civitas: imaginar e aprender na educação infantil*, havendo a entrega de exemplares do mesmo para colombianos e professores pesquisadores da UFRGS.

O encontro foi encerrado por um professor colombiano, que após ter ouvido vários relatos durante a tarde elogiou muito o trabalho do CIVITAS, e em especial o do livro, ressaltando com entusiasmo e emoção que este tem um caráter de autoria dos professores, no qual a palavra e a imaginação são o ponto forte da aprendizagem.

Figura 29 Professores colombianos.

Fonte: <https://www.redesul.com.br/noticias/show/noticia/37462-professores-colombianos-recebem-livro-imaginar-e-aprender-na-educacao-infantil>

Outro momento que foi muito importante (07/10/15), tanto para o Civitas, quanto para a escola, foi o Seminário do Projeto Civitas que aconteceu nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Professores da EMEI Vó Olga participaram de um seminário na UFRGS

Um grupo de educadores da EMEI Vó Olga, juntamente com a equipe diretiva da instituição e a Secretária Municipal de Educação, Edelvani Loeblein, participou de um Seminário do Projeto Civitas que aconteceu nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na última quarta-feira, 7 de outubro 2015.

Durante o evento, os educadores de Mato Leitão apresentaram os projetos desenvolvidos por cada turma da EMEI Vó Olga em sala de aula, relatando suas experiências e vivências na instituição. O projeto de cada turma está ligado aos conceitos desenvolvidos no Projeto Civitas: imaginação, aprender, personagem, escuta, potência, produção de sentidos e alegria.

O objetivo do Seminário era apresentar e discutir os modos como a escola opera na prática os conceitos, usando imagens, exemplos dos projetos, falas das crianças e das famílias. Participaram do Seminário professores da Universidade, como Gabriel Junqueira Filho. Juntamente com os professores, foram seus estudantes do curso de Pedagogia. Os alunos do curso estão usando em sala de aula para estudos e pesquisas o livro produzido por educadores do município: 'Imaginar e Aprender na Educação Infantil- Projeto Civitas. O escritor Celso Sisto, autor de 78 livros publicados, voltados principalmente para a educação infantil, também prestigiou o Seminário.

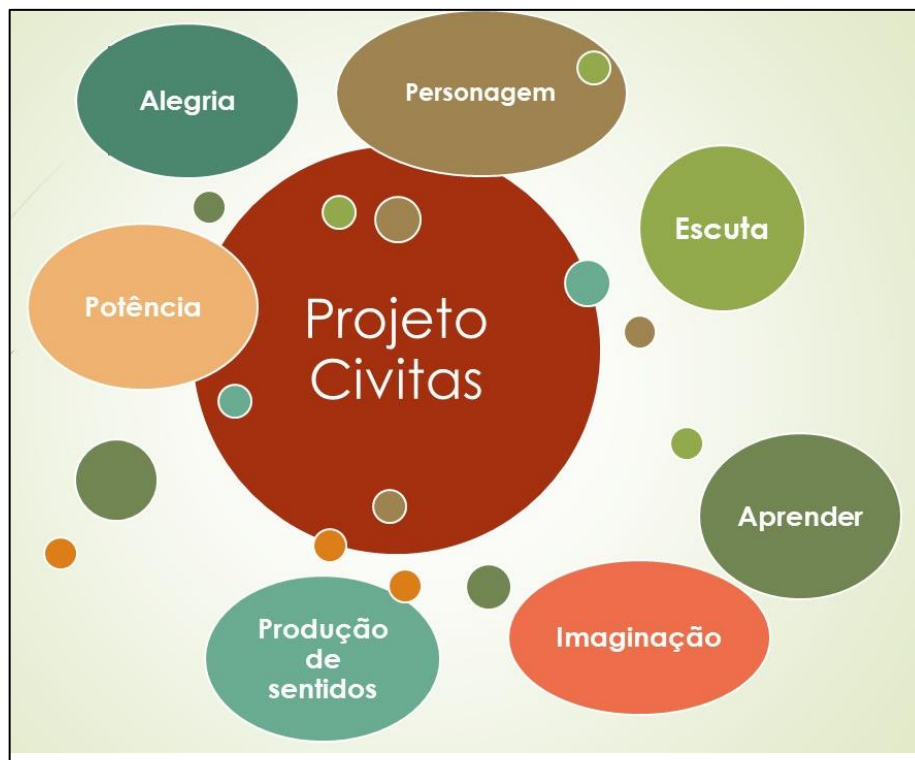
A prefeita, Carmen Goerck, salienta a grandeza deste momento na educação do município, uma vez que, professores das escolas municipais de Mato Leitão estão compartilhando suas experiências com educadores de diversos lugares, até mesmo de fora do país. "O projeto Civitas iniciou aqui em 2002, primeiramente na EMEF Santo Antônio e depois migrou para a EMEI Vó Olga. Com ele, além de conquistas no campo pedagógico, conseguimos disseminar a internet por todo o município", relata. "Para nós é muito importante que nossos profissionais estejam participando de eventos como esse, pois mostra que estamos no caminho certo na educação do município", destaca.



Figura 30 Seminário na UFRGS.

Fonte: <http://www.matoleitao-rs.com.br/2015/10/16/professores-compartilham-experiencias-em-seminario/>

Durante o seminário, os docentes e equipe diretiva apresentaram os projetos desenvolvidos em cada turma da escola, relatando suas experiências e vivências na instituição. O projeto de cada turma está ligado aos conceitos desenvolvidos no Projeto Civitas: imaginação, aprender, personagem, escuta, potência, produção de sentidos e alegria.



*Figura 31 Conceitos discutidos no Civitas.
Fonte: slide de Power point na apresentação do Seminário Civitas do ano de 2015.*

O objetivo do Seminário era apresentar e discutir os modos como a escola opera na prática os conceitos, usando imagens, exemplos dos projetos, falas das crianças e das famílias. Participaram do Seminário professores da Universidade, e alguns estudantes do curso de Pedagogia. Os alunos do curso estavam usando em sala de aula para estudos e pesquisas o livro produzido por educadores do município.

Fechar este subcapítulo com uma reflexão é muito difícil, pois ainda recorro com muita emoção o vivido destes anos. Os relatos acima são pequenas situações de alegrias que a escola e nós docentes vivenciamos. Falar e escrever do vivido parece algo simples, mas de extrema complexidade, pois trata de uma magnitude do detalhe poético, da imaginação e da admiração.

Pensemos que uma das primeiras inquietações dos filósofos naturalistas e dos socráticos foi o sentido primordial do Mundo e do Ser. Aristóteles, considerado um observador atento e explorador, no início de sua obra *Metafísica* afirma: "Na verdade, foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora" (982 b-13/14). O pesquisador e filósofo Von Zuben (2011, s/p.) esclarece que admiração vem do termo *thaumazein*, ou seja,

thaumazein é o verbo grego que de modo aproximativo tentamos traduzir (sem dúvida amparados nos latinos que primeiro o entenderam como admirari) como admirar-se. Trata-se de um estado que nos acomete quando nos defrontamos com algo estranho por ser "thaumaston" extraordinário, admirável. No diálogo *Teeteto*, Platão refere-se à esta admiração como um *pathos* um estado interior que sentimos quando algo nos arrebatava (Von ZUBEN, 2011, s/p.).

Experimentar este *pathos*, um sentimento que nos arrebatava bruscamente sem que o busquemos, é na verdade o que me invocou a escrever e pensar nos acontecimentos da escola, me colocaram numa admiração que arrebatava, que faz pensar. Clemente de Alexandria diria em relação às pessoas e à filosofia que: "a maioria das pessoas teme a filosofia dos gregos como as crianças receiam a assombração; têm medo que ela os arrebate" (STROMATA, IV, 80, apud JOLIF, 1970, p. 20).

Podemos até ter medo de sermos arrebatados pela admiração e pelo pensamento, mas não tememos as pequenas alegrias dos sentidos. Bachelard (1993, p.120) afirma que: "quem aceita os pequenos espantos prepara-se para imaginar os grandes". Nesse sentido, nada é insignificante para um pensamento em formação que se prepara com os pequenos espantos, já que sem estes espantos a vida, ou ainda, o próprio vivido da escola se desgastaria de forma rápida. Eram atos de festejos carnavalescos, pois nos incitavam a abrir o pensamento, ao riso festivo e à coletividade. Imaginávamos grande! No coletivo, a escola com seus pequenos espantos produzidos pelo Civitas, nos colocava num pensamento em formação.

Do ato de espantar-se emerge a surpresa, a alegria, o riso desmedido, a agitação do e no corpo, a excitação, o contágio do movimento do outro. A alegria se esbalda e é impossível permanecer imóvel. A escola e as crianças não estavam imóveis, durante aqueles anos era espanto, vida, riso que se preparava para imaginar os grandes. O riso festivo acontecia como modo de compartilhar um pensamento desafiado a pensar! A escola e a docência comungavam o esforço do enfrentamento

do desconhecido. E assim, a alegria e o riso emergiam do inusitado, do estranhamento, do contraste entre o dar-se conta do que ainda não foi vivido. Emergem exatamente da novidade do inusitado que é fazer acontecer de outro modo o mesmo ... o já vivido.

Não posso e nem pretendo verificar ou analisar o vivido, para Bachelard (1993, p. 100), “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem. Imaginar será sempre maior que viver”. E é com um sentido de carnalidade e de re-imaginar o vivido, que a ficção pode refazer a realidade. Foi possível refazer a escola, pois imaginamos outros mundos, e estes eram maiores que o vivido.

6.3 Ambivalência: Ítaca de portas abertas

*Quantas portas já abrimos?
Quantas já fechamos?
A porta por onde Alice
entrou pode nos representar uma
nova passagem, um caminho novo,
desconhecido...
com inúmeras
possibilidades de aprendizagens.⁶⁵*

(professora Marciane
Fátima Veiga, 2016)



O ano de 2016 foi como se *Alice* estivesse mostrando um *outro caminho para chegar a Ítaca*, tão belo quanto os outros, mas diferente e ambivalente, como abrir e fechar portas nas possibilidades de aprendizagens. Separei o ano de 2016 dos demais acima, por ter sido um período de tempo muito significativo pra mim. Foi o ano no qual conduzi a formação do Projeto Civitas na escola. Nesta escrita buscarei palavras com sentidos, sentidos estes que perpassarão minha memória e os registros do diário do grupo. Buscarei explicitar os modos como os encontros foram organizados e apresentar alguns registros. Ressalto que os encontros eram pensados a partir da escuta que se fazia do grupo, das conversas com a equipe diretiva (naquele período eu era supervisora escolar e vice-diretora) e evidentemente do diálogo constante com a professora Margarete, que sempre me ajudava a pensar nas ações com os professores.

⁶⁵ Parte da escrita e reflexão da professora Marciane Fátima da Veiga, tendo como suporte de leitura o texto “Imaginar...Aprender: o Projeto Civitas e a pequena porta por onde passa Alice” (AXT, 2014).

Organização dos grupos

- ✓ A participação era em torno de 35 professores, monitores e alguns estagiários da educação infantil do município de Mato Leitão RS.
- ✓ O Civitas tem por pressuposto sistematizar o trabalho em pequenos grupos, para que os participantes possam ter espaço para o diálogo. Deste modo foram organizados 3 grupos de formação (manhã, tarde e noite) que se encontravam quinzenalmente.

Ações nos grupos (breve registro de algumas ações, isso não significa que eram concluídas em apenas um encontro):

- ✓ *Diferença criando uma sintonia*: trabalho realizado junto com a equipe diretiva na acolhida dos docentes e funcionários no início do ano, durante a qual foi montado um painel com tecido cru.
- ✓ *Dialogia do aprender*: discussão do texto *Imaginar...Aprender...O Projeto Civitas e a pequena porta por onde passa Alice* (AXT, 2014)⁶⁶. Discussão das ideias do texto. Também foi proposto criar um nome para o grupo e decorar uma pasta no qual iriam ser colocados os registros do diário de cada grupo, enfim, nossa memória coletiva. Nome dos grupos:
 - ✚ *Pontes da imaginação* (manhã)
 - ✚ *Cócegas na imaginação* (tarde)
 - ✚ *Portas pequenas, grandes possibilidades!* (noite)
- ✓ *Bakhtin e Barros, tempo e infância*: o texto base de discussão foi *Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o Cronotopo e a infância* (AXT e SILVEIRA, 2015)⁶⁷, mas as conversas foram em torno do tempo da infância.
- ✓ *Só dez por cento é mentira*: assistimos ao documentário *Só dez por cento é mentira, a desbiografia oficial de Manoel de Barros*, e os demais encontros foram para conversar sobre o documentário e sobre o registro dos diários em relação ao documentário.

⁶⁶ In: SILVEIRA, Paloma; AXT, Margarete; HINTERHOLZ, Beatran (org). **Imaginar e aprender na educação infantil**: Projeto Civitas. Porto Alegre: Paiol, 2014.

⁶⁷ AXT, Margarete; SILVEIRA, Paloma. Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o Cronotopo e a infância. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (1): 176-192, Jan./Abril. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n1/2176-4573-bak-10-01-0176.pdf>. Acesso em 22 de jan.2016.

- ✓ *Cápsula poéticas*: nas cápsulas continham algumas poesias do poeta Manoel de Barros, que foram lidas e contempladas pelo grupo, e regadas a muitas lembranças da infância.
- ✓ *Dar vida as coisas*: uma mala e muitos objetos diferentes, a proposta era o grupo escolher alguns objetos e falar o que este objeto lembra. Em outro momento foi sugerido que escrevessem uma poesia, uma prosa, enfim, que escrevessem algo para *dar vida* aos objetos escolhidos.
- ✓ *Brincar com o barro*. Conversas no grupo com base no texto *Brincar com barro na creche: um diálogo pedagógico com Gaston Bachelard e Hannah Arendt* (RICHTER e HINTERHOLZ, 2016)⁶⁸, pensando os modos de viver na escola.
- ✓ *Dona Cristina perdeu a memória*: assistir o filme *Dona Cristina perdeu a memória*⁶⁹, trazer com intensidade as memórias do grupo enquanto infância.
- ✓ *Recordações*: foi proposto ao grupo resgatar algumas memórias da infância através de poesias, folclores, música, brincadeiras.
- ✓ *Seminário Civitas*: os docentes se organizaram em grupos por turma para discutir e organizar o Seminário Civitas.

Não terei como fazer uma análise de todos os encontros dos grupos, farei uma opção que irá me ajudar a pensar a formação como espaço para o pensamento, a escuta e o diálogo, e como a formação pode ou não afetar as ações dos docentes com as crianças na escola, e de que modo os professores se sentiram afetados.

O foco de estudo daquele ano Civitas foi sendo constituído a partir da infância e as memórias que ressurgiam, e de que modo poderia se pensar a infância das crianças que estavam na escola. Um dos muitos encontros que tivemos, o *Dar vida as coisas*, foi muito potente, uma das professoras fez a seguinte escrita:

⁶⁸ RICHTER, Sandra Regina Simonis; HINTERHOLZ, Beatran. **BRINCAR COM BARRO NA CRECHE: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM GASTON BACHELARD E HANNAH ARENDT**. 2016. ANPED SUL 2016 Reunião Científica Regional da ANPED – De 24 a 27 de julho – UFPR / Curitiba / PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER-BEATRAN-HINTERHOLZ.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

⁶⁹ In: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZTnC9pcC3U>

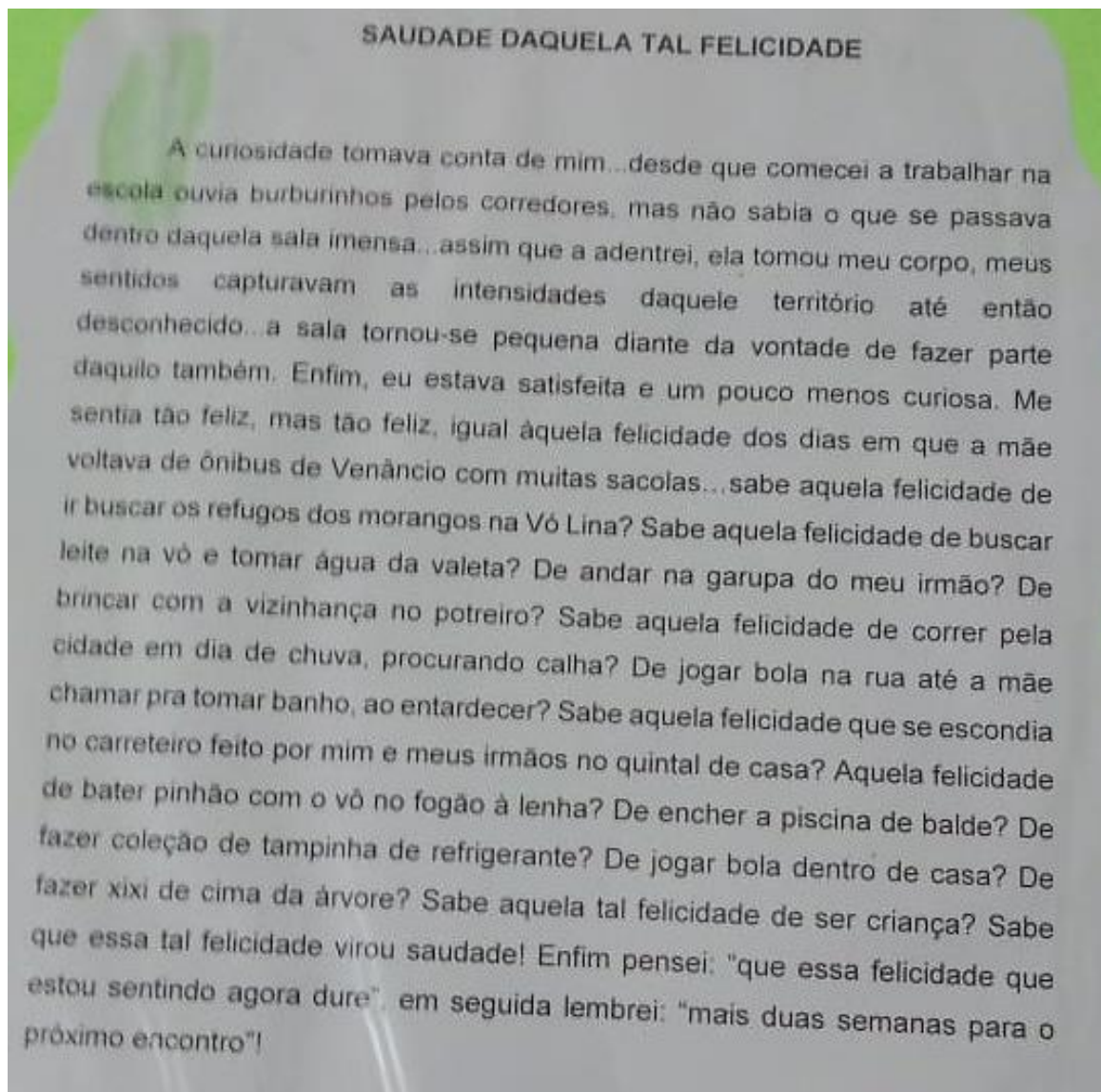


Figura 32 Dar vida as coisas.

Fonte: Escrita realizada pela professora Camila Reiter a partir dos objetos e imagens da mala. Consta no diário do grupo "Cócegas na imaginação" (acervo pessoal).

Saudade daquela tal felicidade, a professora que nunca havia participado dos encontros, em virtude da impossibilidade de horários e porque nos anos anteriores não trabalhava na escola, traz um belo relato da memória da sua infância e como ela era instigada pelo Civitas através dos corredores da escola. Ela compara a felicidade dos encontros com a felicidade de rememorar a infância. Uma escrita devaneante... *Sabe aquela felicidade de buscar leite na vó e tomar água na valeta? ...aquela felicidade de bater pinhão com o vô no fogão à lenha?* Quando Camila vai nos questionando *sabe aquela*, ela nos faz um convite para revivermos com ela a memória da sua infância, que são para Bachelard (2009) devaneios voltados para a infância.

Nos devaneios voltados para a infância, os sentidos permanecem em nós, nos pertencem vitalmente, numa lembrança de cheiros do morango, do carreteiro, da chuva, do gosto da água da valeta e do pinhão, que são para Bachelard testemunhos da nossa composição com o mundo a partir das nossas lembranças, de sabores profundos.

Essas lembranças dos odores de passado, nós as reencontramos fechando os olhos. Fechamos os olhos outrora para saborear-lhes a profundidade. Fechamos os olhos, e assim imediatamente nos pusemos a sonhar. E ao sonhar, ao sonhar simplesmente, num devaneio sereno, vamos reencontrá-las. No passado como no presente, um odor amado constitui o centro de uma intimidade. Há memórias que são fiéis a essa intimidade (BACHELARD, 2009, p.132).

E nestes cheiros que impregnam as estações da infância, Camila reencontrou e recordou o passado num devaneio de infância, no qual ela ao lembrar, relembrar, que significa lembrar de novo, ressignificou algo que vivenciou e que está marcado no corpo, numa memória corporalizada. Ao falar da infância, das vivências enquanto crianças, nos sentimos saudosos como se aquele tempo não voltasse mais. E realmente não volta, só se fizermos como Manoel de Barros, amarrar aquele tempo num poste: “O tempo só anda de ida. A gente nasce, cresce, amadurece, envelhece e morre. Pra não morrer tem que amarrar o tempo no poste. Eis a ciência da poesia: amarrar o tempo no poste”⁷⁰. O que Camila fez nos encontros do Civitas e com as crianças da escola foi reviver a infância amarrando o tempo no poste.

⁷⁰ CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira*. [Filme-vídeo]. Produção de Artesanato Eletrônico, direção de Pedro Cezar. 2009. 1 DVD, 81 min. color. Som Stéreo.

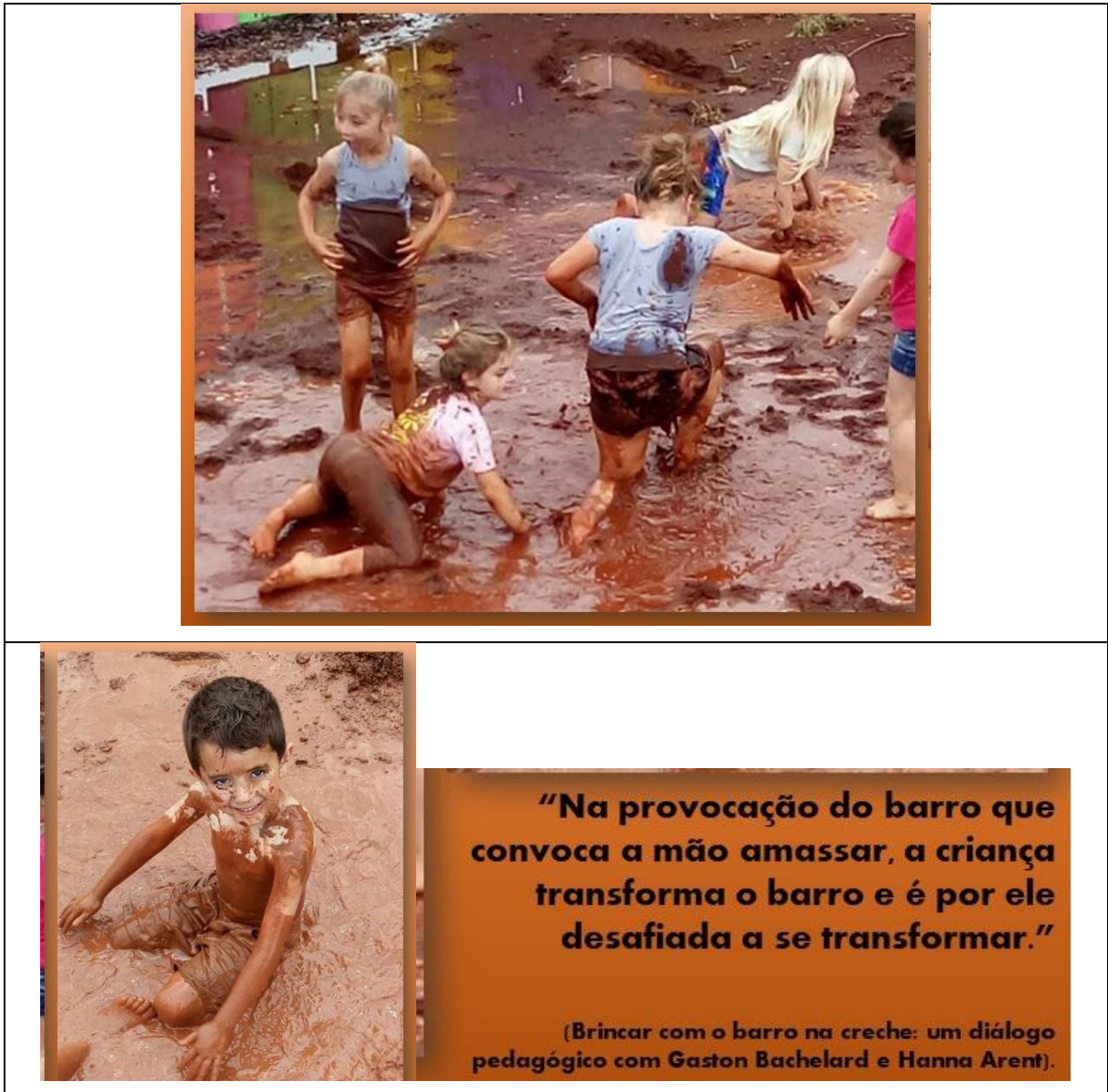


Figura 33 Crianças brincando no barro.
Fonte: slide da apresentação do Seminário Civitas de 2016 (acervo pessoal).

A imagem acima é do grupo de crianças na qual a professora Camila exercia sua docência. As crianças brincando no barro perto da escola. A imagem foi retirada de uma apresentação de Power point apresentada no Seminário Civitas de 2016. Reflete os estudos realizados, as lembranças da infância que eram trazidas nos grupos e as crianças brincando na escola. Brincadeiras saudosas, brincar no barro que tanto os professores falavam e recordavam, foi um ano na escola que se evidenciou as brincadeiras que eram lembradas da infância dos docentes.

Abaixo um pouco o que as professoras apresentaram no Civitas que lembra as discussões dos textos, são imagens dos seis níveis da escola:



Nível 1



O mundo pode ser abordado e interpretado de muitos modos. Pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado...

(Brincar com o barro na areche, um diálogo pedagógico com Gastão Bachelard e Hanna Arendt).

Nível 2



Nível 3



Nível 4



**Uma experiência
muito
encantadora que
jamais será
esquecida...**

**Brincar e explorar
o barro...**

Nível 5



Nível 6



Figura 34 Crianças brincando no barro, na terra, com água.

Fonte: slides das apresentações dos professores no Seminário Civitas de 2016 (acervo pessoal)

Não quero demonstrar situações de causa e efeito, uma vez que não se trata de explicar os fatos, antes interpretar o vivido de uma formação que se evidenciou nas

memórias dos professores. Memória que também é trazida por vários professores. Formação que cuida da singularidade do docente, das suas memórias, da sua imaginação.

Formação que não tenha por objetivo, e nem tampouco que predomine, o tempo da produtividade, antes uma pausa entre gerações para conversar, fazer e pensar. Muitas vezes na escola acabamos por não dar sentido às nossas experiências e somos inevitavelmente vencidos pela cronologia, o que causa uma dor no mundo do qual expulsamos a dimensão poética. Sofremos pela incapacidade de não dizer o que nos passa, não reparamos e não cuidamos da singularidade dos outros. Não sentimos o mundo, ao contrário Bachelard diz “Sinto que o mundo me penetra como os frutos que como – sim, eu me alimento do Mundo” (BACHELARD, 2009, p.148).

Ao não sentirmos o mundo e muito menos nos alimentarmos do mundo comum, mergulhamos na incapacidade e descuido com as infâncias; e também com a nossa existência; e com a atenção de conviver entre gerações; e ainda com os tempos de espera, que é uma dimensão da liberdade do tempo. É urgente nos convencermos que somos capazes de transver o mundo, de ultrapassar o real e produzir sentido agindo e forjando o mundo com intensidade e criação.

Para celebrar o Projeto, no ano de 2016, com intensidade e criação, aconteceu o Seminário Civitas. Os participantes do evento, enquanto iam chegando eram recebidos pelos personagens *Alice* e *Chapeleiro Maluco*, da obra infantil “Alice no País das Maravilhas” (Lewis Carroll), dando ainda mais cor e realidade para o Seminário. Foram personagens que fizeram parte da formação naquele ano. Axt (2014, p.19) afirma com leveza construir pontes que levem ao encontro do universo infantil o educador “tal como Alice quando flutua enquanto desliza pela toca do coelho num intervalo de tempo intensivo, aiônico...necessário para, como Alice, poder-se fazer tão pequeno que caiba no horizonte da pequena porta de entrada que leva ao *país das maravilhas*”.

País das maravilhas, que foi sendo reimaginado pelos professores durante aquele ano, para que pudessem flutuar em sua infância

SEMINÁRIO CIVITAS QUE OCORREU NA DATA DO DIA 19/11/16



A manhã do sábado, 19, foi especial para educadores da Educação Infantil de Mato Leitão. Foi o momento de compartilhar as experiências vividas em sala de aula através do projeto de cada turma, no nível 1 ao 6 da Emei Vó Olga e dos níveis 5 e 6 da Emef Santo Antônio de Pádua.

Os participantes do evento, enquanto iam chegando eram recebidos pelos personagens Alice e Chapeleiro Maluco, da obra infantil Alice no País das Maravilhas, dando ainda mais cor e realidade para o Seminário. Inicialmente, a equipe diretiva da Emei Vó Olga fez uma breve abertura, na qual falou a respeito do que era este seminário e qual a sua finalidade junto a educação infantil da Cidade das Orquídeas.

O vice-prefeito em exercício, Sergio Machado, ao fazer seu pronunciamento parabenizou os envolvidos na realização deste evento, salientando que para a Administração Municipal é muito importante ver o município sendo destaque na educação, uma vez que ela foi uma prioridade desta gestão.

Logo em seguida, os professores de cada nível apresentaram os projetos desenvolvidos por eles em sala de aula com os alunos e o apoio da família, compartilhando, desta forma, vivências e momentos especiais com todos os presentes. Após, o professor doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Evandro Alves, debateu o tema Formação e Projetos Civitas. Encerrando o evento, a professora doutora da UFRGS, Margarete Axt falou sobre o Projeto Civitas na Educação Infantil de Mato Leitão.

Figura 35 Seminário Civitas 2016.

Fonte: <http://www.matoleitao-rs.com.br/2016/11/21/profissionais-da-educacao-infantil-apresentaram-projetos-desenvolvidos-em-sala-de-aula/>

País das maravilhas, que foi sendo reimaginado pelos professores durante aquele ano, para que pudessem flutuar em sua infância, fazendo uma trama que suspendia o tempo, e assim “para ficcioná-lo e refazer mundos, dos fragmentos de

tempo retomá-lo e revivê-lo de outro modo” (RICHTER, 2005, .218). Os professores na formação se disponibilizavam em metamorfosear o tempo e o vivido, permitindo a si mesmos compreenderem e recontarem a sua história e, portanto, também temporalizarem o inteligível.

Bachelard (2009) insistentemente diz que a nossa infância pode ser reimaginada, reencontrada nos devaneios voltados para a infância: reconhece uma permanência em nós, fora da história, mas narrada nos instantes da existência poética. Poderíamos dizer que a professora Camila ao escrever, se colocou em instantes de uma existência poética que foi provocada pelo coletivo ao *Dar vida as coisas*.

Este reconhecimento de *Dar vida as coisas*, agiu como força para ser narrado, porque a criança revivida por Camila reconheceu uma existência, um devaneio sem medida, sem fronteiras, “um devaneio de alçar vôo” (BACHELARD, 2009, p.94). No excesso é que reencontramos um gesto de infância, imagens da infância, manifestações de uma infância permanente. Gestos de infância que habitaram em nós durante aquele ano de formação, e como foi possível reencontrar a infância que habitava no grupo, na Camila, em mim? Bachelard (2009, p.95) assegura que “Uma infância habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda”.

Ao devanearmos no limite da história e da lenda, permanecemos no ficcional, algo é reimaginado, porque permanece como memória do corpo na nossa vida de criança. A liberdade, os sonhos são idealizações de quando fomos crianças. Assim, a infância dura em nós, atravessada pelos devaneios (HINTERHOLZ, 2014). O filósofo considera que “O pequeno faz-se grande. O mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio hoje” (BACHELARD, 2009, p.96). e assim vou concluindo com a professora Camila que me questiona sobre a felicidade: *Sabe aquela felicidade de brincar com a vizinha no potreiro?* Eu posso até saber, posso até imaginar, mas não posso abstrair o vivido, pois é a memória do corpo da Camila que sonhou, enfim, posso apenas com o Manoel compor meus silêncios, pois, o *Meu quintal é maior do que o mundo*. E assim, ...

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
as que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito as coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos misseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundancia de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios.
Amo os restos
como as boas moscas:
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios
(BARROS, 2003).

Ao reimaginarmos nossa infância na formação do Projeto Civitas, o grupo percebeu que o *Meu quintal é maior que o mundo*, e ao ser maior que o mundo somos aparelhados para gostar de passarinhos e respeitar as coisas desimportantes, manifesta-se uma ambivalência das professoras, por conta do projeto Civitas, entre processo ético de educar - em movimento no mundo real - e fechamentos apreciativos, contemplativos, admirativos e sempre transitórios de pensar e agir, em outro plano a educação, a formação, a docência, a infância.

Formação com uma perspectiva estética: do ficcionar, do devanear, do imaginar, que jamais descuidou do tom, do sentido de carnalidade, do riso, da alegria. Civitas primou pela ambivalência, pois coexistia o riso e a seriedade, as transformações e permanências, o pensamento e a imaginação. E quando nos *compomos* com e na poesia de Barros e optamos pela *invencionática* é a ambivalência que transborda sentidos na formação e nas relações com as crianças.

7 Tu te tornaste sábio com Ítaca

*Ítaca não te iludiu,
se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio,
um homem de experiência*

(Konstantinos Kavafis)



Depois de mais de dois milênios, movido pela épica jornada de retorno do rei Ulisses para Ítaca, outro poeta grego, Konstantinos Kavafis, nos provoca um excitante exercício de pensamento: Ítaca é o desígnio de chegada, contudo... por que apressar-nos em chegar a ilha grega? O poema de Kavafis “Ítaca” aconselha que, apreensivos pelo destino, muitas vezes deixamos de aproveitar a viagem. E é no caminho, no trajeto da viagem que vivemos, que nos tornamos homens sábios. O alvo de chegada deve estar sempre em abertura e motivadora, mas será no trajeto, no aqui, no hoje que a vida, que Ítaca nos abraça. A tese não me iludiu, pois desde o início da viagem escutei a provocação do poeta: não apresse a viagem, aproveite!

Aproveitei a viagem com palavras, imagens, recordações, reflexões e agora ao retornar a Ítaca preciso pensar como concluir uma viagem que foi tão instigadora e de tantos momentos vivenciados com intensidade; e com os votos de Kavafis, “Faz votos que o caminho seja longo. Numerosas serão as manhãs de verão nas quais, com que prazer, com que alegria, tu hás de entrar pela primeira vez em um porto”.

Caminho longo até chegar ao porto, mas com alegria, desejei em muitas manhãs pensar e carnavalizar a tese, não sei com exatidão quando este processo teve início, sei apenas que vivi e celebrei a pesquisa. Já que a viagem foi longa tive algumas manhãs de verão, noites de primavera, tardes de inverno e dias de outono, algumas questões da minha experiência como professora, formadora e pesquisadora que necessitaram serem esclarecidas para que eu retornasse a Ítaca.

E por isso, mesmo tendo chegado a Ítaca, permanece a necessidade de prosseguirmos aprendendo, nos formando e constituindo-nos como humanos. Necessitamos do outro para desvendar quem somos e do que somos capazes. Para Bakhtin (2003), a formação do homem acontece pelos movimentos que ocorre partir das relações dialógicas, nos encontros entre os homens pelos enunciados que

incidem nestas interações. E mais, Bakhtin (2010, p.222) diz que “o homem se forma *concomitantemente com* o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo”. Formação em que se ponha o pé na estrada, em que no Civitas muitas vezes se demora, pois, admiração precede a abstração. Na formação, ao recordarmos da nossa infância, e na relação com as crianças, aproveitamos a viagem, demoramos, e nos instantes de singularidade, na coletividade do grupo, a admiração é sublime, sem explicações, apenas o mergulho na profundidade de si com o mundo; são “Tempos felizes em que o mundo causa admiração” (BACHELARD, 2009, p.76).

Nesta perspectiva Ítalo Calvino (1990, p.60) faz a seguinte afirmação: “Desde a juventude, já havia escolhido por divisa a velha máxima latina *Festina lente, apressa-te lentamente*”. No mesmo sentido ainda de não apressar a viagem, poderíamos dizer *apressa-te lentamente*. Uma pressa que é força poética, que é admiração.

A força que se encontra nesse pensamento de Kavafis e de Calvino, nos mostra uma situação ambivalente: chegar a Ítaca, mas apressando-se lentamente. E nessa pressa lenta, numa viagem de que se aproveite, o riso festivo se instaura. Esse movimento de concluir, enfim, de renovar-se com a tese, de escrever, no sentido de se renovar que encontramos no riso, na alegria sua expressão máxima. Daí a insistência de Bakhtin, em pensar sobre o riso. O riso defendido nada tem de banal ou superficial, em nada se associa ao menosprezo ou elevação. Esse riso é a alegria ambivalente. Citando Rabelais, reafirma Bakhtin (1993, p. 121): “Sorridente, a própria verdade se abre ao homem quando ele se encontra num estado de alegria despreocupada”. Com efeito, o pensamento que liberta é a alegria despreocupada como uma forma ética-estética de assumir a existência. E na pesquisa, de assumir uma formação, uma docência.

A docência, nesta perspectiva ambivalente, emerge como intencionalidade de acolher e ajudar a inaugurar a humanidade naqueles que chegam ao mundo. E poderiam chegar ao mundo, sendo acolhidos por um riso festivo. Manoel de Barros ambivalentemente questiona em uma entrevista “Em que mais pode alguém acreditar senão no riso?”. Não sei. Acreditar na solenidade? Prefiro escutar o poeta

Foi bom saber que você estava entre os votantes. Bem sei do seu gosto apaixonado por minhas brincadeiras com as palavras. Desde quando o conheci – me lembro –, você se agachou e disse em meu ouvido “rio muito quando leio seus versos”. Em que mais pode alguém acreditar senão no riso? Que elogio pode um poeta desejar senão de estar brincando com as palavras. De fazer graça com elas. Meu Deus, tenho medo de ser conspícuo. Tenho

medo de ser solene. Tenho medo de ser responsável. Tenho que ser irresponsável para escrever o sério que se quebra no riso (BARROS, 2015)⁷¹.

Quebrar com a dureza da seriedade brincando com as palavras. É o que fazem os poetas? E nós, na pesquisa, será possível escrever o sério (que é necessário) que se quebre no riso? Bachelard nos mostra o caminho da imaginação poética que encontra uma resistência corporal, que a impede de ser lançada como imagem mental no “porão da mente”; Bakhtin nos aponta que, de forma *coletiva, ambivalente* e bivocal típica do *riso* carnavalesco, é possível produzir sentidos nas relações *dialógicas*. A dimensão ficcional como modo de inventar possibilidades, produz o apetite de projetar e desencadear ações no e com o mundo, e existindo e sendo do mundo no instante de transformá-lo em sentido.

Novamente recorro aos poetas, para que me ajudem a olhar o mar, me ajudem com as palavras, como diria Clarice Lispector “Não, talvez não seja isso. As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito” (LISPECTOR, 1999).

Espero ter tomado cuidado com as palavras, mas elas *tentam e modificam* o que pensamos, ou talvez, o que não conseguimos compreender ainda. Tenho apenas a convicção de que as palavras me modificaram, ultrapassando o que poderia ser dito. Confio que compreendam: tomei cuidado com as palavras, mas elas são perigosas e tentadoras.

Schaefer com suas reflexões e palavras inquietou-me e me fez pensar no ato político que é optar pelo caminho que Bakhtin trilhou

Dialogismo, polifonia e carnavalização não são apenas conceitos que têm a ver com a teoria linguística e a análise literária. Dão de frente com qualquer prática política, econômica e cultural que tenta se impor através de discursos monológicos, monofônicos e descarnalizantes (...) Governos autoritários prezam discursos monológicos – de mão única – reduzem as várias vozes a uma e não aceitam que a realidade – de modo particular, a realidade do poder – seja carnalizada. Ao insistirem na essência democrática da palavra, Bakhtin e os demais membros do seu Círculo estavam, deveras, cutucando o urso feroz com vara extremamente curta (SCHAEFER, 2011, p.195).

Bakhtin com suas obras provavelmente cutucou ursos ferozes, (tanto que foi exilado para a Sibéria no período stalinista!), mas também cutucou vários pesquisadores. Cutucou-me para que eu viajasse a Ítaca, caminho que percorri com

⁷¹ PUCHEU, Alberto. Manoel de Barros: em que acreditar senão no riso?. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 29, n. 85, p.281-293, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142015008500018>

palavras e ideias e imagens. Bakhtin (1993) com um gesto interpretativo, que desprezou o discurso monológico, entendeu a cultura popular como um universo rico e dinâmico, destacando o riso e o humor como dimensões fundamentais do contexto histórico (Renascimento) e social (mundo oficial) do período que Rabelais viveu. Interpretativamente Bakhtin diz que:

[...] o mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações — as festas públicas e carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme, etc. — possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível (Bakhtin, 1993, p. 3).

Nesta outra temporalidade, una e indivisível, em que o riso pode se manifestar e cutucar discursos monológicos, os quais podem ir se bivocalizando coletivamente, o meu modo de agir, pensar e fazer não se apaga com o discurso do outro, antes se entrelaça ao outro e, deste modo, o poético-ficcional vai se constituindo na formação e nas vivências da escola. Uma vez que o vivido é corporalizado e não abstraído, a infância e o brincar se apresentam como tempo da primeira vez de admirar-se, de espantar-se, de assombrar-se com as coisas mínimas do cotidiano, de interrogar o mundo, os outros e a si mesmo.

Trata-se de inverter os sentidos, outro foco, ao sublinhar a vida em comum na educação e na escola, de assombrar-se, de rir, de dançar, com uma intencionalidade educativa comprometida com o espaço coletivo, no qual “a procissão e a dança exibem e transformam a maneira simples de andar do corpo humano” (AGAMBEN, 2014, p.162). Nesta dança, podemos carnavalizar, imaginar e ficcionar o vivido.

A criança, com mais vigor, se contrapõe à ordem cronológica, para entregar-se ao tempo de carnavalizar/brincar, tempo de intensidade dos acontecimentos em que mergulha sua imaginação: “Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula para galgar a encosta, a tua encosta!” (BACHELARD, 2009, p. 122). E se perder profundamente na vibração da vida, no mistério de existir, de imaginar, de celebrar a vida, de galgar a encosta.

Neste intuito de pensar, imaginar e celebrar a vida é que na tese busco palavras para escrever, entendendo a escrita como processo de criação, de aprendizado

poético, de transgressão. Bachelard (1990b, p.34) diria que “Quando se conhece a felicidade de escrever é preciso se entregar a ela de corpo e alma, mão e obra”.

Escrita de mão e obra que se compõe como possibilidade de retomar, de pensar. É na escrita que me distancio, me permitindo um gesto interpretativo que se encontra em tensão, em reflexão; um gesto escondendo-se e mostrando-se pela memória encarnada que emerge de tempos caminhados com palavras e imagens, perto do chão com as folhas que cantam; gesto tocando a vida que “esconde-se por trás das palavras para mostrar-se” (BARROS, 2013, p.13). Escondo-me, mostro-me como um livro em que se guarda o que não pode ser esquecido, pois a memória tem a ver com os segredos do tempo.

A pesquisa-formação no Civitas, como vimos, tem por princípios a escuta sensível, encontros que implicaram empatia e o encontro com o outro, e que deste modo emergiu dos tempos que recordamos - e para revivê-los é preciso narrar. Os poetas nos seduzem, dizem que as nossas recordações, em especial as memórias de criança, valem a pena ser recomeçadas e narradas. Eduardo Galeano nos convida a recordar nossa memória com os poetas na *Casa das Palavras*, lá as palavras estão guardadas em frascos de cristal esperando os poetas, estes, os

poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido (GALEANO, 2007, p.19).

As palavras precisam nascer, reviver como processo de criação, é um parto, a palavra está no ventre, e não na mente, ela se doa no instante em que o corpo traz a palavra ao mundo. Bakhtin (1993) faz uma inversão de sentidos, do alto para o baixo, afirmando que a palavra não se localiza na boca e no pensamento, mas antes nos fenômenos corporais, traz o exemplo da elocução do gago (tensão ocular, suor), dizendo que a palavra nasce da força do ventre.

Quisemos com Bakhtin e Galeano renovar as palavras, buscar outros sentidos, narrando outros modos de pensar a educação, a pesquisa e a formação, buscar o que não se sabe, permitindo uma força do ventre para que as palavras sejam nascidas e recordadas.

Pois na casa das palavras, podemos recordar palavras artesãs que já conhecemos e perdemos, pois “recordar: do latim *re-cordis*, é voltar a passar pelo coração” (GALEANO, 2007, p.11). Opto em *re-cordar* escrevendo, provar palavras

que emergem ao passar pelo coração. A palavra que passa por esta escrita não é igual à que deriva na minha memória, é revivida, molda-se com meu corpo, com os meus dedos, com os odores e cheiros, pois “quando a memória respira, todos os cheiros são bons” (BACHELARD, 2009, p.132).

Cheiros de frascos com palavras que cobiço escrever. Gostaria mesmo era fazer peraltagens como o “menino que carregava água na peneira” (BARROS, 1999), e descobrir ainda que escrever é poder fazer peraltagens com as palavras. Queria saber usar as palavras infinitamente, na minha singularidade e pluralidade, como criação. Escolho em *voltar a passar pelo coração* escrevendo, festejando, pensando e criando. Convidei para a festa imaginada e carnavalizada, os filósofos Bachelard e Bakhtin para entender, interrogar e pensar como se dá a engrenagem da transmutação dos sentidos poético-ficcionais na formação em serviço de professores, para práticas inventivas no encontro com as crianças. Nos capítulos 4, 5 e 6 busquei, com o vivido, fazer peraltagens e compreender a engrenagem dos sentidos poético ficcionais.

Percebi que na formação em serviço, com o **Projeto Civitas**, invertemos o tempo, para podermos repensar modos de recomeçar e alargar o tempo da infância. Tempo que é capaz de ser carnavalizado com o riso festivo para que a infância permaneça como princípio de vida denso. Formação como encontro às avessas, pois no escopo de um **sentido de carnavalidade**, o que está em cena, nas palavras de Bakhtin (1993), é um *mundo às avessas*, no qual são eliminadas as hierarquias e, neste tempo festivo, vive-se o instante. O tempo de festa erradica o velho e o renova, constituindo relações de sentido que eram compostas no contexto formativo, o qual transformava os nossos encontros em momentos de um novo nascimento e de pensarmos juntos, e assim, metamorfoseava a nossa própria palavra que era de um só ponto de vista, em bivocal e ambivalente, convertendo a linguagem em espaço de valoração.

Com o **personagem ficcional Fernandinho** e suas cartas, percebi o quanto ele me conduziu a pensar de outros modos, com a ajuda da formação conduzindo práticas inventivas, no encontro com as crianças. Com o personagem e suas cartas a ambivalência se mostra muito forte. Uma experiência é a escrita inicial das cartas em tom monovocal, foi preciso agonizar, para renascer diferente, foi vital aprender a escrever, foi sublime Fernandinho aprender com as crianças, para que as cinzas da

seriedade, do velho e da escola fossem capturadas pela Fênix que reviveu pelo riso festivo que desenredou modos de ensinar, de aprender e principalmente de viver coletivamente. Nós professoras aprendemos que cada criança pode ter seu Fernandinho **ficcional**. Ele é e não é. E assim, é capaz de realizar o infinitamente improvável, de tal modo a escola foi se reinventando em suas verdades, para poder imaginar e viver com as crianças um modo festivo de estarem coletivamente renascendo.

Recordar a formação e o **vivido da escola nos anos de 2012 até 2016** me fez compreender o quanto a formação do Civitas mudou a escola, e quanto os sentidos poético-ficcionais na formação se transmutaram em práticas inventivas com os grupos de crianças. Formação que priorizou não somente discutir os conceitos, mas antes vivê-los na escola. Não pretendi na tese verificar ou analisar o vivido, repito aqui novamente Bachelard (1993, p. 100), “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faria as imagens morrerem”. Faria também, a simplificação dos personagens, a rosa do Pequeno Príncipe já não teria mais sentido. Imaginar será sempre mais grandioso que viver.

Se imaginar é maior que viver, retomo a pergunta: como este nosso mundo é apresentado ao novo humano que nasce? Como apresentamos a escola aos que chegam? Durante a pesquisa percebi que tanto a formação, quanto a escola em foco e os professores se posicionam numa viagem no qual a perspectiva é de que o mundo está aí para ser inventado, num encontro festivo e triunfal, em que todos possam se sentir parte do mundo comum e nele conquistar uma presença. E é pelo sentido de carnalidade e de re-imaginar o vivido, que a ficção pode refazer a realidade, que o mundo pode ser re-inventado. Foi possível re-inventar a escola, pois imaginamos outros mundos, ambivalentes, e estes eram maiores que o vivido.

Ao re-inventar ambivalentemente a escola pelo sentido de carnalidade, pela ficção e pela imaginação, é inevitável renovar as palavras para colocar um ponto final. Convidei os *Aedos* para me ajudarem, já que eles resgatavam as palavras do passado por meio da recordação favorecida pela deusa *Mnemósine* (memória). Eles arranjavam canções ao som da lira e comunicavam as palavras memorizadas através da poesia vocalizada, escutada. A palavra cantada, lembrada, ritmada, trazia o poder de engendrar na memória coletiva do povo a lembrança viva. O Aedo significaria o poeta que, antes de “cantar a verdade”, clamaria pela presença das Musas e, uma

vez entusiasmado (*theos*: deus, entusiasmo: com deus dentro), poderia com a palavra inverter e renovar sentidos (DETIENNE, 1988).

Não tenho como arrematar palavras finais, mas metamorfosear palavras em torno da docência e o quanto nesta profissão podemos viver simultaneamente em permanências e transformações pela sua capacidade de superação. E assim, a **ambivalência** é clamada a renovar os sentidos da docência e da escola, foi chamada pelo *Aedo* não para se colocar como uma verdade, mas para *cantar* a verdade, verdade que ressoasse e se tonalizasse pelos cantos da pesquisa, da formação e da escola, para que possamos enquanto profissionais da educação repensarmos nossas ações com as crianças em práticas que transmutem em sentidos poético-ficcionais.

Não procurei uma verdade na pesquisa, procuro concluir com palavras memorizadas, entusiasmadas que revelem recordações. Demando da ajuda de Manoel de Barros para compor silêncios e resgatar alguns exercícios de ser pesquisadora, de ser professora, de dançar e festejar. Aprendi que se quero saber algo de liberdade e de poesia preciso aprender a compartilhar meu devir poeta com as crianças, pois elas têm um modo de carregar água na peneira e de roubarem o vento para mostrar aos adultos as coexistências possíveis dos fingimentos, das modelagens do ficcional. Se sabem carregar água na peneira, também sabem como criar peixes no bolso e construir casas sobre orvalhos. Mistério mesmo é que com alegria as crianças são operantes em despropósitos e gostam do vazio, do silêncio e da lentidão. São seres sem pressa. Por inexplicável que pareça as crianças são percebidas como esquisitas por carregarem água na peneira.

Aprendi então que, se eu aprendesse a escrever e fabular as palavras a nascerem, poderia também, aprender a pensar de outros modos, e assim valer-me de palavras e fazer peraltagens com elas, indispensavelmente eu teria que inventar prodígios e ser capaz de decompor a tarde botando uma chuva nela e de fazer uma pedra virar flor. Arrisquei fazer despropósitos como as crianças e alguns prodígios como uma menina avoadada, mas na escrita demandei atravessar um rio inventado. Vários acontecimentos atravessaram a minha formação. Muitos eventos sucederam na travessia da pesquisa; ao atravessar o rio o carro afundou, os bois morreram, eu estou aqui porque o rio era inventado. Algumas vezes me sinto mesmo como uma menina avoadada que só chega até o fim do quintal e não atravessa o rio, mesmo tendo retornado a Ítaca, pareço necessitar continuar a fazer peraltagens e prodígios, preciso

continuar a escrever, as crianças sempre me ensinaram com seus exercícios de ser criança que são capazes de interromper o voo de um pássaro pousando ponto no final da frase. Eu pousei um ponto final na tese com a poesia

*Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.*

Não sou sábia, apenas uma menina avoadada que desejou retornar a Ítaca, que sonhou em saber o sentido de Ítacas. E ao saborear o sentido de Ítacas deseja continuar a procura de ser sábia.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Tradução Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ARENDT, Hannah . **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia. 12.ed. revisada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A vida do espírito – O pensar, o querer, o julgar**. Trad. Antônio Abranches, César Augusto, Helena Martins, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AXT, Margarete. Estudos em Linguagem Interação Cognição/ Criação - LELIC: dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar. In: AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A. **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. 2016. ISBN 978-85-63870-14-8. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

AXT, Margarete. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 46-54, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9247/6371>. Acesso em 15 de abr. 2016.

AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A.. **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação**. 2016. ISBN 978-85-63870-14-8. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

AXT, Margarete; SILVEIRA, Paloma. Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o Cronotopo e a infância. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (1): 176-192, Jan./Abril. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n1/2176-4573-bak-10-01-0176.pdf>. Acesso em 22 de jan.2016.

AXT, M.; SILVA, M. Paula; REMIÃO, J.A.A. Cidades-Experimentações: para inscrição numa (est)ética da aprendizagem enquanto acontecimento. Revista on-line **Fractal**, em 2015.

AXT, Margarete; SILVEIRA, Paloma Dias. Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, p.237-266, 2011.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André R. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole M. F. **Múltiplas alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BACHELARD, Gaston. [1928] **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. (1939) **Lautréamont**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997.

_____. (1948) **A terra e os devaneios do repouso**: ensaios sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

_____. (1948) **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. (1960) **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. (1961) **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. (1970) **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1991.

_____. (1988) **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad direta do russo, notas e prefácio Paulo Bezerra, 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, da obra em inglês, 2012.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4ªed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi, 2ª ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Edunb, 1993.

BÁRCENA, Fernando. **El delírio de las palabras**: ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Editora Herder, 2004.

_____. Entrevista: El diário de um aprendiz. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação-RESAFE. Número 12: maio-outubro/2009. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5289/4406>. Acesso em: 04 set. 2014.

BÁRCENA Fernando; MÈLICH, Juan Carles. **La educaciòn como acontecimiento ético**: Natalid, narraciòn y hospitalidad. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Escritos em verbal de ave**. Biblioteca Manoel de Barros (coleção). São Paulo: LeYa, 2013.

_____. **Poeminha em língua de brincar**. RJ; SP: Record, 2007. Ilustração Martha Barros.

_____. **Poesia completa**. Brasil: Leya Casa da Palavra, 2013.

_____. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

_____. **O menino do mato**. São Paulo, Leya. 2010.

_____. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

BARTHES, Roland. Amor inexprimível / Escrever / A espera / Eu te amo / O exílio do imaginário / Fading / Faltas / Dia eleitos/ A fofoca. In: _____. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994, p. 91-115.

_____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980, p.5-47.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL, Jaime Vaz; FREIRE, Ricardo. **Pandorga da Lua**. Porto Alegre: Ws Editor, 2006. (Livro cd).

BULCÃO, Marly. Gaston Bachelard: corpo e matéria como fundamentos da imagética criadora. **PROMETEUS** - Ano 6 - Número 12 – Julho-Dezembro/2013. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/920/877>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Tempo e matéria na poesia visceral de Lautréamont. **Cronos**, Natal-RN, v. 4, n. 1/2, p. 39-47, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3266/2655>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CAMARGO, Maria Rosa. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: UNESP, 2011.

CEZAR, Pedro. **Só dez por cento é mentira**. [Filme-vídeo]. Produção de Artesanato Eletrônico, direção de Pedro Cezar. 2009. 1 DVD, 81 min. color. Som Stéreo.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras intervenções. Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DETIENNE, Marcel. **Os mestres da verdade na Grécia Arcaica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Outros tempos de saber compartilhado: coisas ancestrais creança. In: **Processos Artísticos, tempos e espaços**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/textos-inspiradores/artigos/outros-tempos-e-espacos-de-saber-compartilhado-coisas-ancestrais-de-creanca/?print=pdf>. Acesso 25 out. 2015.

FLUSSER, Vilém. **Da Ficção**. 2000. [publicado pela primeira vez n'O Diário de Ribeirão Preto, São Paulo, em 26 de agosto de 1966]. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga13/matraga13flusser.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. IN: SCHNITMAN, Dora Fried (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.

FOGAZZI, Simone Vacaro. **Da sensação: fragmentos e cromocrôncas de uma professorartista**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ppededu, Ufrgs, Porto Alegre, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. POA: L&PM, 2007.

HINTERHOLZ, Beatran. **Ninho Bachelardiano: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

HINTERHOLZ, Beatran; MACHRY, Cristini Elisa; BECKER, Liliana; HENZ, Simoní Luciana. **Viajando com o Fernandinho**. 2011.

HOFMANNSTHAL, Hugo von. Uma carta. **Viso Cadernos de Estética Aplicada**: revista eletrônica de estética, v. 8, p.23-25, 2010.

KAVÁFIS, Konstantinos. **Íthaca**. 1984. Trad. Haroldo de Campos. Disponível em: <<https://talkingreek.wordpress.com/2016/04/05/Ítaca-por-konstantinos-kavafis/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Entrevista concedida a SusanaB. Fernandes e Maria Camem Silveira Barbosa.

_____. **O professor ensaísta**. Maio 2013. Concedida a *Camila Ploennes*. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>. Acesso em 28 dez. 2015.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed. Ver. Amp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

LAUTREAMONT. **Cantos de maldoror**: canto II, excerto. 1988. Isidore ducasse: conde de lautrémont. Disponível em: <https://canaldepoesia.blogspot.com/2015/11/isidore-ducasse-conde-de-lautreamont.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LEITE, Francisco Benedito. Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no Contexto de François Rabelais Como Obra de Maturidade Mikhail M. Bakhtin. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, p.3-14, 2011. Semestral. ISSN: 2178-7956. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1421/756>. Acesso em: 02 maio 2018.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Perto do coração selvagem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O riso nas brechas do siso**. 2007. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

MCEWAN, Ian. Apostasia ficcional: caminhos da fé verdadeira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 fev. 2013. Diário. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/02/1235423-apostasia-ficcional-caminhos-da-fe-verdadeira.shtml>. Acesso em: 24 fev. 2013.

BRINCAR NA CULTURA POPULAR. **Psicologia em Estudo**, Maringa, v. 20, n. 4, p.687-698, 25 maio 2016. Universidade Estadual de Maringa. <http://dx.doi.org/10.4025/psicolestud.v20i4.29012>. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/29012/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

QUINTILIANO, Aimberê. O arco e a voz: a intencionalidade transformando o mundo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 319-335.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944.

_____. **Biblioteca digital Fernando Pessoa**. Heterónimo Álvaro de Campos, In Poesia. Disponível em: <<http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=2241>>. Acesso em: 13 jan. 18.

PORTEILA, Oswaldo. VOCABULÁRIO ETIMOLÓGICO BÁSICO DO ACADÊMICO DE LETRAS. **Letras**, Paraná, v. 33, p.103-119, 1984. Semestral. UFPR.

PLATÃO. **Diálogos / Platão**: Inclui vida e obra de Platão. Bibliografia. Conteúdo: O Banquete — Fédon — Sofista — Político. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa (Os pensadores).

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental arg.; Ed. 34, 2005.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **Pesquisa-formação em narrativas: modos de (est)etizar as relações na docência**. 2015. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. 290 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; HINTERHOLZ, Beátran. **BRINCAR COM BARRO NA CRECHE: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM GASTON BACHELARD E HANNAH ARENDT**. 2016. ANPED SUL 2016 Reunião Científica Regional da ANPED – De 24 a 27 de julho – UFPR / Curitiba / PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER-BEATRAN-HINTERHOLZ.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SALGADO, Rodolfo Cipriano João. **A INTERAÇÃO DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA**. 2018. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Informática na Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2018.

SCHAEFER, Sérgio. Dialogismo, polifonia e carnavalesização em Dostoiévski. **Bakhtiniana**, *Rev. Estud. Discurso* [online]. 2011, vol.6, n.1, pp.194-209. ISSN 2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732011000200013>.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SILVEIRA, Paloma; AXT, Margarete; HINTERHOLZ, Beatran (org). **Imaginar e aprender na educação infantil**: Projeto Civitas. Porto Alegre: Paiol, 2014.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica. **Revista do Gel**, [s.l.], v. 15, n. 1, p.178-194, 26 abr. 2018. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.
<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1837>. P.182

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid; KOHAN, Walter. **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, p.109-122, 2012.

TODOROF. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

UNGER, Nancy M. **Da foz à nascente o recado do rio**. São Paulo: Cortez, Editora Unicamp, 2001.

VEIGA, Marta; SILVA, Jéssica Campos da. EU, MEU AVIÃO E MINHA IMAGINAÇÃO. In: AXT, Margarete; SILVEIRA, Paloma Dias; HINTERHOLZ, Beatran (Org.). **IMAGINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETO CIVITAS**. Porto Alegre: Paiol, 2014. Cap. 7. p. 111-133.

VERISSIMO, Érico. **As aventuras do avião vermelho**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2003.