

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

LOIDE PEREIRA TROIS

**O PRIVILÉGIO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS: O CURRÍCULO DAS
INFÂNCIAS.**

PORTO ALEGRE

2012

O PRIVILÉGIO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS: O CURRÍCULO DAS INFÂNCIAS

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: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira
Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos Sobre Infâncias

PORTO ALEGRE

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Trois, Loide Pereira

O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias. / Loide Pereira Trois. -- 2012. 183 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Infância. 2. Educação Infantil. 3. Fotoetnografia. 4. Currículo. 5. Currículo das Infâncias. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira, orient. II. Título.

Loide Pereira Trois

**O PRIVILÉGIO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS: O CURRÍCULO DAS
INFÂNCIAS**

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.

Aprovada em 29 de fev. de 2012.

Prof^a Dra Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Prof. Dra Gabriel de Andrade Junqueira Filho – UFRGS

Prof^a Dra Susana Beatriz Fernandes – SMED/POA

Prof^a Dra Sandra Regina Simonis Richter - UNISC

DEDICATÓRIA

as crianças... as crianças no plural,
pelos ensinamentos, pela emoção,
sobretudo pelo privilégio.

AGRADECIMENTOS

À Arali que acolheu as lágrimas e o suor mais ainda, a inquietude pela busca incessante de cada palavra;

À meu filho André por seu amor, cuidado e por acreditar sempre em mim;

À meus pais que me ensinaram, ensinam de perto e de “longe” o valor da confiança e do respeito;

Aos meus irmãos Sadi, Samuel, Anninha, Ana Lúcia e Joice que compreenderam meu afastamento e me apoiaram;

À meus professores queridos: Gabriel, Leni e Susana Rangel que marcaram meu percurso de estudo com seus conhecimentos e sabedoria ... muito obrigada!

Aos meus colegas de pesquisa que se tornaram meus amigos: Ângela, Simone, Susana, Carol, Rachel, Dulcimarta, Altino, Dadá, Ana Maira, Bianca, Michele, Paulo, e em especial a Cinthia e Marta que “trilharam” este caminho ao meu lado, bem junto de mim;

Aos vários amigos e amigas que torceram por mim me enviando palavras de afeto: Silvio, Giana, Mari, Andrea, Juliana, Queila, Sandra Koelling, Adriane, Bruna, Leine e Alfredo;

À Cinara e Viviane pelo acolhimento ético e verdadeiro, obrigada pela confiança;

Às crianças e equipe da escola que tornaram possível este trabalho e me concederam o privilégio de conviver com elas;

À Sandra Richter por partilhar comigo sua amizade e fazer meu pensamento “borbulhar” com perguntas;

À Lica, minha orientadora e Amiga que constituiu as “bases” para que este texto fosse escrito, que inspira minha curiosidade e me ajuda a pensar.

Uma didática da invenção

Só depois é que veio o delírio do
verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança
diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,
mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos-
O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros, 2000,p.4).

RESUMO

Esta tese investigou sobre como aconteceu a participação das crianças na escola, quais as marcas que registraram e produziram no currículo. O conceito de Infância como outro proposto por Larrosa (2010) constituiu o modo de olhar as crianças em sua alteridade. Ao propor a infância como alteridade foi preciso escutar as crianças, sem buscar dominá-las ou submetê-las, mas estando atenta as falas, aos silêncios, as formas de ser e estar na escola, os modos como estabeleciam as relações entre elas, com os adultos e com os objetos. A observação participante foi a atitude investigativa nessa tese. As observações foram feitas, em sua maioria nos espaços abertos e coletivos, de uma escola infantil da rede municipal de Porto Alegre. O uso da fotografia como instrumento de pesquisa foi ocupando um lugar de centralidade tornando-se um modo de visibilizar, registrar e pensar as infâncias. Partindo dos conceitos da Fotoetnografia proposta por Achutti (2004) estabeleci os pontos-âncora de observação utilizando a fotografia como narração. As fotos apresentadas nessa tese constituíram uma narrativa que conferiu densidade a visibilidade das infâncias, e com isso permitiu a formulação do conceito de Currículo das Infâncias. O currículo foi compreendido a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano escolar. O currículo das infâncias como diálogo intenso entre adultos, crianças, objetos e o mundo balizado por experiências em que o tempo não controla o humano, e o silêncio não cala os sujeitos.

Palavras-chave: **Infância. Educação Infantil. Fotoetnografia.**

Currículo.Currículo das Infâncias.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias.** Porto Alegre, 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ABSTRACT

This thesis investigated about how the involvement of children at school occurred and their results in their curriculum. The concept of childhood proposed by Larrosa (2010) consisted in the way to look at children in their otherness. Proposing childhood as otherness it was needed to listen to the children not trying to dominate or submit them but to be mindful to their talks, silence, behavior at school, and to the ways they established relationships among them, with adults and objects. Participant observation was the investigate attitude in this thesis. The observations took place mostly in open and public spaces of a municipal pre-school from the city of Porto Alegre. The use of photography as a research tool has become the major way to visualize, to record and to think the childhoods. Based on the concepts of photoethnography by Achutti (2004) it was established the anchor points of observation using photography as narration. The presented pictures in this thesis were a narration which has given density and visibility to the childhoods thus allowed the formulation of Curriculum of Childhood concept. The curriculum was based on the intentions evidenced in the actions and interactions included in the school routine. The curriculum of childhoods as an intense dialog among adults, children, objects, and the world landmarked by experiences in which time do not control the human and the silence do not silence the subjects.

Keywords: **Childhood. Pre-school. Photoethnography. Curriculum. Curriculum of Childhood.**

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. Porto Alegre, 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIASSUNTO

Questa tesi ha investigato com'è avvenuta la partecipazione dei bambini a scuola, quali i segni che hanno registrato e prodotto nel curriculum. Il concetto d'infanzia come un altro proposto da Larrosa (2010) ha costituito il modo di guardare i bambini nella loro alterità. Nel proporre l'infanzia come alterità è stato necessario ascoltare i bambini, senza cercare di dominarli o di sottometterli, ma essendo attenta ai discorsi, ai silenzi, ai modi di essere e di rimanere a scuola, le maniere in cui stabilivano i rapporti tra di loro, con gli adulti e con gli oggetti. L'osservazione partecipante è stato l'atteggiamento investigativo in questa tesi. Queste osservazioni sono state fatte, soprattutto in spazi aperti e collettivi di una scuola della comune di Porto Alegre. L'uso della fotografia come strumento di ricerca ha occupato un posto di centralità diventando un modo per visualizzare, registrare e pensare le infanzie. Sulla base dei concetti proposti dalla *photoethnographic* Achutti (2004) ho stabilito i punti di ancoraggio di osservazione che utilizzano la fotografia come narrazione. Le foto presentate in questa tesi hanno costituito una narrativa che ha dato densità alla visibilità delle infanzie, e con questo ha permesso la formulazione del concetto di Curriculum delle Infanzie. Il curriculum è stato compreso dalle intenzioni evidenziate nelle azioni e nelle interazioni stabilite presso la routine scolastica. Il curriculum delle infanzie come intenso dialogo tra adulti, bambini, oggetti e il mondo segnato da esperienze in cui il tempo non controlla l'essere umano, e il silenzio non tace i soggetti.

Parole chiave: **l'infanzia. l'educazione della prima infanzia. Photoethnographic. Curriculum. Curriculum delle Infanzie**

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. Porto Alegre, 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Meia torção.....	20
Figura 2 - Cinta de Moebius.....	20
Gráfico 1- 1ª Versão da Organização Visual da Proposta Curricular.....	56
Gráfico 2- 2ª Versão da Organização Visual da Proposta Curricular.....	57

SUMÁRIO

I – DESDE O LUGAR DE ENTREMEIO.....17

II – OLHAR QUE IMPULSIONA A ESCRITA.....22

PORTAS ABERTAS.....26



.....27

III - ENTRANDO NA ESCOLA.....28

IV- OBSERVAÇÃO/INTERAÇÃO:(TRANS)FORMAÇÕES

INVESTIGATIVAS.....31

4.1 DITOS E NÃO DITOS –MODOS DE ESCUTAR.....37

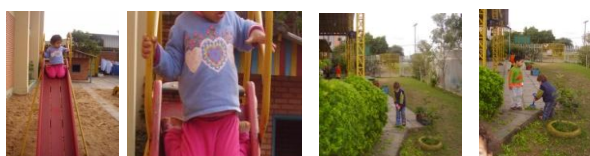
V – CURRÍCULO DAS INFÂNCIAS:CONTEXTOS E EMERGÊNCIA.....43



.....45-46

5.1 O COLETIVO DA ESCOLA: GESTÃO E CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA53

VI- QUANDO AS LINGUAGENS GANHAM FORÇA... NO PÁTIO.....60



.....61-70

VII-QUANDO AS LINGUAGENS GANHAM FORÇA...NOS CORREDORES..73



.....4-81

VIII - QUANDO AS LINGUAGENS GANHAM FORÇA.... NA HORTA.....84



.....85-87

IX - A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS ADULTOS.....90



.....91-95

X – CUMPLICIDADE:RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA...102



.....03-111

XI – BRINCAR: O ENTUSIASMO DAS CRIANÇAS.....118



.....119-120

XII – MÃOS NO MUNDO.....123



.....124



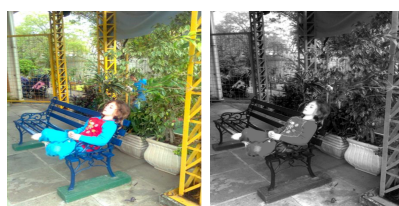
127-134

XIII – EXPERIÊNCIAS DE TEMPO.....140



141-146

XIV – SILENCIAMENTO.....151



152-153

XV- ACABAMENTOS.....155



156



.....159-160

REFERÊNCIAS.....168

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA.....176

ANEXO.....180

ANEXO A- Termo de Consentimento Informado.....181-182

ANEXO B- Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis.....183

I – DESDE O LUGAR DE ENTREMEIO

Pesquisar a infância significa, para mim, abrir caminhos, formular perguntas, surpreender-se com as respostas e, sobretudo, estar diante do inusitado, pensar o imprevisível e narrar acontecimentos. Cedo percebi que estar com as crianças me fazia feliz. Felicidade aqui entendida como pulsação, como movimento que coloca a vida em ação. Conviver, brincar, ensinar, aprender com elas passou a ser para mim uma condição essencial.

Nesta tese me deixei levar pelas e com as crianças, “esses seres estranhos” dos quais nada se sabe como afirma Larrosa (2010). Foi desde o lugar de estranhamento e desejo que minhas possibilidades de estar com as crianças se constituíram. Digo isso porque não sabia o rumo e nem exatamente o que iria encontrar na pesquisa, embora tenha formulado perguntas, tenha pensado em hipóteses, em formas metodológicas de delimitar meu foco de estudo, no momento em que estava com as crianças, me deixei levar pelo que acontecia ali, em cada encontro, em cada diálogo e em cada convite.

Convites que se apresentaram de formas bem distintas, e por vezes, indecifráveis como se fossem enigmas, ações que colocavam meu pensamento em ebulição, ao mesmo tempo em que me animavam e me faziam voltar no dia seguinte.

Concordo com Larrosa (2010) quando afirma: “a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio”.(p.184)

Pensar a infância como outro é pensar na inquietude do saber, na interrupção de sentido, na suspensão de verdades. Esta concepção interpela as instituições e as práticas que o mundo adulto constitui para apreender as crianças.

A infância como outro é o que marca o limite exterior, o ausente, o não-abrangível, ou seja, aquilo que é essencialmente outro, diferente de mim, ratificando uma posição de alteridade e de absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao mundo. Um terreno que nos leva a uma região onde não há comandos. Para pensar a infância como alteridade é preciso que estejamos dispostos a escutar as crianças, sem querer dominá-las ou submetê-las. Escutar os ruídos, as lacunas, os silêncios é uma tarefa complexa. Gesto que não combina com a urgência que o mundo vem nos colocando a cada dia. Escutar as crianças exige tempo, disponibilidade, intensidade e desejo. Um desejo que se concretizou na experiência de estar com as crianças.

De acordo com Larrosa (2002), experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa, ou o que acontece, ou o que toca. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta. Escrever sobre esta experiência é tentar expandir minha capacidade de compreensão, suspender os juízos, as opiniões. Requer segundo Fernandes (2009) parar para pensar , pensar mais devagar , parar para olhar, olhar mais devagar, escutar mais e calar muito. Junto com Manoel de Barros; deixar o verbo “pegar delírio”.

(...) a poética – não supõe explicações do mundo mas experiências no e do mundo. Por ser instauradora, é ato no mundo e não discurso sobre o mundo. Criar e

inventar supõe interrogar e não responder, supõe investigar e não explicar, exige ação no mundo e não apenas a sua contemplação. Considerar as aprendizagens que podem emergir da relação poética com o mundo e os outros é negar uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para abarcá-la como dimensão temporal do viver a ser co-produzida a partir da imprevisibilidade do encontro transformativo entre corpo, palavras e imagens no mundo. (Pohlmann e Richter,2008, p. 914).

No encontro com os teóricos que vem me ajudando a olhar as infâncias, me permitindo estar com elas e desfrutar de suas companhias, destaco os conceitos que serviram como meus principais “interlocutores”, interlocutores justamente porque além de viabilizarem a forma como minhas análises foram sendo construídas resgatando as teorias, ocuparam um lugar de indagação, de problematização das certezas e dos conhecimentos prévios em busca de uma nova forma de interpretação. Ou seja, a formulação da tese. Os conceitos de Infância, de Outro, de Tempo, de Escuta, e de Currículo advindos da sociologia, pedagogia e filosofia da infância, da antropologia da criança , da filosofia da diferença, e o referencial psicanalítico, especialmente, na obra de Jacques Lacan foram os fios sobre os quais a tese foi constituída.

O problema central desta tese foi refletir, compreender e interrogar sobre como acontece a participação das crianças na escola, quais as marcas que registram e produzem no currículo da infância. Estive com as crianças e busquei compreender suas formas de ser e estar na escola, os modos como estabelecem as relações entre elas, com os adultos e com os objetos.

Minha crença é que as crianças sabem o que desejam e o que necessitam. Confio nas crianças.

Desde o lugar de *entremeio* busquei compreender a infância no plural, no que se diferencia, no que diverge e, por fim, se caracteriza como tal. É como a visibilidade das infâncias em seus pequenos grandes detalhes e nuances.

Evoco a figura topológica da **Cinta de Moebius**¹ que nos ensina a pensar e ver o dentro e o fora ao mesmo tempo. A Cinta de Moebius possui apenas um lado, uma superfície única onde não há dois opostos. Nada é o que parece. Uma característica especial deste objeto é que ele foge à lógica aristotélica que é binária, dicotômica e excludente, segue, no entanto, uma lógica complexa, pois só tem um lado (o lado de dentro é o mesmo lado de fora) e só tem uma borda (a borda da direita é a mesma da esquerda).



Figura 1- Meia Torção

<http://eltamiz.com>



Figura 2- Cinta de Moebius

<http://detrasdeloaparente.blogspot.com>

Essa figura topológica da Cinta de Moebius me permitiu indagar, olhar, escutar e pensar as infâncias nas suas dobras, seus contornos, seu

¹ Uma Cinta de Möebius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta numa delas. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858.

movimento, sua dinamicidade. Por isso, escolhi trazê-la como ponto de abertura da tese. Ao apresentá-la na capa da tese como uma fita que reúne e envolve o texto escrito pretendi convidar os leitores a se colocarem comigo neste lugar que aqui denominei de entremeio.

Foi assim que a tese foi sendo escrita, um pouco sem rumo, atravessada pelos conceitos e as teorias que estavam presentes em meu modo de olhar os dados, e muito pelos imperativos que as imagens, os recortes das cenas do cotidiano da escola e as entrevistas me impuseram. Fiquei em silêncio em busca das palavras. Lembro de Larrosa (2010) ao afirmar que “as rotinas da linguagem as que, se superpondo ao mundo, matam o silêncio. Todos nós, alguma vez, diante de um poema, ou um filme, ou uma música, ou uma paisagem, sentimos a força desse calar. Alguma vez nos foi dada essa experiência de um máximo desprendimento de nós mesmos, que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos”.(p.48)

Neste sentido, foram tempos distintos que se entrelaçaram aqui, um tempo em que o vivido pulsava em meu corpo, os rostos, os cheiros, os gestos das crianças estavam fortemente presentes na minha vida e que, portanto, minha única ou talvez possível escolha era retornar e registrar mais e mais o que ali (no campo) acontecia; e um tempo outro, distante, solitário em que a (re)escrita da tese toma forma e constitui um corpus de análise.

Penso na escrita como uma experiência reveladora, um movimento de revelar-se que envolve a escuta e o silêncio, em que os muitos “eus” se mesclam e se confrontam , em que se tece um “combate” sadio que envolve escolhas e erupções. Escolhas por palavras que melhor descrevam e

expressem as idéias, as concepções, a linha de pensamento desejada pelo autor e a erupção do contraditório, do imprevisto, do inimaginável e, portanto, as “pontas” das verdades encontradas. Então não é nem escrever o que já sabemos e nem tampouco o que ainda não sabemos, porque o ainda é segundo Larrosa (2010), desconhecido, e inquieta completamente o conhecimento. Talvez seja o que Barbosa (2009) refere como a escrita tão pulsante quanto acadêmica.

II – OLHAR QUE IMPULSIONA A ESCRITA

Fui para a escola observar. A observação foi o centro da atitude investigativa neste estudo. Meu olhar estava endereçado às crianças. Inicialmente utilizei dois tipos de registros que não foram eficazes para a coleta de dados junto com as crianças, a saber: o diário de campo e as pequenas filmagens. Talvez porque em ambos os casos havia uma tentativa de dar conta do todo, de “não perder” nada, não deixar escapar algo. Equívocos que não perduraram muito, não apenas porque as crianças não paravam e não se deixavam “controlar” ou enquadrar por estes instrumentos, mas, sobretudo porque de algum modo acabei abandonando o lugar de fora. Abandonei o diário de campo durante o tempo em que estava na escola mas continuei registrando minhas observações e apontamentos após a saída da escola. Deste modo, os registros do diário de campo me ajudaram na compreensão e interpretação do que ali acontecia na escola.

No entremeio, comecei a usar a fotografia, fotografias com pose, sem aviso, de perto, de longe, em seqüência, em grupo, individuais enfim muita, muita fotografia. Cada dia mais, me familiarizava com este modo de olhar,

mais ainda, as crianças, as professoras e as monitoras que por vezes também passavam registrando o que ali se produzia. Percebi que este registro já estava imerso no cotidiano da escola, as crianças não estranhavam e nem se encantavam com as câmeras. Fui constituindo um banco de imagens que embora já apresentassem uma narratividade, eu ainda a ignorava. O gesto de análise ficou afastado do momento de encantamento do aparente.

A maioria das fotos do banco de imagens foram feitas por mim durante a pesquisa. Também, me foi disponibilizado o acervo de fotos da escola, bem como a autorização para o uso destas imagens. As fotos aqui apresentadas colocam em evidência a **visibilidade das infâncias**. De outro modo, também dialogam com os conceitos e constituem os argumentos sob os quais repousam as interpretações revelando ainda, os limites e as bordas de minha capacidade de olhar. Sendo assim, as imagens colhidas e recortadas são apresentadas como um modo de interpretar, compreender e responder ao problema desta tese.

Por isso, a observação está balizada pelas minhas condições de olhar, de interrogar e registrar aquilo que foi observado. Sendo assim, não se trata de observar o que acontece para posteriormente julgar em função de um modelo, mas de colocar a atenção a favor do que acontece e refletir sobre esses acontecimentos, suas intencionalidades, seus ditos, não ditos, as práticas que estão sendo organizadas e estruturadas na escola.

Na observação estabelecemos uma relação de conhecimento com o foco de estudo e a rede de infinitos significados em que está inserido. Trata-se de pensar no que Geertz (1999 apud Tura, 2003) afirma como a versão parcial e provisória dos fatos, posto que os registros da pesquisa expressam não a

realidade social observada, mas um recorte e uma construção intelectual do real. Se é uma construção intelectual do real, estamos diante das minhas condições de ver e pensar o real.

Concordo com Delgado (2005) quando afirma que na observação, o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador que observa os locais, as pessoas, as interações e situações. A presença sistemática do pesquisador introduz novas relações sociais justamente por não ocupar um lugar de neutralidade e nem tentar minimizar os efeitos de sua presença no campo, assim como revela a sua capacidade de compreender o real.

Os espaços, as ações, os tempos, os participantes assumiram significados peculiares atravessados e constituídos pelas minhas interpretações. Sendo assim, ao colocar em evidência os registros - seqüências e recortes escolhidos - advindos das minhas observações apresento a formalização das análises.

A partir da observação/interação, da escuta fui tecendo a narrativa fotográfica que revelou a visibilidade das infâncias. As portas foram abertas e pude “Entrar na Escola” escrever o que ali acontecia, os sentimentos que me “tocaram” e me fizeram refletir sobre ela. Foi necessário aprofundar a discussão teórica sobre minha atitude investigativa e as (trans)formações que ocorreram, os ditos e não ditos nos modos de escutar.

Frente ao movimento de dobra, ou seja, de imersão no campo e distanciamento fui tratando os dados e estruturando as análises conferindo densidade a visibilidade das infâncias, e com isso definindo o conceito de Currículo das infâncias. Densidade essa expressa e registrada nos capítulos

em que as palavras ganham força, em que a ausência dos adultos se faz presença numa relação de cumplicidade. A relação com o tempo e o silêncio são experiências balizadas pelo entusiasmo das crianças e a ação delas no mundo. Ao final evoco as imagens em seus pequenos grandes detalhes e nuances que ratificam minha confiança nas crianças.

PORTAS ABERTAS



III – ENTRANDO NA ESCOLA

Era uma tarde de sol, as crianças corriam pelo pátio livremente, muitas risadas, barulhos preenchiavam o espaço da escola. Ao cruzar o portão de entrada pude perceber que ali habitavam muitas e diversas crianças. Marcas registradas em murais, paredes do pátio, brinquedos espalhados, gritos, canções, rostos suados: corpos em movimento. Caminhando pelo pátio que dá acesso a escola, senti de início vontade de brincar com as crianças, de ficar ali mesmo, tomando sol e me deleitando com as (trans)formações que as crianças propunham umas às outras.

No entanto, a escolha devida naquele momento era entrar no prédio da escola. No corredor as produções das crianças delimitavam as diferentes salas de aula, as diversas propostas de trabalho, bem como convidavam para dar uma parada, ler um livro que estava disposto em pequenas estantes à disposição das crianças, tomar um gole de água e refrescar o rosto no bebedouro, ou ainda, pegar alguma sucata no sucatário, para fazer alguma atividade na sala de aula com os colegas e professoras.

Meu começo foi marcado pelo entusiasmo, não apenas pela minha percepção da forte presença das crianças na escola, mas, sobretudo, pelo sentimento de ser acolhida pelas diretoras que me receberam como se me esperassem há muito tempo. Esses sentimentos definiram e impuseram a minha permanência nesta escola, uma captura que foi alimentada pelo encontro e reencontro com as crianças.

Trata-se de uma escola da rede municipal de Porto Alegre que se localiza no Bairro Humaitá. No dia 08 de agosto de 1994, esta escola recebia suas primeiras crianças, moradoras dos edifícios residenciais e vilas circundantes à escola. Um significativo número de moradores eram ocupantes dos prédios em construção no Bairro, resultando constante migração de crianças nesta região. A inauguração oficial da escola ocorreu em 16 de março de 1995 e desde então a escola se constitui como o único espaço público de atendimento à infância na região Humaitá/Navegantes.

É uma Escola infantil de turno integral que existe há 18 anos e que estabelece uma rede de atendimento as famílias dos bairros próximos. Atende cerca de 100 crianças de 18 meses a seis anos incompletos que são divididas em turmas por faixas etárias: berçário 2, maternal 1, maternal 2, jardim A e jardim B. Realizei a pesquisa durante o período de agosto de 2010 a janeiro de 2011, na maioria das vezes, no turno da manhã.

A equipe diretiva do ano de 2010 assumiu a direção em 2005, por indicação da Secretaria Municipal de Educação, visto que não havia candidatos para concorrer à direção no ano anterior. O processo de aproximação e intervenção na realidade das comunidades atendidas por esta escola envolveu o coletivo de educadoras, não se resumindo às metas e estratégias propostas somente em 2010, mas durante os demais anos em que esteve responsável pela gestão.

Segundo Vicente (2011) diferentes ações foram sendo desenvolvidas ao longo da gestão escolar de 2005 a 2010, ações que foram denominadas como integrantes da metodologia de participação que a equipe diretiva priorizou em sua gestão.

De início participei da reunião pedagógica com toda a equipe de funcionários da escola, aproximadamente cerca de 40 pessoas incluindo as monitoras, as responsáveis pela nutrição e saúde, as professoras, as estagiárias, as cozinheiras, auxiliares da cozinha e da limpeza, voluntários e as diretoras. A proposta que me foi destinada era explicitar para todo o grupo o meu trabalho e de que forma o mesmo seria desenvolvido. Sendo assim, lá estava eu diante da “plenária” apresentando meus objetivos, interesses e a forma como a pesquisa seria realizada na escola, caso todos aceitassem. Ficou evidente para mim que o exercício da coletividade se apresentava como o modo de funcionamento nesta escola.

A relação dos adultos entre si estava ancorada no princípio do respeito à diferença, claramente evidentes na forma de diálogo e troca manifestada durante esta reunião e também de muitas outras das quais participei. A plenária não acontecia apenas para receber um convidado, era o modo de decidir os rumos da escola.

Logo após a minha exposição sobre o meu estudo, surgiram algumas opiniões e indagações que me fizeram acreditar na possibilidade e na responsabilidade de estar naquele lugar. Dois aspectos sustentaram e viabilização a realização da pesquisa. O primeiro foi o acolhimento da direção da escola, que é composta pela gestão partilhada de duas professoras da rede municipal que se mostraram receptivas a proposta da pesquisa. E com o olhar de desejo e de afirmação, a direção convidou o grupo a acolher a pesquisa. Gesto que promoveu muita diferença, nelas e em mim.

O segundo foi a escolha em começar as observações nos espaços coletivos da escola, como a biblioteca, o refeitório, a sala de informática ou nos

espaços abertos como o pátio, a horta, o hall de entrada da escola. Estes espaços permitiram uma circularidade muito importante, porque distanciaram o sentimento de invasão, de controle ou de avaliação que a minha presença poderia provocar e, ainda, me deixavam mais livre para estar com as crianças, interagir com elas, brincar com elas, estar junto.

IV – OBSERVAÇÃO/INTERAÇÃO: (TRANS)FORMAÇÕES INVESTIGATIVAS

A observação foi o centro de minha atitude investigativa nesta pesquisa, foi a metodologia de estar no campo, na escola e me aproximar das crianças. Concordo com Tura (2003) quando afirma que:

A observação é uma forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam. (p.184).

Comecei as observações no turno da manhã, três vezes na semana, acompanhando todas as turmas nas atividades que se realizavam nos espaços abertos/coletivos da escola: no pátio, na horta, no hall de entrada e, posteriormente, na biblioteca, algumas vezes no refeitório, no banheiro, no corredor e na sala de informática. No turno da manhã as turmas estavam sob a responsabilidade das professoras e no turno da tarde das monitoras. Embora tivesse livre acesso a todos os espaços da escola, acordei com as professoras que somente iria entrar nas salas de aula a partir do momento em que as mesmas me convidassem. Em minha chegada na escola, a direção me convidava para tomar um café, um chimarrão e colocar meus pertences em sua sala. Na sala da direção, as fotos das crianças tomam destaque na parede:

muitas turmas que constituem a memória e história dessa instituição liderada por duas educadoras em conjunto com uma equipe de trabalho.

Ao mesmo tempo, em que a observação me permitiu seguir caminhos mais flexíveis, também exigiu uma constante revisão conceitual propiciando a construção e consolidação de conhecimentos sobre o objeto deste estudo, bem como a busca por outras fontes de informação que se fizerem necessárias a partir do trabalho de campo. Segundo Bondioli (2004), a atitude do pesquisador não é irrelevante, pois na observação contemplamos, de um lado, as circunstâncias nas quais a ação educativa acontece, de outro lado, o conjunto de significados atribuídos a essas circunstâncias pelos sujeitos envolvidos: adultos e crianças. No entanto, a observação não é um puro registro do que acontece. Olhar o outro envolve complexidade.

A observação participante tornou-se uma referência importante na distinção entre as diferentes abordagens, caracterizando-se, num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência. (Tura, 2003, p.187).

No momento inicial de minhas observações utilizei o diário de campo buscando registrar o que ali acontecia. No entanto, aos poucos percebi que a minha presença aliada à presença de um caderno e um olhar que se efetivava nos gestos de escrever, causava curiosidade nas crianças e nos adultos que ali circulavam. Curiosidades que por muitas vezes tornaram-se paralisantes. Fui interrompida pelo distanciamento que meus gestos ali produziam, fui transformando meu modo de estar na escola, de interagir e de me aproximar

das crianças. Abandonei o diário e me coloquei a disposição do campo. Efetivava os registros no diário após minha saída da escola. Comecei a estar com as crianças, interagir, brincar com elas, conversar e conhecê-las.

Pude experimentar o que Eckert (1999) denomina de jogo de interações o qual se ancora na troca de informações, de interesses, de gentilezas, amizade mas, também tensões, frustrações e inseguranças. Esse dinamismo, segundo a autora ocorre a partir da “premissa de buscar entender como os conjuntos de significados são transmitidos, construídos e revistos pela ação humana”. O olhar do observador deve ter um horizonte mais extenso e mais descentralizado em relação a cada sujeito estudado; não pode eximir-se de tentar compreender a situação do ponto de vista interno.

A observação é uma ferramenta importante que consiste num gesto contínuo de olhar, estranhar e questionar o objeto de investigação sabendo desde o início que esta descrição e leitura do objeto é sempre parcial. Na observação participante, é importante refletir sobre a vivência do pesquisador na e com a situação pesquisada.

Segundo Oliveira(1996) a observação participante parte da premissa da interação, a ponto de viabilizar uma aceitação. Ao tentar inserir-se no universo do outro estamos cientes dos efeitos que esta inserção causará no pesquisador, pois afinal ele “estava lá”, são fatos rememorados em que a memória afetiva do pesquisador constitui elemento significativo na escrita do texto, cuja significação é melhor alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever.

Seria uma espécie de presentificação do passado, com tudo que isso possa implicar do ponto de vista hermenêutico, ou

em outras palavras, com toda a influência que o “estando aqui” pode trazer para compreensão e interpretação dos dados então obtidos no campo. (p.34).

Na medida em que minha familiaridade e meu envolvimento com as crianças cresciam, seja pelos convites para montar um castelo, brincar de padaria, de correr, de entrar na casinha, seja pelos abraços, apertos, beijos e pedidos de colo que recebia a cada dia, os adultos também ficavam mais próximos, me recebiam com um sorriso largo, um bom dia gostoso ou um olhar de alegria. Este percurso com a equipe da escola foi sendo construído gradativamente, sem pressa. Cada pessoa que ali estava foi recebendo, manifestando e se envolvendo com a proposta de um modo diferente. Cada professora, estagiária ou funcionário ia se aproximando de mim, indagando sobre minha formação, minha experiência profissional. Outras ainda, traziam assuntos relacionados às crianças, as coisas que estavam aprendendo, fazendo junto com elas, as suas inquietações ou dúvidas, sua forma de ver as características individuais de cada criança.

Embora os momentos de troca com os adultos fossem pontuais, eram repletos de intensidade, especialmente pela forma como cada uma delas se ancorava em conhecimentos profundos sobre a vida das crianças, de todas as crianças! Por vezes, resgatavam a história das crianças, a forma como ingressaram (recentemente ou não) na escola, as preferências, as dificuldades, as manias, as rebeldias também faziam convites para que eu pudesse ver uma nova aquisição de livro, material ou as plantas que cresciam na horta.

Malinowski (1978) aponta que a familiaridade com o “nativo”, a capacidade de participar do seu universo de referência constituem condições

prévias para a investigação. No entanto, não eliminam o trabalho de coletar os dados, ordená-los, interpretá-los, integrá-los de modo a recriar a totalidade vivida. A aproximação onde o pesquisador compartilha, na experiência o fluxo cotidiano das pessoas pesquisadas torna o tempo de convivência mais denso tanto quanto torna mais intensa a demanda de observar e escutar as situações vividas.

Logo após ter abandonado o uso do diário de campo, no momento em que estava na escola, passei a registrar as interações das crianças por meio da fotografia. É importante destacar a centralidade que este instrumento passou a ocupar em minha pesquisa tornando-se um modo de visibilizar outras formas de ver, registrar e pensar as infâncias.

As fotografias são tecidos, malhas de silêncio e ruídos, os envelopes que guardam nossos segredos, as pequenas peles e as películas de nossa existência. As fotografias são, sempre, memórias e confidências. (Samain,1997, apud Achutti, 2004, p.97) .

Fui estabelecendo pontos-âncora de observação, como afirma Achutti (2004) que permitiram utilizar a fotografia como instrumento de pesquisa e como forma de narração. Constitui um banco de imagens que dialogava com os textos e com meus rabiscos do campo. O instante de ver era também o instante de pensar. Fotografar é dar a ver, é, também, uma forma de pensar e olhar o real. A busca por encontrar diferentes ângulos de visão, de escolher os enquadramentos ancorava-se na concepção do autor de “dar à imagem um verdadeiro estatuto, outro que ilustrativo”. Toda fotografia é um olhar sobre o

mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa procurando dar significado a este mundo.

Todo espaço de produção de sentido, seja no campo científico ou no campo de artes, engendra, em si, um lapso inicial que se apresenta como um desafio: partir do branco para construir algo que tenha uma significação, que possa ser entendido e assimilado, para então cumprir sua razão de ser que é a de oferecer-se ao juízo e à crítica de outrem. É preciso, portanto, trabalhar o potencial narrativo da imagem fotográfica. [...] Trata-se de uma nova forma narrativa concebida na perspectiva de uma antropologia interpretativa tendo como uma de suas características a de se oferecer como escrita, “construção das construções dos outros”, aos esforços interpretativos do leitor/espectador. (Achutti, 2004, p.72).

Para falarmos do potencial narrativo das imagens fotográficas, é importante, saber estruturar um conjunto de imagens a fim de propô-las enquanto narração. É preciso que esse conjunto de imagens componha a apresentação de um acontecimento temporalmente ordenado para que possa formar um “todo significativo” (Achutti, 2004, p. 17). Ocorre que a fotografia não é um simples ato mecânico, que consiste apenas em apertar o disparador. Mais do que a técnica é importante a busca pela clareza de seus propósitos. As fotografias necessitam formar um todo para se caracterizar como narrativa.

Segundo Achutti (2004), na pesquisa fotoetnográfica, “o que mais conta não é o simples registro dos fatos, mas o que está fora do campo de visão, à construção do sentido graças à imagem; isso para tornar-se um meio de restituição, uma outra forma de narrar nosso olhar sobre o Outro. O que

caracteriza a fotoetnografia, é a fotografia como escritura por inteiro, quando se para de recorrer às palavras para se deixar levar em uma viagem visual reveladora, abrigando o inefável que igualmente encerra conhecimento e sentido”(p.87).

Para o autor, um conjunto de fotografias precisa ser apreciado lentamente, é importante saber se dar tempo e se deixar tocar pela emoção. Uma narrativa fotoetnográfica se apresenta na forma de uma série de fotos que estão relacionadas entre si, constituindo um todo. A fotografia é uma aprendizagem de observação paciente. É uma elaboração minuciosa com diferentes tentativas e estratégias de aproximação com o objeto estudado. As fotografias apresentadas neste estudo foram tiradas pouco a pouco, ao longo dos momentos em que estive na escola. Os recortes e as “margens” delimitam as escolhas que fiz, o meu modo de olhar. Na medida em que avançava na análise dos dados fui substituindo algumas fotos, trocando-as de lugar, acrescentando outras novas na busca por uma significação, uma narrativa.

Durante a pesquisa estive atenta ao que as crianças faziam, as formas como se comunicavam, os convites que teciam, as trocas de olhares, as falas, os gestos, enfim, as diferentes formas de participação na escola, as relações que estabeleciam entre elas, consigo mesmo, com os objetos. Trata-se de uma forma de pensar a escuta que afirma o reconhecimento da criança como alguém capaz e potente.

4.1 DITOS E NÃO DITOS - MODOS DE ESCUTAR

O processo de escuta assume aqui um caráter de empoderamento das crianças, pela valorização, pelo respeito às competências individuais e pelo

reconhecimento de seu lugar no mundo. A escuta é um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração na co-construção do conhecimento, na co-definição de sua aprendizagem, acedendo aos seus processos de pensamento. Alderson (2005) afirma que realizar pesquisa com crianças significa resgatá-las do silêncio e da exclusão. Existe uma preocupação com a escuta dos sujeitos e as relações educativas existentes, problematizando a forma pela qual a pesquisa vai criando meios de “escutar melhor”.

Segundo Macedo e Falcão(2005) , não existe registro, na história da ciência moderna, de que a “escuta” tenha tido, antes de Freud, estatuto metodológico reconhecido. De acordo, com o autor em 1912, Freud apresentou um texto fazendo recomendações importantes, é neste texto que a noção de escuta aparece mais claramente atrelada à idéia de atenção flutuante. Freud (1981), destaca a importância do conceito de escuta para a psicanálise, orientando para a suspensão da atenção. Para tal, é necessário que não nos detenhamos em nenhum ponto específico da fala do paciente, é neste momento que, de alguma forma, estaremos atentos a tudo que nos é dito. A regra freudiana de associação livre pressupõe que o sujeito fale livremente o que lhe vier à cabeça e também não selecione conteúdos intencionais. É preciso dar atenção à singularidade do sujeito, estar atento e curioso na posição de escuta. A atenção e a curiosidade levam-no a intervir nos momentos mais inesperados, que podem revelar algo novo.

Lacan (1979), ao discutir a constituição do sujeito, avança no conceito de escuta conferindo à escuta uma função não passiva; mas que coloca em movimento o sujeito fazendo-o falar, deparando-se com seu não saber, com suas dúvidas acerca de si e do mundo. A escuta é ativa, é preciso dar

conseqüências a ela, ir ao encontro da descoberta de um novo saber, desconhecido. A escuta orienta-se para a singularidade do sujeito possibilitando que o mesmo se expresse, fale e implique seu desejo. A posição de escuta é fundamental para colocar em cena as heterogeneidades e as particularidades de cada um. (Jerusalinsky, 1998)

Justamente por privilegiar “categorias” subjetivas o procedimento da “escuta” foi ganhando adeptos ao longo dos anos. Essa escolha em dar valor e reconhecer a escuta como uma ferramenta de intervenção propicia uma tentativa de conseguir uma aproximação maior em relação aos sujeitos.

Lacan (1979) diz que a escuta deve ser exercida a partir de duas qualidades: a curiosidade e a ignorância. A curiosidade pela ação e pelo movimento de interrogação que contempla e a ignorância porque, muitas vezes estaremos diante do não sabido, da incompletude da verdade, da incerteza.

Segundo Cromber (2008), é uma outra forma de ver o homem e o mundo. A descoberta da noção de inconsciente proposta pela psicanálise produziu um deslocamento, a de que “o homem não é senhor em sua própria casa”. A noção de um eu universal, senhor da razão e do pensamento, que controla e domina o que pensa e faz no mundo, é “explodida pela psicanálise”. Ele já não é senhor absoluto da sua casa. É a famosa inversão da “máxima” cartesiana apontada por Lacan, a partir da descoberta do inconsciente: em lugar de “Penso, logo existo”, temos “Sou onde não penso e penso onde não sou.”

Escutar envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro a compreendendo como algo que não é linear e nem completo. Essa escuta envolve uma interpretação que não pode ser apressada e abrupta, não pode

impor um ritmo ou uma concepção previamente formulada. No gesto de escuta, não se trata de constatar ou confirmar, mas de se colocar perguntas, deixar que as incoerências, os tropeços, as conclusões, as formulações, as inquietações dos sujeitos tomem lugar. Um gesto que envolve estranhamento e relativização, sem tentar buscar um sentido único e absoluto. Uma escuta comprometida.

A escuta comprometida e acolhedora só pode ser regida pela necessidade humana de estar bem com o outro. A ênfase dada nesta pesquisa a escuta se justifica pelo reconhecimento da capacidade das crianças e confiança nelas. Busca-se nessa escuta conhecer um ponto de vista diferente daquele que seríamos capazes de ver no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.

Ferreira (2005) acredita na possibilidade de construção do conhecimento sobre e com as crianças, pautado na realidade das mesmas. Salienta ainda que a ausência de escuta tenha custado às crianças um lugar de subordinação constituindo-as como “estrangeiras”. Estrangeiras porque distantes das lógicas dos adultos que governam o mundo que elas habitam, estrangeiras com relação aos contextos sociais mais amplos que são regulados por um poder social e simbólico que as exclui e desqualifica.

Durante a pesquisa a escuta das crianças foi formalizada por meio de uma atitude de entrega na interação com elas, disponibilidade em não julgar, não corrigir comportamentos, não ensinar os modos como deveriam brincar e explorar e, sobretudo, por me interessar e querer prestar atenção no que faziam.

Rinaldi (2006, apud Oliveira-Formosinho, 2007) diz que existe uma “escuta interna” é potencializada pela possibilidade da criança de poder dialogar e refletir sobre seus movimentos, suas relações. Isso ocorre mediante uma interação, na qual as crianças são instigadas pelos adultos a se escutar e, sendo assim, serem escutadas. É um espaço de refinamento, recriação, mas também um lugar de colisão, de confronto e de tensão. As idéias, as informações que as crianças podem dar são relevantes para conhecer melhor como elas veem os processos pelos quais passam, seus sentimentos e seus desejos. Soares (2006) destaca a necessidade de uma relação simétrica entre crianças e adultos, vendo a criança como ator social, um princípio ético que norteou essa investigação.

Escutando as crianças compreendi que seria fundamental escutar também os adultos, não todos os adultos e nem qualquer adulto, mas os adultos que se engajaram na proposta da pesquisa, que vibraram e se implicaram no estudo. Ou seja, realizei entrevistas com três professoras da escola, duas que estavam na gestão/direção da escola, e uma que atuava na sala de aula.

Na medida em que participava do cotidiano da escola, das reuniões pedagógicas, dos encontros com os responsáveis, das festividades, pude compreender que haviam elementos que constituam as “bases”, os contextos sobre os quais as ações foram tecidas. Interrogar os adultos foi uma escolha acertada. O corpus de análise da pesquisa foi constituído pelas fotografias e anotações advindas das observações, dos recortes retirados das entrevistas com as professoras e dos documentos que a escola me disponibilizou Proposta

Político Pedagógica (versão preliminar) com a respectiva Matriz Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) de uma das professoras dirigentes.

O que se pode fazer escutando as crianças, ser mais infantis sendo mais sérios e comprometidos com uma criança que brinca. Ser capazes de entender o quanto foi importante para uma criança ter conseguido apresentar sua idéia. Ser mais infantil, quer dizer aprender a compreender as crianças para além da aparente simplicidade daquilo que elas dizem, porque quem diz coisas simples quase sempre diz coisas importantes. Ser mais infantil, quer dizer ser mais humilde e reconhecer que, para falar com uma criança, para escutá-la e para levar em consideração aquilo que ela diz, é preciso comprometer-se. (Tonucci, 2005, p.171).

CURRÍCULO DAS INFÂNCIAS: CONTEXTOS E EMERGÊNCIA

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...).

(Manoel de Barros ,2003, p.8).





O termo currículo pode ser visto em autores como: Kishimoto (1993), Oliveira (1995), Mello (1994), Sacristán (1998), Kramer (1994, 1997, 2000, 2009), Coll (1997), Goodson (2008a e 2008b) e Wiggers (2000). A discussão conceitual discutida por esses diferentes autores indicam perspectivas e significados distintos de acordo com os contextos sociais de suas pesquisas, bem como de seus respectivos repertórios teóricos. A escolha feita nesse estudo foi de apresentar o conceito de currículo atravessado pelo que emerge nas relações constituídas na escola.

A concepção de currículo emergente trazida por Rinaldi (1999) nos orienta sobre o modo como o currículo pode ser tecido no encontro entre professores e crianças na escola. Trata-se de pensar, observar e documentar as ações e as interações das crianças e, nesse gesto, identificar seus interesses e ideias. Os interesses das crianças podem ser expressos durante seu engajamento numa atividade ou nos diálogos constituídos durante sua ação, ou ainda, em contextos espontâneos de participação. O currículo emergente é como um diálogo extenso entre professores e crianças, e entre crianças, que pode durar dias, semanas ou meses. No currículo emergente, estamos diante de um ato intenso de reflexão e discussão.

O currículo aqui é compreendido a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano. Toda a vida na instituição transpira este modo de compreender o currículo. O currículo, portanto, não é compreendido neste estudo como prescrição, mas como ação produzida pelos educadores em parceria com as crianças.

Segundo Barbosa e Horn (2008), é fundamental construir um currículo partindo das “pistas” do cotidiano, de uma visão articulada entre os

conhecimentos produzidos na escola com as crianças e os conhecimentos produzidos além dos muros da escola. Escola, família, rua, comunidade se entrelaçam num fazer que tenha sentido. Ou seja, é um currículo constituído pelo encontro dos “diversos mundos” que marcam a existência dos sujeitos que pertencem a esta escola, um currículo mediado pela intervenção docente que atenta a urgência em dialogar com o que emerge nas relações entre os sujeitos, constrói seu fazer pedagógico.

Os estudos curriculares com base no pensamento de Stenhouse (1991) e de Goodson (2008a) contribuem para pensar o currículo conferindo valor educativo ao conhecimento enquanto um processo cultural colaborativo, um processo no qual o docente investe e aposta na relevância das subjetividades, na importância do *encontro* entre adultos e crianças, as crianças entre si e com os objetos do mundo, uma ação que propõe fazer da escola um espaço de formação e de vida coletiva.

As relações que pude experimentar durante minha pesquisa foram marcadas de plenitude e de intensidade. De plenitude da ação, da invenção, da libertação, do isolamento e também do silêncio. Pude pensar a educação como acompanhamento, hospitalidade, acolhimento do outro em sua radical alteridade (Mèlich; Bárcena, 2000).

Os gestos, as brincadeiras, as conversas, as correrias das crianças, todas juntas, separadas, em grupos, em “panelinhas” configuraram um vivido “em bloco”. Uma densidade, uma “dose intensa de infância” que não foi, para mim, desde sempre evidente. Tive que me distanciar, ver de mais longe, ver novamente e novamente e novamente. Uma repetição que inaugurou algo

novo, uma (des)coberta. Foi então que um pensamento invadiu meu olhar, parafraseando Manoel de Barros.

Isto é o currículo das infâncias!

Para falar e aprofundar este conceito de currículo das infâncias é fundamental falar e discutir sobre os contextos que viabilizaram a emergência e constituição deste currículo. Com esta intencionalidade interroguei o campo, buscando os traços, as marcas, as bordas, as margens que caracterizavam a forma pela qual as crianças estavam na escola, como participavam das propostas apresentadas pelos professores, como agiam umas com as outras, como exploravam os objetos e, sobretudo, com isso tudo se constituíam sujeitos.

Como já foi dito, a pesquisa foi realizada numa escola pública municipal, localizada no Bairro Humaitá. O local em que hoje a escola funciona, na década de 1970, funcionava um lixão que foi aterrado, dando lugar às construções de casas, edifícios residenciais e comércio local. O aterro preservou parte da reserva ecológica, onde são encontrados muitos animais aquáticos e aves. A reserva situa-se dentro do Parque Municipal Marechal Mascarenhas de Moraes, um local em que as crianças da escola brincavam e faziam passeios e ações educativas, ou seja, um local que está presente na memória dos moradores e é reatualizado pela ação das crianças.

Durante o período de 2005 a 2010 a equipe diretiva da escola optou por inserir metodologias de “aproximação e de pesquisa” buscando conhecer e mapear a realidade das comunidades do entorno social. Para esta ação a equipe de professores, monitoras, estagiárias foi convidada a estar junto com a

direção traçando o modo como esta aproximação seria desenvolvida, refletindo sobre as estratégias que seriam efetivadas, compartilhando.

Foi preciso conhecer os espaços e as necessidades das crianças e das suas famílias, as suas especificidades. As observações ocorriam desde o percurso que realizávamos para chegar até a escola e no seu interior observávamos tudo: as condições de infraestrutura, as relações entre adultos e crianças, o entorno social. (Recorte da entrevista - sujeito 1).

O Conselho Escolar foi revitalizado pela crença na gestão partilhada e pelo entendimento que a estrutura de representatividade do conselho é um aspecto importante que ajuda e contribui para a tomada de decisões. Os rumos da escola foram socializados com o grupo.

O Conselho escolar da escola infantil e pública deve ser ativo. A escola pública tem que priorizar as comunidades mais carentes, ou seja, temos que incluir as diferentes comunidades, todos que estão mais expostos a riscos e negligência... isso é fundamental e conseguimos colocar em prática esta opção. (Recorte da entrevista sujeito 1).

Ao mesmo tempo em que a direção explicitava suas concepções e compartilhava com o grupo, suas preocupações, inquietações e focos de ação, também se registrava as marcas e as possibilidades de emergência de um fazer alinhado a isto. É importante destacar que essas marcas foram sendo fortalecidas e ampliadas em cada ação estruturada. Deste modo, a gestão partilhada pode ser vista na parceria firmada com a comunidade por meio da

participação na rede de atendimento estabelecendo aproximações com o Departamento Municipal de Limpeza Urbana do município, com a Associação de Moradores do bairro e com o Posto de Saúde.

(...) se articulando e vivendo aquele espaço, a gente se envolvia na vida da comunidade e foi bem importante para mim e para a (cita a colega de direção). A escola ajudava as famílias, apoiava as famílias, a gente viveu o desenvolvimento do bairro, das moradias novas, acompanhamos por seis anos a vida das famílias, das crianças e da comunidade.

(Recorte da entrevista sujeito 1).

Foram realizadas visitas a 80% das famílias inscritas perfazendo um total de quatorze vilas visitadas. Os dados foram acrescentados às fichas de inscrições, o que resultou na priorização e seleção de crianças expostas à maior vulnerabilidade social.

No início do ano seguinte (2006), a equipe diretiva discutiu com o grupo de educadoras o Projeto Pedagógico Coletivo da escola, para isso compôs uma pequena comissão com duas educadoras que planejaram ações de (re)conhecimento e intervenção na realidade social local. A primeira saída a campo gerou uma série de ações. A metodologia de pesquisa participativa novamente foi usada como uma estratégia de intervenção educativa. As ações desenvolvidas resultaram na organização do curso “Educação Ambiental e Promoção de Saúde na Infância”, promovido pela escola e destinado as educadoras, famílias e comunidade. O curso foi realizado em três encontros,

cujos enfoques abordados foram: “Crescendo com saúde”, “Quem cuida da nossa saúde?” e “Construindo um ambiente saudável”.

Esse processo de sensibilização, investigação e reconhecimento das condições de vida local deu início a outro, o de mudanças significativas nas relações entre a escola e as educadoras, construindo um sentimento de pertencimento e responsabilidade comum a todos que compartilham relações no mesmo ambiente. (Entrevista sujeito 1).

O Projeto Pedagógico coletivo da escola intitulado: “Cuidando de si, dos outros e de tudo que existe ao redor” foi implementado nos anos de 2007 e 2008 fornecendo dados que geraram novas ações. “Direção, educadoras e Conselho Escolar aprofundaram as relações com a comunidade, bem como ampliaram e instituíram na escola ações de cuidado com o ambiente e a participação *da* e *na* comunidade. Paralelo a isso, ocorriam nas escola discussões político-pedagógicas sobre concepção de infância, função social da escola, construção de conhecimento, meio ambiente e sustentabilidade. Essas discussões eram influenciadas fortemente pelas experiências de participação na comunidade, sendo necessária uma reorganização dos tempos e espaços da Escola. (Vicente, 2011).

Estamos diante da escola vista como um organismo vivo, um local de partilha, de vidas, de relacionamentos que ultrapassam os “muros”, é uma aposta na relação com a vida que pulsa lá fora. (Barbosa, 2009).

Nessa perspectiva, a escola propiciou o estabelecimento de uma rede de cooperação e interação entre os muitos e diversos sujeitos envolvidos e as crianças promovendo um sentimento de pertencimento ao mundo vivo e

autêntico. É um sistema complexo de relações entre crianças, educadores, familiares, vizinhos, amigos, parceiros, especialistas que juntos formam um sistema mais amplo.

A escola aqui pode ser compreendida como um ambiente rico de interação, organizado para favorecer as trocas dentro e fora do ambiente familiar.

5.1 O COLETIVO DA ESCOLA - GESTÃO E CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

No ano de realização da pesquisa, 2010, a direção assumiu o compromisso de efetivar a reelaboração da Proposta Político Pedagógica da escola. A primeira medida foi compor uma Comissão de Sistematização e, para tanto, o coletivo de educadoras indicou uma professora e uma funcionária para representá-los nesta tarefa. Do mesmo modo, os representantes dos pais no Conselho Escolar indicaram uma mãe para representá-los nesta Comissão que, junto com a direção da Escola, organizou o processo de participação, discussão e sistematização da Proposta Político Pedagógica da instituição.

Nosso principal objetivo foi organizar uma Comissão com representatividade, tendo por base a prática da democracia representativa, experiência que vivenciamos na sociedade atual e que busca representar as posições de determinados grupos ou segmentos. Nesse movimento de representação, participar significa tomar decisões no coletivo e pelo coletivo, necessitando que os representantes mantivessem como prática, o diálogo e a presença em todos os momentos de discussões com seus segmentos de forma ampliada, estabelecendo com estes um movimento de representação para o qual foram indicados e/ou eleitos. (Recorte da entrevista sujeito 1).

A Comissão identificou a necessidade de definir a concepção de infância da Escola. Para tal, recorreram aos registros de atas e textos que já haviam sido trabalhados em reuniões de formação pedagógica explicitando a concepção de “criança: como sujeito de direitos”. Esta concepção já havia se tornado uma referência para as práticas educativas existentes na escola. A proposta curricular estruturada na escola tomou a metáfora das borboletas para explicar sua nova organização e os novos movimentos de agrupamentos: as lagartas, os casulos e as borboletas.

No documento existe uma breve descrição do ciclo de desenvolvimento das borboletas desde a fase inicial (ovo), lagarta, casulo ou crisálida até a fase final (borboleta). É importante destacar que a Proposta Política Pedagógica da escola não foi finalizada durante o período de realização da pesquisa, sendo assim as ilustrações abaixo fazem parte da versão preliminar do documento.

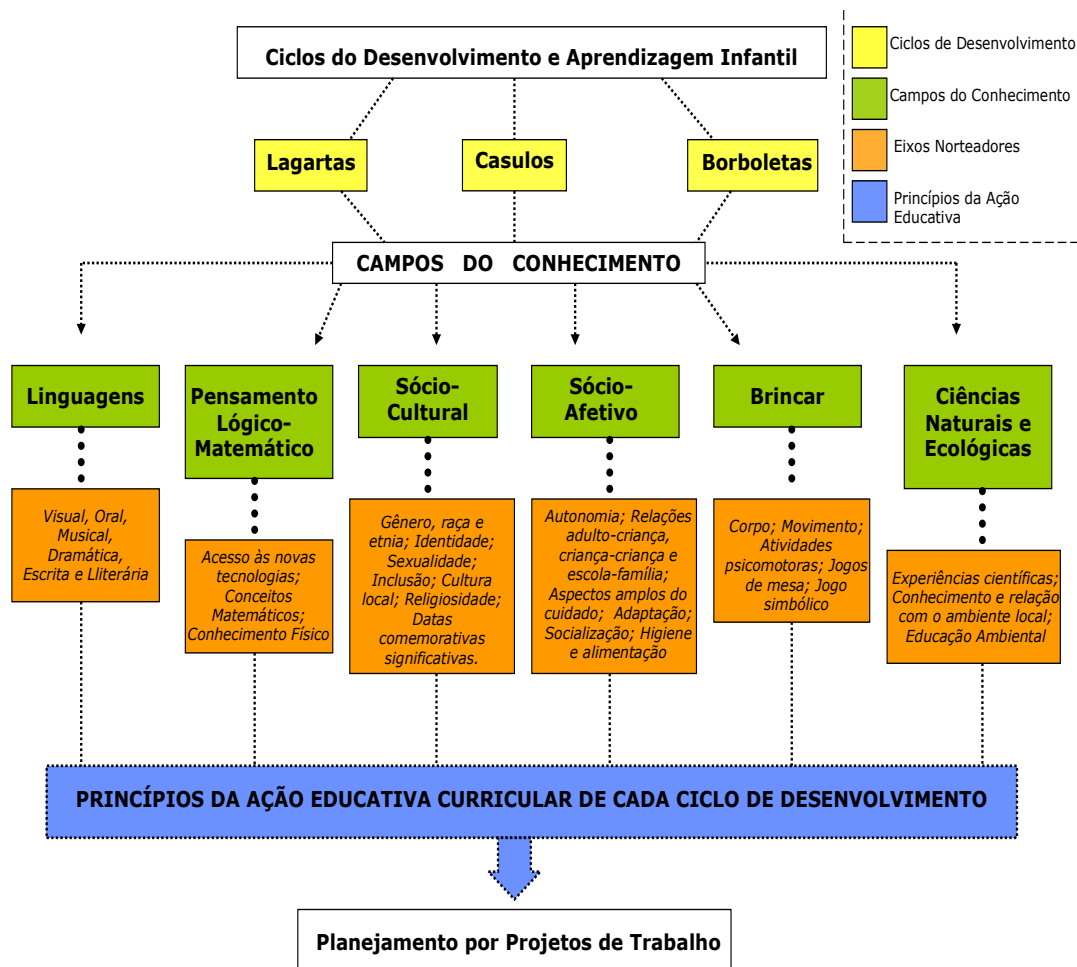
De outro modo, buscando compreender e elencar alguns elementos advindos da Proposta Política Pedagógica(2010) utilizo como elemento metodológico os aspectos recorrentes e o emergente proposto por Barbosa e Trois (2009) entendendo assim, que as “transformações/metamorfoses” anunciadas no documento, já estavam sendo tecidas durante seu processo de reelaboração, discussão e reflexão. Ou seja, na medida em que os adultos da escola estavam problematizando e repensando o fazer pedagógico, o mesmo já estava sofrendo seus efeitos. Deste modo, o tempo de compreender, pensar é o mesmo do fazer.

Esse exercício de estudos, de discussão, de tomada de decisões, envolvendo os diferentes segmentos, configurou um exercício de poder que Paro (2010, p. 46) aponta como “o exercício do *poder-fazer*, característica da educação como prática democrática”. Esse processo partilhado ao longo dos anos compreendeu uma série de reflexões e ações que se complexificaram a cada ano, caracterizando-se como um conjunto de ações continuadas que tinham por finalidade gerar uma prática educativa mais comprometida com a população atendida, compartilhando com esta os desejos da ampliação dos direitos e das condições de vida desses grupos sociais. A prática de responsabilizar-se com os rumos da Escola aproximou e democratizou as relações escolares e, acima de tudo, as relações humanas. (Vicente, 2011)

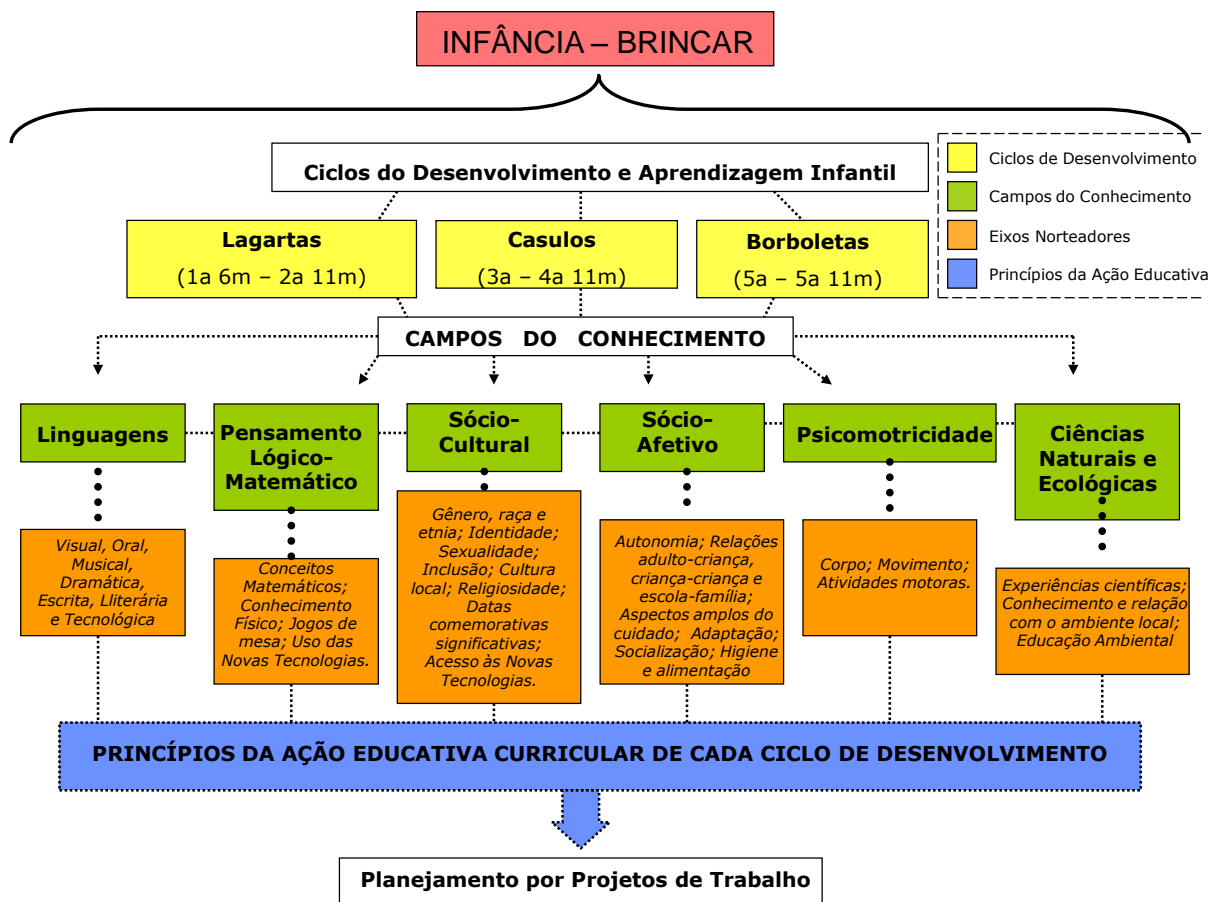
A Proposta Política Pedagógica apresenta cada uma das fases do ciclo de evolução das borboletas estabelecendo uma breve correlação com as etapas de desenvolvimento das crianças. É possível também identificar algumas ênfases na forma de ver as crianças e sua relação com o mundo priorizando a ação curiosa da criança, a exploração da criança no meio e a importância de sua autonomia. Outro aspecto significativo no documento é a ênfase dada à relação da criança com o meio ambiente.

Agregar ao cotidiano das crianças ações de sustentabilidade do planeta, de contato com plantios e cultivo, observação dos elementos da natureza, experiências que desvelem acontecimentos e fenômenos naturais constitui novos saberes e amplia a forma de ver e se relacionar com o mundo. (Proposta Política Pedagógica, 2010).

1ª Versão da Organização Visual da Proposta Curricular



2ª Versão da Organização Visual da Proposta Curricular



Na primeira versão ilustrativa da proposta curricular, o brincar é concebido como um campo de conhecimento e a infância contemplada como etapa de desenvolvimento e aprendizagem. No andamento das discussões e nos dados coletados junto às famílias, os conceitos de brincar e de infância assumem um lugar de destaque na organização curricular. Mudam sua posição e alteram os sentidos das ações.

Entendemos que a simples oferta de brinquedos já é o começo do projeto educativo, brinquedos e objetos deverão estar ao alcance das crianças. Porém esta disponibilidade não é suficiente, é necessário que na escolha e na proposição dos jogos e brincadeiras, o educador coloque “o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca do brincar” e também “é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças”. (Fortuna, 2004, p.8). Nesta proposta curricular priorizamos o aspecto do brincar e da ludicidade que estará como “pano de fundo” dos campos do conhecimento. Os princípios que irão nortear o trabalho pedagógico dos educadores foram construídos a partir de uma perspectiva que permite a criança compartilhar com outras crianças e adultos espaços concretos de criação e de recriação e a busca pelo saber, através da presença do “brincar na escola”. (Proposta Política Pedagógica , 2010)

De acordo com Barbosa (2009), é nas brincadeiras que o ser brincante se admira com a beleza e o divertimento que extrai dos jogos. A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e ativada pelas próprias atividades lúdicas. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o

que se faz em total aceitação, o brincar conduz aos relacionamentos grupais, à comunicação consigo mesmo e com os outros, favorece o crescimento, o desenvolvimento de habilidades e produz desafios à razão e à imaginação.

Os novos agrupamentos das crianças podem ser entendidos como a constituição de um espaço em que a diversidade e as diferenças das crianças são potencializadas. As interações ocorridas no hall da escola ou nos pátios deflagram esta “mistura” das crianças.

QUANDO AS PALAVRAS GANHAM FORÇA ...

NO PÁTIO





















[...] a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo no mundo. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é infância. (Kohan, 2007, p.112).

As crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças mostram que estão bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias. As crianças são vistas em sua potencialidade, são produtoras de cultura, sujeitos que se constituem de forma ativa nas relações sociais que estabelecem. A sociologia da infância nos ajuda a colocar o olhar sobre o modo como as crianças vivem suas infâncias, não para o que os adultos querem que as crianças façam, mas o que elas fazem por si próprias. Ser sensível à infância é não infantilizá-la, mas assumir uma atitude de confiança em seu poder de enfrentar a vida.

O enfrentamento capturado aqui, ao subir no escorregador mais alto, nas mãos que seguram os degraus para conseguir atingir seu objetivo, nos ajustes lentos do corpo que se equilibra, na posição das mãos que firmes enfrentam o desafio e buscam que a segurança se reestabeleça. Ou ainda quando os joelhos se dobram inventando um modo outro de descer do escorregador, um modo que avalia com cautela as exigências necessárias implicadas neste ato.

Essas foram muitas das ações que as crianças teciam ao sair para o pátio. Iam se misturando e constituindo cenas, cenas consigo mesmas e com

os outros. Cenas misturadas de cuidado e exploração do meio ambiente. São imagens de crianças que experimentam o mundo, que se sentem parte dele. São crianças, são sujeitos que vivem suas vidas. Nesse sentido, a criança produz mudanças no sistema que está inserida, altera rumos, indaga os pares, os adultos. É preciso sermos capazes de entender a criança e seu mundo a partir de seu ponto de vista, do que fazem e como fazem.

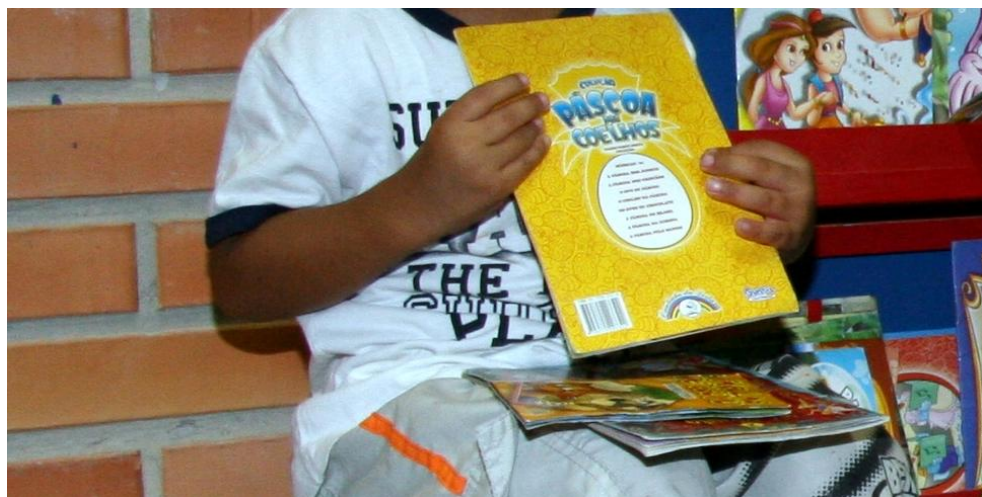
Por outro lado, a partilha do espaço entre as crianças bem pequenas se consolida na confiança depositada no outro, na outra criança que brinca, e no adulto que aposta em sua capacidade. No ponto de equilíbrio ao preparar a gangorra para começar brincadeira, e, mais ainda, na partilha da alegria e da felicidade plena ao sentir o movimento de subida e descida da gangorra produzida pela ação das crianças. Um diálogo sem palavras e com muito som, muitas e muitas risadas, muitos olhares. Os corpos que se acomodam a cada novo movimento. Ações que efetivam e conferem visibilidade ao que as crianças sabem fazer. A antropologia da criança nos ajuda a olhar as crianças não como sujeitos que sabem menos, mas sabem outra coisa. (Cohn, 2005).

QUANDO AS PALAVRAS GANHAM FORÇA ...

NOS CORREDORES DA ESCOLA

















Um espaço organizado para elas circularem, as crianças tem autonomia, não pode ser tudo centrado nos adultos, o quanto as crianças são instigadas a fazer tem a ver com sua vida familiar a fazer por si a fazer com o outro. Criamos um espaço que possibilita que eles conheçam, brinquem, construam idéias, circularem, dêem uma banda, vejam como andam as coisas... isso foi uma consequência do trabalho que fizemos... o espaço de autonomia das crianças. (Recorte da entrevista sujeito 1).

(...) tu entra no portão e a gente respira criança, elas(as crianças) sabiam como as coisas funcionavam, elas circulavam livremente, era um lugar pensado, os horários não eram pensados no conforto pessoal dos adultos, era para as necessidades das crianças, de terem liberdade de se locomoverem na escola. "(...) não é tu que vai determinar que é uma folhinha para cada um.. os livros não são guardados, elas(as crianças) vão manusear, estragar mas isso faz parte da aprendizagem. Tem que aprender a relação com o brinquedo, nossa defesa era pelos direitos das crianças e algumas coisa vão se estragar até eu aprender a usar de forma adequada. (Recorte da entrevista sujeito 2).

Estas palavras enunciadas pelas professoras ganham força na ação das crianças, na circulação livre delas pelos corredores e espaços da escola. Cada uma sabe bem onde as coisas ficam, onde buscar objetos, como encontrar o que desejam e onde pedir ajuda. Lugares marcados de infância.

Segundo Kohan (2004b), as crianças não têm um definitivo: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade. A infância é um reinado que tem

como marca uma intensidade, uma força vital. As infâncias são afirmadas como acontecimentos e experiências, como revolução e como criação. Os lugares foram pensados para as crianças, formulados para que as mesmas possam ter liberdade de “dar uma voltinha”, olhar um livro com os amigos, bater um papo, contar uma história. Nestas imagens o tempo se revela generoso, sem interrupção e sem arbitrariedade. O autor salienta ainda que os espaços propícios para que essas infâncias se constituam, são aqueles em que não existem rótulos, estigmas, pontos fixos e tempos pré-estabelecidos. Nesses espaços, o que está em jogo não é o que deve ser, mas o que pode ser feito na relação do sujeito com estes espaços.

No encontro entre as crianças no corredor da escola, no encontro com os livros, com as letras com as imagens coloca-se o desafio de ler para o outro, para si, de decifrar, de inventar e de partilhar sentidos. Um encontro que não teve pressa, não foi invadido, ao contrário foi propiciado, pensado e planejado pelos adultos que acreditam, apostam e investem nas crianças. As crianças ao sentarem no corredor da escola, escolhem os livros, se debruçam sobre os mesmos, se engajam numa ação, por isso guardam, trocam e compartilham suas descobertas, seus gostos. É um tempo individual/coletivo, um tempo do conhecimento.

QUANDO AS PALAVRAS GANHAM FORÇA ...

NA HORTA







A consciência ambiental, foi uma marca. (...) muitos deles viviam no descarte do lixo, na falta de esgoto, e vinham para outro lugar, um lugar organizado... e daí como se estabelecem estas relações? (Recorte da entrevista sujeito 2).

Valorizar a ação e a aproximação da criança com o meio natural, com os recursos existentes na natureza, é um modo de fazer o currículo. A vida das plantas, das frutas, dos animais, das árvores, da humanidade. As mãos que tocam, interrogam e exploram a fruta, o tronco que cresce e que se aproxima da criança, o cheiro que merece um acolhimento das mãos e o olhar do outro que curioso participa e decifra a ação. Uma amorosidade cativante, um toque comovente, que “move” e emociona. Uma fonte concebida como inesgotável de possibilidades, o natural, o solo que se firma nos pés das crianças. A artificialidade não tem lugar. A horta é um lugar de abastecimento, abastecimento do corpo e da alma.

Segundo Richter (2010) as crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda porque tanto as decisões quanto as hesitações podem ser formuladas no devir do movimento dos corpos no mundo. A forma, o ritmo que promove o surgimento de um mundo na irrupção do olhar: acontecimento do olhar, acontecimento do aparecer no mundo. Um exercício sempre renovado, “pois o olhar olha, mas também é olhado” como o menino que olha junto, ao longe, distante e lá permanece.

(...) o quadro produz meu olhar, me cria, me inventa de algum modo um olhar. O olhar que porto sobre o quadro me vem do quadro. A obra é sempre em trânsito de nascer

sob o olhar que ela faz nascer. (Escoubas, 1997, apud Richter , 2010,p. 03).

Atingida pelo olhar do menino ao longe, e pela maciez do toque do menino de perto, fiquei imóvel, passei horas a olhar estas imagens sem conseguir afirmar nada, sem conseguir enunciar aquilo que me capturava. Serres (2004) “afirma que a origem do conhecimento, e não somente a do conhecimento intersubjetivo, mas também do objetivo, reside no corpo. Não se pode conhecer qualquer pessoa ou coisa antes que o corpo adquira a forma, a aparência, o movimento, o *habitus*, antes que ele com sua fisionomia entre em ação”.(p. 68).

Movimento transfigurativo que nos faz aprender a ver – e agir – de outros modos, porque nosso repertório alterou-se e já não podemos mais ver e ter as mesmas visões.

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS ADULTOS











Os adultos se fazem presentes pelas marcas que produziram na vida das crianças desta escola, marcas subjetivas porque carregadas de desejo e de endereçamento constituíram as bases para sua evocação. Deste modo, a presença/ausência dos adultos está impregnada no cotidiano desta escola. Seja pela preparação dos espaços e ambientes, pela escolha dos objetos e brinquedos que estarão disponíveis, seja pela liberdade de saberem que podem inventar outros modos de interagir e ressignificar os objetos, seja ainda pela crença na capacidade das crianças, os adultos estão nas crianças e as crianças estão nos adultos.

Dessa “humanidade que lhe é exterior” a criança se apropria e se constitui pela e na mediação do outro, uma medição que é real mas também simbólica.

Lacan(1979) ao abordar o conceito de eu/outro apresenta que *Outro(grande outro, ou seja, o que não é similar, par)* antecede o sujeito. Deste modo, ao abordar a constituição do sujeito, a formação do eu alia a necessidade de um Outro. É pelo desejo do outro que um eu pode advir. “*O desejo é o desejo do Outro*” registrado em mim. Para o autor o Eu é como a instância de desconhecimento, de ilusão. Define o Outro como sendo, para o sujeito, “o lugar de onde pode ser colocada, para ele, a questão de sua existência”. Bastaria que deste lugar viesse o questionamento de cada um quanto à sua existência e seus principais eixos para que ele (o lugar) se constitua como o Outro. Lacan (1979) utiliza o Estágio do Espelho para ilustrar a passagem da alienação para a constituição do sujeito.

Num primeiro tempo a criança não teria a vivência do seu corpo com sendo uma parte integrada, pelo contrário ela percebe seu corpo como sendo uma dispersão de partes separadas, por falta de coordenação e imaturidade de como ela vem ao mundo, assim tendo uma vivência de “despedaçamento”. De início a criança começa a conquistar a totalidade de seu corpo por meio do “espelho”, que representa uma metáfora do vínculo entre a mãe² e o bebê. A mera alternância entre presença e ausência maternas introduz ao *infans* no tempo o Outro, que lhe é apresentado em primeira mão sob a forma de intervalos de tempo de espera entre o que deseja e o objeto de satisfação. A dimensão temporal é a primeira manifestação da falta que se apresenta ao sujeito e que inaugura o desejo. Nasce no intervalo de tempo entre a tensão e a satisfação que é fundamental na constituição do sujeito.

O modo de olhar endereçado ao bebê é especular, ou seja, é puro encantamento e admiração, o que Lacan denomina como a dimensão imaginária desta relação, na qual permitirá uma ilusão de completude do bebê. É nesse “espelho” que a criança irá antecipar a totalidade de seu corpo, por meio dessa imagem no espelho. A criança reage diante dessa imagem como sendo a de um outro e depois se dá conta que esse outro é ela própria. A mãe seria o espelho da criança e é ela que contribuirá para visão desse outro. Então, é lá fora que a criança se descobre. Aqui podemos evocar a brincadeira muito freqüente da criança em frente ao espelho, que oscila entre tocar na imagem, procurar atrás do espelho o bebê, brincar com a imagem.

² A mãe aqui compreendida como o adulto que endereça à criança seu desejo. A instância materna que pode ser ocupada por outro adulto.

Uma identificação com a própria imagem especular como uma ilusão de domínio e coordenação corporal que ainda não foi alcançada, e uma ulterior alienação do olhar da mãe na sua própria imagem. Essa cisão posterior entre ser fragmentado e seu reflexo no espelho, constitui um novo estágio psíquico na dialética da separação/unificação. (Benvenuto, 2001 p. 42).

Esta relação constituinte da criança com um adulto desejante possibilita que ele ascenda seu olhar para o mundo exterior, pela cisão de unicidade, seu olhar é lançado para fora. Nesta teoria a base da constituição do sujeito se dá pelo surgimento da instância do desejo, que para além da necessidade, da superação ou da conquista de uma ação, se configura na falta, ou seja, no que movimenta o ser humano, no que pulsa, naquilo que mobiliza sua ação no mundo.

A infância como um outro é algo que escapa a qualquer objetivação, desvia de qualquer objetivo. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes e nossas práticas; significa que essa apropriação talvez nunca possa realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa.

É outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos anteciper, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente

novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios.

Sendo assim a relação dos sujeitos e neste caso, das crianças com os adultos desta escola está perpassada por esta matriz pulsante. A falta se faz presente. Ao mesmo tempo em que elaborei a narrativa fotográfica apresentada acima em que as imagens dos adultos não aparecem, suas marcas e sua falta se presentifica na ação das crianças. Ou seja, no modo como se ajudam, no balanço, como conversam em grupo harmoniosamente, como resolvem suas formas de compartilhar uns com os outros... marcas da presença de um olhar que propicia, que valoriza, instiga e ensina a cuidar de si e do outro. Um espelho que não simplesmente reproduz uma vivência anterior, mas que sobretudo instaura um modo de apropriação singular e único de cada sujeito-criança.

A infância que compartilhamos com as crianças nos é constitutiva assim como nossa adultez lhe é imprescindível. Movimento infundável ou existencial de aprendizagens onde sempre ainda aprendemos. (Richter, 2009,p. 269).

Os movimentos dos corpos que se equilibram, que pulam, que se debruçam no chão. Corpos soltos, todos ao mesmo tempo, corpos que ficam à vontade, familiarizados com o e no espaço da escola. O que nos caracteriza como humanos é nossa incompletude que é também a invenção do possível que há em nós.

É como configuramos nossos espaços de convivência que construímos nosso jeito de viver com os outros, qualquer que seja

o estatuto desses outros. Nesse sentido, nossa incompletude emerge como abertura provocativa e exigente de nossa auto-criação. Incompletude que também é condição para invenção de nossos possíveis e que faz da educação um fenômeno radicalmente humano. Assim, a tarefa e a responsabilidade educacional se impõem como fundamentais ante as opções de mundo que queremos viver. (Richter,2005,p.19).

Não somos absolutos em nossos saberes e fazeres: nos constituímos no contínuo devir que é o viver.

É o devir humano que produz diferenças e nos constitui. Aprendemos com outros a imaginar, a perceber e a agir, a nos tornarmos capazes de escolher e tomar decisões no convívio social e cultural. Tal compreensão, comprometida com o devir humano, permite afirmar que viver de uma outra maneira produz diferenças em nosso cotidiano.

As experiências distintas em nosso viver fazem diferença na corporalidade, na sensibilidade, na capacidade de ver, sentir e ouvir, isto é, de imaginar, perceber e agir.

As distintas experiências de conviver que temos vão tecendo marcas que nos singularizam, nos sensibilizam, nos comovem, inquietam, nos assustam, enfim, marcas que ficam registradas em nosso corpo porque atravessadas de emoção. Assim a responsabilidade da escola é estar atenta para as “opções de mundo” que apresenta e oferece às crianças.

Segundo a autora, o encontro cotidiano com os outros, mediado pela intencionalidade educativa, exige um constante movimento reordenador de fazeres e saberes. A educação se faz em função do sonho de um devir humano mais sensível e amoroso e, também, em função da história da qual

cada um se sente portador. O ato de conviver configura-se nos encontros e desencontros.

Com-viver sempre conflituoso e tenso em suas contradições, exigindo simultaneamente rigor e incerteza, disciplina e subversão da ordem para suportar o caos e organizar o desejo, consubstanciados na experiência ética e estética de educar. (Richter, 2005, p.9 e 10).

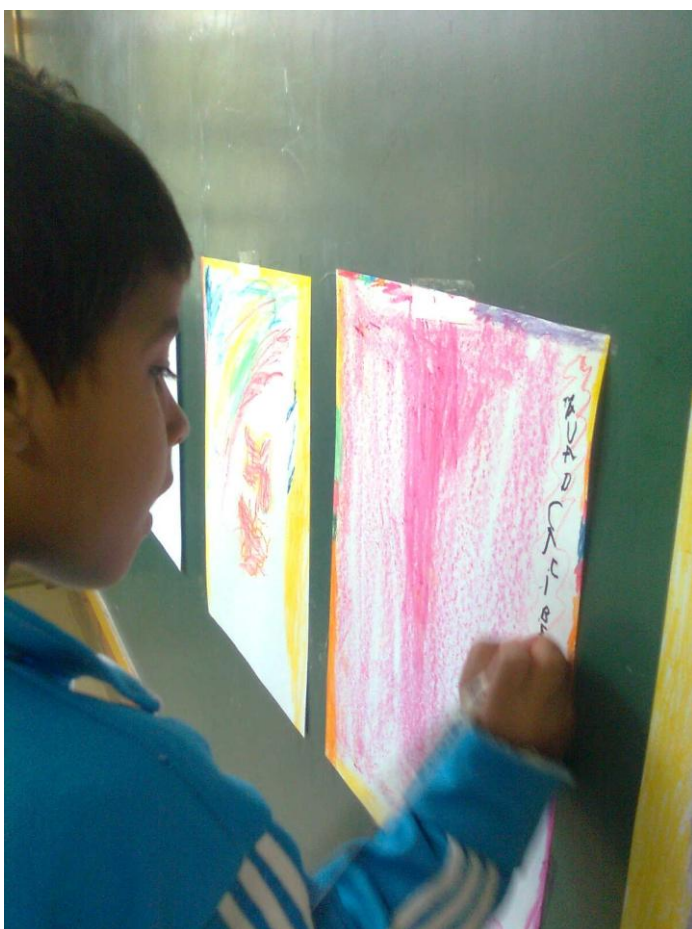
CUMPLICIDADE: RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA



















(...) na graduação lembro da construção dos textos, aquele vai e volta, fazendo a gente refletir... não era nunca acabado. [...] eu adoro um tinta... é uma marca minha, eu adoro arte, criar o papel, criar a cor diferente. Eu sempre estou bisbilhotando e indo a lugares que tenham coisas de arte. A arte, a textura me fascinam muito. Acho que com isso eu nunca tive nenhuma dificuldade na organização dessas atividades com as crianças, eles se organizam. Eu gosto da educação infantil, da relação de prazer, de ver as cores, as descobertas, do olho brilhando, do abraço, “ de escutar a minha professora”, de estar no meio das crianças, de ver as respostas deles... a palavra é prazer.

(Recorte da entrevista sujeito 3).

É passar pelo corredor e enxergar a sala de aula, a professora, as crianças, as tintas, as misturas, os grudes, as massas, a argila, o papel machê, o giz de cera confeccionado como giz pastel, a pia suja de tinta e os diversos potes com água. Cenas que se repetiam constantemente durante minhas observações na escola. São muitas crianças... o quadro não é suficiente para colocar todas as folhas de papel que serão usadas para fazer a atividade combinada. “Não tem problema, vamos colocando as folhas por aqui” afirma a professora pedindo ajuda às crianças. As folhas são coladas nas laterais do quadro, nas paredes, nos corredores até chegar no pátio, ou seja, até ter o número suficiente de folhas que corresponda ao número de crianças da turma. Forma-se uma trilha de folhas que interliga a sala de aula com os espaços do corredor e do pátio.

As crianças distribuem-se escolhendo em que lugar desejam ficar e como irão fazer seu desenho, organizam o material que vão necessitar e começam a desenhar. É a primeira vez em que o papel é fixado na vertical. Muda a forma na qual as crianças precisam se colocar para fazer seu desenho, muda o ângulo, o jeito de colocar o corpo, muda a relação com o espaço.

Cada criança vai encontrando seu modo de desenhar, ficando de joelhos, com as pernas bem abertas, bem apertadas, uma das crianças escolhe sentar à mesa e outra usa uma cadeira para acomodar seu corpo.

A participação das crianças é intensa, vibram com os resultados, mostram suas produções umas para as outras, solicitam ajuda aos colegas e adultos, trocam os materiais para que possam concluir seus desenhos. Cada um tem seu tempo e na medida em que vão concluindo seus desenhos passam para outra atividade e os demais continuam. Uma organização que se ancora na repetição, todos os dias eles desenvolvem atividades envolvendo a “arte”. A segurança, a tranquilidade, a concentração, o engajamento, a fruição constituem os modos pelos quais as produções são realizadas e suas aprendizagens.

Ao desenharem, as crianças não reproduzem uma cópia do mundo, utilizando os princípios conceituais do desenho, mas produzem traços e configuram imagens que permitem compartilhar a experiência e, ao conversar sobre o realizado, isso favorece o deslizar do pensamento sobre o que realizaram. Nesse sentido, é o ato de desenhar que provoca o pensamento conceitual, e não o contrário. (Barbosa e Richter, 2010, p. 29).

Traça-se um percurso de cumplicidade entre professora e crianças. Segundo Richter (2010) não se trata de falar sobre infância mas com ela firmar a cumplicidade de mútuos aprendizados que permitam agregar aqueles que encontram na infância o desafio de interrogar cristalizadas concepções educacionais. Ato que se elabora através de ritmos, gestos e procedimentos que independem da palavra para acontecer. As decisões, e também as hesitações, são formuladas no devir do agir sobre o mundo.

Trabalhar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. É o caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças, o professor vai criando oportunidades e sendo sensível e atento ao que insiste e se faz presente nas ações e interações cotidianas das crianças. É na convivência cotidiana com o grupo que emergem os conteúdos mais significativos para compor a ação docente (Junqueira Filho, 2006).

O encontro cotidiano com outros, mediado pela intencionalidade educativa, exige um constante movimento reordenador de fazeres e saberes.

Segundo o autor ao planejar as situações de aprendizagem a professora coloca intencionalmente situações nas quais as interações e os confrontos com os objetos de conhecimento se configuram. Ou seja, ao selecionar e elaborar o planejamento serão apresentadas situações de aprendizagem e não de atividades. Isso porque os objetivos da professora, ao elaborar e colocar em prática o planejamento, não é pura e simplesmente colocar as crianças em atividade. São práticas em que as crianças e a professora passam a se conhecer em profundidade. A professora um momento de se dar a conhecer às

crianças, as crianças de mostrar a forma singular com que agem no mundo. São formas de conhecer o outro e a si mesmo. (Junqueira Filho 2006, p.54).

São práticas de atravessamento de vidas. Uma via de mão dupla. Neste gesto de dar a conhecer, de vidas entrelaçadas, as faltas, os limites, as inquietudes, as dúvidas, interesses emergem e insistem. Insistem porque são as “pontas” dos desejos destes sujeitos que marcam as suas existências. Existências não idênticas e absolutamente distintas que explicitam a relevância e a prioridade de estar junto, aprender junto, conviver.

É preciso abrir espaço para o não-padronizado, para o diferente, procurando não torná-lo igual ao conhecido, ao esperado. Saber suportar o novo, o conflituoso. [...] inserir-se no mundo complexo em que vivemos e poder manter a existência dentro daquilo que considerarmos um padrão ético sustentável é um ato conflituoso de coexistência e pensamentos e forças sociais e pessoais divergentes, que convivem em profunda tensão, mas que podem ser pensados juntos. (Barbosa, 2006, p.205).

A educação se faz em função da história pela qual nos sentimos implicados e pela recusa à simplificação. É um percurso que aposta na interrogação, no caminho feito junto com as crianças, e na complexidade das vivências e experiências. Trata-se de perseguir alternativas que permitam expandir nossa compreensão sobre o conhecer. É um caminho sem pressa de chegar. É um lugar em que as práticas educativas instigam as crianças a entender o que estão vivendo. Exige pensar e conceber a atuação docente que promove e recebe com “bons olhos a transgressão, a incerteza, a

complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade”. (Faria e Finco, 2011 p. 12).

Ao lançar-se na aventura de conhecer enfrenta a tensão, o risco, o desconhecido e, com isso, pode construir alternativas e formas para superar o desafio de conhecer o outro, o mundo. Nesse desafio, o si mesmo se configura ao inventar novos fazeres em direção a outros desafios.

O conflito é produzido por esta tensão entre direcionamento e acaso. O imprevisto revitaliza a coreografia da mão. Os erros nos conduzem a alternativas impensadas. (Pohlmann e Richter, 2008, p. 10).

Bufalo (1999) fala da prática educativa previamente organizada “para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto”(p.120).

O ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos gestos, aos modos como se relacionam estando atento às formas de organização do tempo, do espaço, das situações de aprendizagem. A partir da prática da escuta e do respeito somos capazes de construir espaços inovadores. Essa ação exercida pelo professor potencializa a condição da criança como sujeito.

A sensibilidade na escuta é o caminho metodológico que constitui uma prática humana e social percebida “como portadora de uma vetorialidade de referências que ninguém, nem o sujeito, poderá esgotar na análise”. (Lino, 2008).

A sensibilidade diz respeito ao poder de atenção distraída às coisas; ao modo como nos afetamos pelo que não somos ainda; ao modo como podemos

ser afetados pelo outro. Definir como foco as crianças e suas relações, é indagar o currículo que emerge e se concretiza nas aprendizagens, nas experiências pedagógicas envolventes pautadas na participação das crianças, e permeadas de sentido. Afirmar um currículo sustentado nas interações, é compreender e ratificar práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura e para o exercício da coletividade. Nessa concepção de currículo, o professor observa e vê, na ação, o conhecimento se configurando, e é então que ele não apenas transmite uma informação, mas provoca o pensamento a continuar pensando.

BRINCAR: O ENTUSIASMO DAS CRIANÇAS





O grupo que se embola ajustando os corpos para que todos possam ver, possam participar da brincadeira, uma brincadeira regida e coordenada por um menino que detém o objeto de investigação, “ o bicho”. O pote vermelho é cobiçado por tantos e orienta por onde os corpos das crianças irão se movimentar. É uma brincadeira que se faz no ato de brincar, que se coloca em movimento pelo engajamento das demais crianças, pelas interrogações intermináveis sobre a origem do “ bicho”, onde ele estava, se está morto ou vivo, se é venenoso, se vai ficar na escola ou ir para a casa. O brincar e a brincadeira emergem como uma das práticas culturais mais constantes na infância.

O brincar é sempre uma experiência transformativa, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens. Enfim, é a cultura da infância sendo produzida pelas crianças que dela participam através das narrativas compartilhadas. (Barbosa e Richter, 2010).

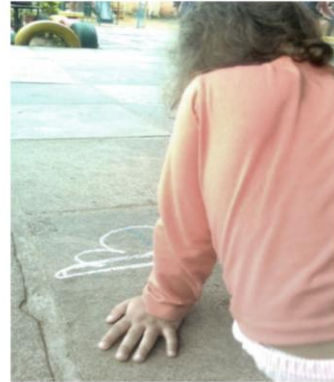
A brincadeira reinicia a cada criança nova que se aproxima, que entra e pergunta: o que é isso? de quem é? onde estava? ele está vivo? ... as perguntas e as ações se repetem, surgem os deslocamentos atrás do menino do pote vermelho.

“Vamos atrás deles!!!!” é o enunciado que carrega consigo uma “tripa” de crianças correndo e pedindo para ver.

Richter (2009) explica o conceito de repetição proposto por Benjamin (1994) salientando para o equívoco adulto em observar a brincadeira da criança sob o ponto de vista da imitação, da cópia ou ainda de transcrição

passiva por parte da criança. A repetição é, para a criança, o cerne da brincadeira: nada lhe dá mais prazer que “brincar outra vez”. Pela repetição saboreamos o mesmo diferente. Segundo a autora, na repetição inventam-se, reinventam-se, complexificam-se em atualizações que vão constituindo “repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferenciações que vão nos diferenciando”. Não são gestos feitos de uma vez só, prontos acabados, são gestos que duram, que são rearranjados e começam novamente, recomeçam outra vez. Os sujeitos não são imóveis, o corpo se mexe e inaugura novos movimentos, deslocamentos, novos ritmos, sedimenta outras marcas.

MÃOS NO MUNDO



Ao invés de situar o indivíduo como espectador passivo do mundo Bachelard (1989, p.165 apud Richter, 2001) prefere colocá-lo em posição de obreiro que intervém manipulando e transformando o mundo, recuperando-o como provocação concreta e resistência, como desafio e convite, a solicitar a intervenção sempre ativa e modificadora da mão: “a realidade só pode ser verdadeiramente constituída aos olhos do homem quando a atividade humana é suficiente e inteligentemente ofensiva. Então todos os objetos do mundo recebem seu justo coeficiente de diversidade”.

Ao afirmar a condição da criança socialmente construída nas experiências e na relação com os outros, afirmamos o lugar protagonista que elas ocupam na construção de conhecimento, nas ações e descobertas que partilham coletivamente. As crianças atuam na configuração de diferentes sentidos. Os sentidos atribuídos ou construídos pelas crianças não se reduzem e nem se confundem àqueles elaborados pelos adultos, as crianças têm autonomia cultural em relação aos adultos. Uma autonomia cultural relativa, justamente porque os sentidos que elaboram partem do sistema simbólico que é compartilhado com os adultos.

Na imaginação, a ação afronta e dinamiza a resistência, o corpo enfrenta o mundo.

O enfrentamento da força da mão sobre o giz que traça o chão!

Um corpo que se contorce, se vira, se acomoda e desenha. Toma distância, avalia e recupera a ação, não mais como antes mas num lapidamento, num gesto de aperfeiçoamento da figura desenhada. Um tempo

em que o externo não existe, não existe outras crianças, não existe barulho. Um mergulho em si e para si.

Quando o desenho está “pronto”, um olhar significativo se lança ao longe, ao tempo do processo, o tempo em se debruçou sobre a relação entre o giz e o chão. Um tempo em que o giz pouco a pouco torna-se pequeno e pode impedir a continuidade do gesto levando assim a criança a buscar outro giz. O tempo em que se esqueceu de produzir algo, de apresentar um produto e se entregou ao gesto de produzir. Escuto ainda seus suspiros, recordo seu esforço, seu silêncio. Uma escuta em ressonância, em eco das coisas em mim.

Buscando emprestado as palavras de Lino (2008) “esta captura-escuta de mim, o que em mim não sabia poder saber realizar, me faz sair de mim porque me atravessa, no ato de transformar essa passagem em sentido, para que aprenda a transformar este instante em pensamento ao animar as coisas e emprestar-lhes uma existência” (p.7). Fiquei ali a admirar o que acontecia. “A admiração é a forma primária do conhecimento, é um conhecimento que enaltece o seu objeto, que valoriza. Um valor num primeiro encontro não se avalia: admira-se”. (Bachelard, 1990,p.36 apud Richter, 2001)

Não tinha ainda feito um mergulho como este!



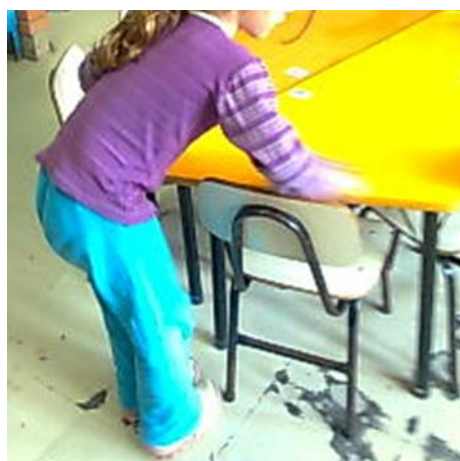














O pintor brinca com a cor e o espaço.
O músico brinca com o som e o silêncio.
Eros com os amantes.
Os deuses brincam com o universo.
As crianças brincam com qualquer coisa
Em que possam pôr as mãos.
Nachmanovitch, 1993.

A mão faz o movimento, permite que ele aconteça. O diálogo das mãos que tocam a argila, que se sujam de tinta, que se limpam e que se alimentam. Um modo de experiência e de uma aprendizagem que é extraída do desconhecido e foi dotada de sentido para ser apropriada. Um interrogar e ajeitar as mãos para conseguir segurar a colher. Um ajeitar a argila para poder tingir, uma mão que toca o alimento para melhor senti-lo, uma mão que não consegue tocar a argila para não se sujar. Modos de ser das mãos. Pela tensão do desconhecido busca-se formas de compreensão.

E para compreender agimos, reestruturamos o fazer, reinventamos gestos, readaptamos modos de fazer. O corpo efetua uma espécie de reflexão. A educação é um lugar privilegiado para o acontecimento da tensão do encontro transformativo. As mãos que pegam a colher, são amparada pelo olhar. Também seguro a colher com o olhar. Uma mão fica firme, vai ao encontro do prato, recolhe um “bolo” de alimento e se reencontra com a outra mão que juntas conseguem comer. O corpo todo come junto, se alimenta não apenas de arroz e feijão mas de entusiasmo. A ação criadora da mão. A mão interroga e reclama aprendizagens. A mão constrói conhecimento.

(...) para acompanhar o pensamento de Bachelard exige prolongar o único gesto digno com relação ao conhecimento aquele em trânsito de se fazer. Não o conhecimento da realidade mas o ato constante de retificá-lo por aproximações sucessivas. Há somente o pensar sempre em trânsito de se fazer. (Richter , 2001,p.45).

Práticas que acreditam na capacidade da criança e nos seus saberes, práticas que valorizam a participação, a liberdade de ação das crianças. Soares (2006) afirma que a participação é o desenvolvimento de um processo de expansão das liberdades das pessoas. A participação infantil é um processo de interação social conquistado em espaços coletivos, nos quais as crianças são consideradas como atores, fazem escolhas e tomam decisões coletivamente.

É uma prática educativa permeada pela participação reflexiva, que valoriza e também problematiza as noções de democracia, diálogo e diversidade. Reconhece a inventividade da criança e sua capacidade de exploração e curiosidade.

Uma escola aberta ao diálogo e à partilha com a comunidade, com as famílias, com os professores e as crianças. É um local no qual a opção pedagógica é oferecer experiências aprofundadas e mergulhadas de infâncias diversificadas. Isso implica considerar pedagogicamente o modo singular de cada criança no seu encontro com o mundo maravilhando-se ou horrorizando-se, criando e inventando os significados que ultrapassam o sentido único. Um local no qual se evidencia o desafio de conhecer a si próprio.

Os corpos das crianças participam da escola. O convite proposto às crianças é de ver e compreender “os diversos mundos sociais” saindo de seu universo pessoal confrontando-se com o olhar do outro. É fazendo junto, colaborando, pensando e agindo com o grupo que aprendemos. Elas vão constituindo seus próprios percursos formativos nas ações e tarefas que realizam aprendendo a observar e compreender o mundo que as circunda, a tomar decisões, a fazer escolhas e projetar seu futuro. O pensamento nem sempre precisa ser verbalizado, mas o corpo precisa agir.

A ação autônoma, escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, é uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento (Tardos; Szanto, 2004)

Na escola pesquisada a participação das famílias representa a ampla necessidade de compartilhar a proposta educacional. É o reconhecimento da infância como um tempo de direitos. Para Sarmiento e Cerisara (2004), Sarmiento e Pinto (1997) as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços comuns de partilha, uma partilha de tempos, de ações e de emoções.

Concordo com Barbosa (2009), quando afirma:

É uma concepção que considera a vida e a convivência em suas múltiplas dimensões. Trata-se de

práticas educativas que reivindicam espaço para a convivência, a troca de modo democrático e solidário. Essa solidariedade constitui-se condição fundamental para o exercício da liberdade e da diferença. “Se a experiência mais interessante da vida dos seres humanos é a possibilidade do convívio, do amor, da amizade, enfim, da busca da vida em comunidade, a escola infantil é a primeira experiência de convivência na diversidade. Cabe à **escola acolher as crianças, encorajando-as em suas descobertas; ouvindo-as em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiando-as em seus desafios e ensinando-as a conviver**, sempre dosando a intensidade dessas experiências, tornando-as ao alcance das crianças. (p.66) Grifo meu

A escola é concebida então como um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, num mundo que está se constituindo. Um gesto aberto, atento e à procura do novo. Essa infância afirma o diferente, o singular, o que está fora e leva ao irromper, diversificar e revolucionar. É uma escola na qual a infância tem lugar de participação.

A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua relação com o contexto e com os atores, porque estes são pensados como ativos competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura, que chamamos educação. A interdependência entre os atores faz da pedagogia da participação um espaço complexo onde lidar com a ambigüidade, a emergência, o imprevisto se torna critério do fazer e do pensar.” (Soares, 2006, p.21).

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante.

Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.

(Manoel de Barros, 2006, p.8).

EXPERIÊNCIAS DE TEMPO













Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (Kehl, 2009, p. 122).

O tempo contemporâneo é vivido com o sentimento permanente de urgência. O presente vem sendo cada vez mais comprimido entre um passado descartado a cada instante e um futuro no qual o homem se precipita sem saber o motivo, movido pela “ameaça constante de ser deixado para trás. O homem contemporâneo é subjugado pela consciência premente e permanente da passagem do tempo”. (Kehl, 2009).

O tempo de brincar junto, de cavar um buraco, de olhar o outro, de encher um pote com areia foi um tempo de concentração. Um tempo de engajar-se, um tempo de esquecer de si mesmo, de entregar-se na ação. Trata-se de uma experiência individual, mesmo que nas imagens as crianças estivessem em grupo dividindo o mesmo espaço físico na caixa de areia ou na pontinha da calçada do pátio. Também foi um tempo distinto em que cada uma dessas cenas se configurava.

Meu olhar se debruçou sobre os meninos que vagarosamente enchiam seus potes de areia. Gestos encadeados que buscavam preencher a totalidade dos potes e para isso, o tempo necessitava estar a favor. Na mão um garfo que era enterrado na areia e cada vez que se erguia parte, da mesma escorria pelos lados, a outra parte entrava no pote. Não havia incômodo nem dele e nem de quem ao longe observava, também não houve interrupção, o tempo estava mesmo a seu favor. Ficou ali enchendo seu pote de areia e cada novo

“lote” expressava uma fisionomia de felicidade e de conquista. Por vezes, encontrou formas de “segurar” uma quantidade maior de areia no garfo, ficava mais feliz ainda. E foi aos poucos, sem pressa ajustando o movimento do braço, da mão, o ritmo, o local em que mergulhava o garfo para retirar a areia e a distância em que com sua outra mão colocava o pote a disposição para seu preenchimento. Foi muito tempo, um tempo possível para o menino ver, rever, fazer, refazer, repetir, compreender e aprender.

Em frente a este menino estava a caixa de areia repleta de crianças brincando com pазinhas, panelinhas, potes e baldes. Numa relação de simetria a cena se repete. Uma repetição que instala a diferença. Um de novo que está alterado pela forma com que a criança explora o tempo, usa o tempo. O menino escolhe os objetos que vai usar para brincar (a panelinha azul e o pote de iogurte amassado). Enche com um pouco de areia o pote e coloca na bancada. Interrompe o que está fazendo e observa as outras crianças que estão fora da caixa de areia. Observa o que as outras crianças estão fazendo dentro da caixa de areia e novamente escolhe. Recomeça a brincadeira de um outro jeito. Mete a mão dentro da panelinha com areia! E a mão se multiplica e replica nas mãos das meninas que encontravam-se ao lado. Infâncias e tempos se mesclam.

Com o filósofo Kohan(2004a) é possível compreender que a criança, assim como o adulto, em sua singularidade do viver coletivo, experimenta uma multiplicidade de tempos. Tempos que não se reduzem ao cronológico (*chrónos*), porque misturam-se e passam tanto pela intensidade (*aion*) de explorar e experimentar o mundo quanto pela imprevisibilidade dos acasos (*kairós*) que emergem da inseparabilidade do ato de pensar e fazer com outros.

Nesse sentido, a infância não é uma etapa, mas “um reinado que tem como marca uma intensidade”.(Moura,2008).

Estar com crianças é prestar atenção em outros tempos. Esse exercício exige a intencionalidade de organizar outros tempos e espaços que potencializam o tempo da oportunidade e o tempo da intensidade, observando os ritmos de cada um no e do coletivo. Por essa razão, Kohan (2004a) afirma: “no reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas *intensidade da duração* (p.55). Foi justamente essa *intensidade da duração* que vivenciei na escola com as crianças.

Muitos tempos de brincar, tempos livres, tempos constituídos pelas próprias crianças, tempos instituídos pelos adultos.

O tempo flui, mas não se tem a sensação de que ele passa. E, nesse processo, o mundo se movimenta entre caos e ordem. As satisfações são transitórias, as rotas podem ser temporariamente mudadas, acolhe-se o acaso e incorpora-se o desvio. (Pohlmann e Richter, 2008, p. 10).

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor silêncios

Não gosto das palavras

Fatigadas de informar.

Dou mais respeito

Às que vivem de barriga no chão

Tipo água pedra sapo

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes

E aos seres desimportantes.

[...] Amo os restos como as boas

moscas

Queria que minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.

Só uso as palavras para compor silêncio.

(Manoel de Barros, 2003,p.6).

SILENCIAMENTO





O silêncio é o suave calar contido em uma forma, mas numa forma que só aparece depois de um continuado exercício de concentração. A forma rotineira de preencher os espaços, se superpondo ao mundo, mata o silêncio. E isso porque tudo nos é dado já convencionalmente formulado, rotineiramente esclarecido.

Em meio aos espaços preenchidos, a menina senta e fica em silêncio. Ninguém vai até ela lhe interrogar o que se passou, interromper seu “sossego”. Os olhos se fecham como que para se reencontrar consigo mesma, chegar mais perto do silêncio e calar. Calar o corpo que imóvel fica, calar o tempo que se expande. Só assim, concentrada no essencial e maximamente despersonalizada vê-se o ponto justo do vazio e do silêncio.

O silêncio se fortalece na escuta e no acolhimento. É uma experiência de intimidade com as coisas, intimidade com o lugar que acolhe, com as crianças que circulam, com os adultos que respeitam, com o sol que aquece o corpo e traz maior conforto.

A constituição de um lugar em que os silêncios, os sons, os ruídos provocam marcas e indicam os caminhos. Uma gestão pedagógica que ancora, acolhe e liberta os sujeitos. Uma escola que se constitui a cada instante, não apenas pelas certezas ou pelas perguntas formuladas, mas, sobretudo, pela intensidade em que as inquietações do cotidiano eram percebidas. Uma possibilidade real de privilegiar as infâncias e um real impossível de manter continuamente.

ACABAMENTOS



É a experiência sensível do corpo e o movimento das mãos que tocam a materialidade do mundo para daí extrair a interrogação, a investigação – que abole molduras estabelecidas por conhecimentos prévios. Um corpo estesiado, um corpo em movimento, um corpo linguageiro. O que as crianças mostram à educação, em seu poder de realizar a passagem do espanto, maravilhamento, perplexidade, à execução é que não há conhecimento enquanto essência e totalidade, há aprendimentos enquanto repertórios de inteligibilidade de um corpo linguageiro constituído (multi) temporalmente com outros. (Richter, 2010, p.6).

Acredito na atemporalidade das palavras e da escrita porque entendo que ao escrever estamos atualizando e ressignificando o vivido, produzindo o novo e abrindo caminhos para o que não se sabe. Ser pesquisado por infâncias, ser atravessado pelas infâncias que me interpelaram: me ensinaram, me modificaram e atualizaram minha condição de sujeito.

Desde muito cedo, percebi a força e a urgência que as crianças e as infâncias ecoavam em minha existência. Estar com as crianças assume aqui um sentido de comunhão, de entrega. Só posso falar de mim e do que esta experiência provocou em minha forma de estar no mundo. Falo do que sou capaz de decifrar e nomear na e da experiência com as crianças.

É deste lugar que enuncio. As interpretações, portanto, foram todas permeadas por este olhar que afirma mas que também interroga, silencia e cala. Concebo que o conhecimento é tecido por pequenas costuras, amarras que são fortalecidas pelos argumentos e conceitos teóricos, e que também são

alargadas, afrouxadas pela circularidade, pelo movimento marcante do questionamento.

Deste modo, ao buscar os “acabamentos” desta tese preciso evocar alguns fios e imagens que me ajudam a narrar o vivido.





“Minha crença é que as crianças sabem o que desejam e o que necessitam. Confio nas crianças”. Frase que inaugura meu texto e que também o finaliza. Na narrativa fotográfica que apresentei nesta tese busquei compreender a infância no plural e com isso me deparei com a intensidade e a densidade da visibilidade das infâncias em seus pequenos grandes detalhes e nuances.

Essa densidade “em bloco”, acrescida do diálogo permanente com os conceitos e com os teóricos que estiveram marcados em minha escrita, constituíram os argumentos sob os quais pude afirmar. O que temos aqui é o currículo das infâncias! Um currículo que é atravessado pela emergência de uma infância plural que pulsa, que vibra, que silencia, que interroga e que, sobretudo age. Não é uma ação qualquer, mas uma ação que necessita ser olhada, investigada, vasculhada com olhos de quem quer ver. E foi assim que estive, encontrei as crianças dentro e fora de mim. As bordas que me ensinaram a pensar o dentro e o fora ao mesmo tempo.

São cenas e imagens de crianças que experimentam o mundo, que se sentem parte dele. São crianças, são sujeitos que vivem suas vidas.

Há séculos que as crianças esperam por credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. (Malaguzzi, Apud Faria, 2005, p. 278).

O currículo das infâncias que apresento nesta tese, propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores tomando estes encontros como base para os princípios educativos. Nesse encontro se formulam, discutem, questionam e processam conhecimentos explícitos ou não. Por esse motivo, o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre os não-ditos, sobre as resistências, as tensões e os silêncios. Sendo assim, o currículo não pode ser definido previamente, mas emerge nas relações entre o inusitado e a tradição, o conhecido e o desconhecido.

A construção desse currículo acontece apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido para as pessoas envolvidas. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, as suas experiências, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas. Nesse momento acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e o contexto social mais amplo. As crianças, assim, envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos vividos construindo um modo peculiar de compreendê-los, construindo uma narrativa pessoal.

Para Stenhouse (1991), um modelo curricular precisa estar baseado em *processos*, isto é, no desenvolvimento de “estratégias de ensino” que não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão sobre suas práticas com as crianças. Aqui, o humano não se fabrica, *nasce*; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de *um começar-se*. Currículos que priorizam os saberes sociais,

artísticos e científicos já sistematizados e prontos para serem disseminados são currículos que abafam e silenciam os sujeitos envolvidos.

Wien (2004) afirma que, embora a palavra currículo derivada do termo latino “currus” traduzida como um lugar no qual se corre, um caminho para percorrer e que, portanto, é de certo modo conhecido, paradoxalmente a noção de currículo apresentada nesta tese, é uma noção de currículo emergente porque surge de um curso que é desconhecido. Isto é, emerge na trajetória como consequência da lógica, dos problemas que se apresentam e nas particulares conexões que são estabelecidas entre os participantes construindo outros rumos genuínos como resposta criativa aos múltiplos percursos encontrados.

Gandini (2004) ao responder sobre o conceito de currículo emergente afirma que o currículo inicia seu ciclo pela escuta e observação (escuta e observação das atividades e comunicações entre as crianças), passando pela documentação, depois pela interpretação (momento de reflexão e inferência sobre os interesses e idéias das crianças), a projeção e definição (momento em que é possível verificar os próximos passos para responder aos interesses e ideias das crianças escolhendo um ou dois possíveis projetos), a planificação (escolher um plano e os recursos necessários para sua implementação), a hipotetização e implementação, e finalmente, retoma a escuta e a observação. Um ciclo de ações que emergem nas interações entre professores e crianças que vão se somando, constituindo e configurando os modo de estar e ser na escola.

Partindo do conceito de currículo emergente expresso na abordagem italiana conforme Malaguzzi(1999), Rinaldi(1999), Ranki(1999), Gandini e

Edwards(2002) e do conceito de escola das infâncias com um lugar para e com as crianças apresentado por Barbosa (2009) constitui as bases e os fundamentos para pensar e refletir sobre o currículo que estava sendo tecido em meu estudo.

Ao afirmar a concepção de currículo das infâncias estou ratificando a concretização de um currículo que tem como opção pedagógica ofertar experiências complexificadas de convivência. Um currículo que prioriza a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas – “prudentes mas também apaixonadas” – pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na esfera pública e planetária. (Barbosa e Richter, 2010).

O currículo das infâncias é um diálogo extenso e intenso entre todos: adultos, crianças, objetos do mundo.

Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro decidimos assumir as roupas e papéis que o sistema nos apresenta, convém salientar que possamos fazê-lo sem que as mesmas se colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se. (Guattari, 1987 apud Faria e Mello,2005)

Ao analisar o pensamento de Felix Guattari, Faria e Mello (2005) destaca que por meio das pesquisas e investigações com e sobre as crianças poderemos ter melhores condições de estarmos aptos a estabelecer relações para que as *roupas não colem à pele* e sabermos, cada vez mais, dos desejos e das necessidades infantis.

A elaboração de um currículo para e com as crianças nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de mundo, de educação, de conhecimento, de infância reorientando nossas formas de agir. Formas que são sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. As relações que pude experimentar durante minha pesquisa foram marcadas de plenitude e de intensidade mas também de desassossego e inquietação.

Com as palavras de Barbosa e Richter(2010), elaborar um currículo como construção, articulação de conhecimentos plurais não é apenas uma escolha entre modelos de educação, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. A escrita se impôs para mim como condição de compartilhamento. Num estado como afirma Deleuze (1998) de não saber que imaginamos que temos algo a dizer “só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro” (p.18)

Mais uma vez, foi a partir do conceito de escola das infâncias proposto por Barbosa(2009) que pude traçar esta tese e percorrer em profundidade o curso deste conceito levando-o a cabo, e deixando fazer eco em mim, chegando assim ao conceito de **currículo das infâncias**.

A escola da infância é um lugar onde as crianças aprendem as combinações para o convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir os brinquedos e os materiais e também a atenção da professora, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar) e das dos demais. Também aqui as crianças desenvolvem seu senso de respeito público e de liderança.

Viver com intensidade as experiências que se constituem diariamente nas escolas infantis, estar atento ao que acontece ao redor, ao encontro afetivo real, ao presente é a base da pedagogia com as crianças. (Barbosa, 2009, p.136).

O conceito de **currículo das infâncias** é um currículo ancorado na noção de tempo “sem urgência”, um tempo de duração longa que permite o engajamento, a fruição, o deslocamento de si como centro da ação para usufruir da presença e das aprendizagens provenientes do gesto de estar com o outro. Um tempo de entrega, de descoberta, de interrogação e de surpresa. Um tempo de viver e conviver na escola.

Decifrando, escutando e sentindo os efeitos das crianças, de suas interações em minhas leituras, em minhas certezas fui sendo provocada a mudança. Escrevo aqui os saberes provisórios firmados no privilégio de encontrar a infância plural. Um percurso que foi ancorado pelos muitos diálogos travados com os “meus professores” que me inspiraram e ensinaram a ter com os conceitos, com a teoria uma relação de embate, de enfrentamento e interlocução, também de partilha e de sustentação. Busquei uma aproximação de argumentos que permitissem a produção de outro modo de dizer e de afirmar as infâncias.

Com este estudo pude compreender o modo como o currículo pode ser constituído pela força e resistência da ação das crianças na escola, balizadas por experiências em que o tempo não controla o humano, e o silêncio não cala os sujeitos.

Invenção

Inventei um menino levado da breca para me ser.
Ele tinha um gosto elevado para o chão.
De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.
Tinha desapetite para obedecer a arrumação das coisas.
Passarinhos botavam primavera nas suas palavras.
Morava em maneira de pedra na aba de um morro.
O amanhecer fazia glória em seu estar.
Trabalhava sem tréguas como pardais bicam as tardes.
Aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as
letras que uma palavra tem.
Contudo que soletrasse rãs melhor que mim!
Era beato de sapo.
Falava coisinhas seráficas para os sapos como se namorasse com eles.
De manhã pegava o regador e ia regar os peixes.
Achava arrulos antigos nas estradas abandonadas.
Havia um dom de traste atravessado nele.
Moscas botavam ovo no seu ornamento de trapo.
As garças pensavam que ele fosse árvore e faziam sobre ele suas
brancas bostas.
Ele não estava nem aí para os esterco branco.
Porém o menino levado da breca ao fim me falou que ele não fora
inventado por esse cara poeta
Porque fui eu que inventei ele.

(Manoel de Barros, 2008,p.2).

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia da biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, ago. 2005, São Paulo: Campinas.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação infantil – orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BARBOSA, M. C. S e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C.; TROIS, L. P. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil**. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M.C E RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo. In: **Revista da Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v.35,n.1,jan/abril, Santa Maria, 2010.

BARBOSA, M.C. **Por amor e por força - rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, M. **Memórias Inventadas – a segunda infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, M. **O livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS,M. **Memórias inventadas- a infância.**São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS,M. **Memórias inventadas- a terceira infância.**São Paulo: Planeta, 2008.

BENVENUTO,B. Era uma vez o bebê na teoria lacaniana. In: Burgoyne,B.;Sullivan,M.(Org). **Diálogos Klein e Lacan.** São Paulo:Via Lettera,p.29-46, 2001.

BONDIOLI, A. (Org.) **O Tempo no Cotidiano Infantil** – perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BUFALO, J.M.P. **O imprevisto previsto.** In: Proposições, Campinas, v.10,n.1,mar.,1999.

COHN, C. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COLL,C. **Psicologia e Currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo:Editora Ática, 1997.

CROMBER,R.U. **O amor que ousa dizer seu nome: Sabina Spielreinpioneira da psicanálise.** São Paulo:USP – Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo,2008.

DELEUZE,G. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro:Graal, 1988.

DELGADO, A. C. e MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa,** Campinas, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

ECKERT, C. **Investigando vidas pelo método etnográfico.** Mimeo, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed,1999.

FARIA, A.G. e MELLO, S.A. (Org.) **Linguagens infantis** – outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FARIA, A.L.G e FINCO, D. (orgs) **Sociologia da infância no Brasil**.Campinas, São Paulo: Autores Associados.2011

FERNANDES,S.B. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola:** escolarização, infância e experiência. Porto Alegre:UFRGS, 2009. 202f.Tese(Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul,2009.

FERREIRA. M. **Criança tem voz própria – pelo menos na sociologia da infância**. Porto, 2005.

FREUD,S. **Obras Completas**. Madrid:Biblioteca Nueva, 1981.

GANDINI, L. e EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L. **We are all Explorers** – learning and teaching with Reggio principles in urban settings. New York and London: Teachers College Press. Mimeo, 2004.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2008a.

GOODSON,I. **Currículo: teoria e história**.São Paulo: Editora Vozes,2008b.

JERUSALINSKY, A. **Escritos da Criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras** – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão- atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009

Kishimoto, T. **Jogos Tradicionais infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

KOHAN, W. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004a.

KOHAN, W. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Trabalho apresentado no VI Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste, Rio de Janeiro, 2004b.

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

KRAMER, S. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. In: **Anais do Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância**. Portugal, 2000.

KRAMER, S. Currículo da Educação Infantil e a formação dos Profissionais de Creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação profissional de Educação Infantil**. Distrito Federal, 1994.

KRAMER,S. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para a leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**, ano XVIII,n.60,dez.,1997.

KRAMER,S.(Org) **Retratos de um desafio-** crianças e adultos na educação infantil.São Paulo: Ática,2009.

LACAN,Jacques. **O seminário: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1979.

LARROSA,J. **Pedagogia Profana, danças, piruetas e mascaradas**.Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LINO,D.L Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, 2010.

LINO,D.L.**Barulhar:** a escuta sensível da música nas culturas da infância. Porto Alegre,UFRGS,2008,292f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MACEDO,M.M.K. e FALCÃO,C.N. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta.In: **Revista Psychê**, São Paulo, v.9,n.15,2005.

MALAGUZZI,L. História,Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed,p.59-104,1999.

MALINOWSKI,B. **Argonautas do pacífico ocidental- um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Victor Civita,1978.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

MÈLICH,J, BÁRCENA,F. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000.

MELLO,A. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela coordenação geral da Educação Infantil, dez.1994(mimeo)

MOURA,D.R. **Dimensão poética das linguagens e aprendizagem na infância**. Santa Cruz do Sul, UNISC, 2008.

NACHMANOVITCH,S. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA,R.C.O trabalho do antropólogo. In: **Revista de Antropologia**, vol. 39, n.1, 1996.

OLIVEIRA,R.P.(Org) **Política educacional**:impasses e alternativas. São Paulo:Cortez,1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J.;KISHIMOTO,T e PINAZZA,M.(Orgs) **Pedagogia(s) da Infância - dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POLMANN, A e RICHTER, S. Artes plásticas e educação: a dimensão formativa da errância nos processos de aprendizagem.In: **17° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, Florianópolis, 2008.

Proposta Política Pedagógica da EMEI H. Versão Preliminar,2010

RANKIN,B. Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia- um projeto de currículo a longo prazo sobre dinossauros.In: EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed,p.195-216,1999.

RICHTER, S. **Criança e pintura** – ação e reflexão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RICHTER,S. A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. In: **Revista de Educação** da Editora Projeto,Porto Alegre, nº 05, jul.,2001.

RICHTER,S. **A marca da infância: quando o fazer é fingir**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, n.07,2009.

RICHTER,S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. GT: Educação e Arte, n.01,2010.

RINALDI,C. O currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** – a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed,p.113-122,1999.

SACRISTÁN,G.Reformas Educativas y Reformas del currículo. In: Warde,M.J(org) **Novas Políticas educacionais**:perspectivas e crítica. II Seminário Internacional. São Paulo,PUC,1998.

SARMENTO, M e PINTO, M. **As crianças – contextos e identidades**. Portugal: Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. CERISARA, A. **Crianças em miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SERRES,M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

SOARES, N.A investigação participativa no grupo social da infância. In: **Currículos sem fronteiras**, v.6, n1, 2006.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TURA, M.L.R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. e VILELA,R. (Orgs) **Itinerários de pesquisa**. perspectivas qualitativas em sociologia da educação.Rio de Janeiro: D.P&A Editora, 2003.

VICENTE, C. **A construção do Projeto Político Pedagógico como exercício de participação na gestão de uma escola pública**. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre:UFRGS,2011.

WIEN, C.A. **Emergent curriculum in the primary classroom** – interpreting the Reggio Emilia approach in schools. New York and London: Teachers College Press. Mimeo.

WINGGERS, V. **A educação infantil no projeto educacional-pedagógico municipal**. Florianópolis: NDI-CED-UFSC, 2000

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

BAIERLE, A. **O dedo no olho: exercícios de ver e transver infâncias.** Trabalho de Conclusão do Curso de especialização em educação infantil, São Leopoldo:Unisinos, 2011.

BARBOSA, M.C & HORN, M. G. **Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil.** In: Educação Infantil - pra que te quero? CRAIDY, C. e KAERCHER, G. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, M. **Gramática expositiva do Chão- poesia quase toda.**Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira,1990

BAUMAN,Z. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar,2007.

BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil – de o a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** In: Revista Educação e Sociedade, Campinas,v.26, n.91, 2005.

CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala – a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, S.R.V. (Org.) **Cor, som e movimento – a expressão plástica, musical, dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

DAHLBERG,G.; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da Primeira Infância** – perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F. e PRADO, P.D. (Org.) **Por uma cultura da infância** – metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso - pesquisa etnográfica**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set.,1998.

HORN, M.G. S. **Sabores, cores, sons, aromas** – a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISAIA, C. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira Infância**. Porto Alegre,UFRGS,2007, Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007

KOHAN, W. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÉRE, L. **Estilos da Clínica**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 1997.

MARTINS FILHO, Altino. ET AL. **Infância plural- crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MONTANDOM,C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.91, 2005.

MULLER,F e CARVALHO, A. (Orgs)**Teoria e prática na pesquisa com crianças**.São Paulo: Cortez Editora,2009

NOVO,M. e TONUCCI,F. **Seja bem vindo! Cartas a uma criança que vai nascer**.Porto Alegre:Artmed,2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D; NIZA, S. **Modelos curriculares para a educação de infância** – construindo uma práxis de participação. Portugal: Porto, 2007.

PINTO, M. e SARMENTO, M. (Org.) A Infância como construção social. In: **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997

PRADO, A. **Oráculos de Maio**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

QUINTANA, M. **A cor do invisível**. São Paulo: Globo, 2007.

QUINTEIRO,J. e CARVALHO,D.C. **Participar, brincar e aprender**:exercitando os direitos da criança na escola.São Paulo:Junqueira & Marin Editores,2007

ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M. M. (Org.) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, M. I. A Criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. In: **Revista Signos**, Lajeado, v. 31,n. 2 , 2010

SARMENTO, M. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Minho ,2001,

SARMENTO, M. e GOUVEIA, M. C .S.(Org.) **Estudos da Infância** – educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas,v.26, n.91, 2005.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. CARVALHO,M.; VILELA,R. (Orgs) **Itinerários de pesquisa**. perspectivas qualitativas em sociologia da educação. D.P&A Editora:Rio de Janeiro, 2003.

VASCONCELLOS, V. SARMENTO, M.J. (Org.) **Infância (In)visível**. São Paulo: Junqueira&Martins Editores, 2007.

WALSH,D. e GRAUE,M.E. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa:Fundação Calouste,2003

Só dez por cento é mentira- a desbiografia oficial de Manoel de Barros. São Paulo,Produção Artesanato Eletrônico ,2009. 1DVD

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

À equipe de direção da escola- diretora

Conforme apresentado em reunião de equipe da escola, gostaria de realizar minha pesquisa sobre o modo de participação das crianças na escola e as marcas que registram e produzem na organização curricular. Os dados desta pesquisa serão registrados através da captura de imagens do cotidiano da escola, gravação de entrevistas com equipe e, também algumas gravações em vídeo realizadas durante o ano de 2010. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: elaboração da tese, publicação e divulgação científica e atividades formativas com educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso. A responsabilidade da execução deste estudo é da Doutoranda Loide Pereira Trois do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sob a orientação da Prof. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Eu, _____, na
condição _____ de **diretora** da
_____, autorizo a realização da
pesquisa sobre o modo de participação das crianças na escola na organização
curricular, nesta instituição de ensino desenvolvida pela Doutoranda Loide
Pereira Trois com a orientação da Prof. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa.
Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da
pesquisa. A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de
que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa.
Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e
transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.
Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as
pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer
dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre, 27 de agosto de 2010.

Assinatura do
educador/funcionário: _____

Assinatura _____ da
pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

À equipe de direção da escola- vice-diretora

Conforme apresentado em reunião de equipe da escola, gostaria de realizar minha pesquisa sobre o modo de participação das crianças na escola e as marcas que registram e produzem na organização curricular. Os dados desta pesquisa serão registrados através da captura de imagens do cotidiano da escola, gravação de entrevistas com equipe e, também algumas gravações em vídeo realizadas durante o ano de 2010. O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: elaboração da tese, publicação e divulgação científica e atividades formativas com educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso. A responsabilidade da execução deste estudo é da Doutoranda Loide Pereira Trois do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sob a orientação da Prof. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Eu, _____, na
condição de **vice** **diretora** da
_____, autorizo a realização da
pesquisa sobre o modo de participação das crianças na escola na organização
curricular, nesta instituição de ensino desenvolvida pela Doutoranda Loide
Pereira Trois com a orientação da Prof. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa.
Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da
pesquisa. A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de
que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa.
Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e
transcrição de entrevistas para fins de pesquisa. Todas as minhas perguntas
quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a
disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a
realização da mesma.

Porto Alegre, 27 de agosto de 2010.

Assinatura do
educador/funcionário: _____

Assinatura _____ da
pesquisadora: _____

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS
RESPONSÁVEIS

(Documento utilizado e disponibilizado pela direção da escola para o uso de imagem das crianças em material de divulgação, de pesquisas e de trabalhos realizados na escola)

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem da _____

em fotos, vídeos, cartazes, folders, banners e demais para fins publicitários, de divulgação da escola e outros afins, sem que isso acarrete qualquer tipo de ônus para a escola ou para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Porto

Alegre _____ de 2010.

Assinatura do responsável /RG