

Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola:

diálogos éticos, estéticos e políticos



Nicole Cerbaro
Orientadora: Maria Carmen
Silveira Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu
Mestrado em Educação



Nicole Rebeca Cerbaro Silva

BRICOLAGENS DIDÁTICAS DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA:

diálogos éticos, estéticos e políticos

Porto Alegre

2023

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

BRICOLAGENS DIDÁTICAS DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA:

diálogos éticos, estéticos e políticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa.

Linha de Pesquisa: Estudos Sobre Infâncias.

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Cerbaro Silva, Nicole Rebeca
Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola:
diálogos éticos, estéticos e políticos / Nicole Rebeca
Cerbaro Silva. -- 2023.
230 f.
Orientadora: Maria Carmem Silveira Barbosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Bricolagem . 3. Didática.
4. Formação de Professores. 5. Pré-Escola. I. Silveira
Barbosa, Maria Carmem, orient. II. Título.

*Dedico este trabalho a todos os professores
que desejam habitar a infância.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de estudar na Linha de Pesquisa dos Estudos Sobre Infâncias e por ter sido essa uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa, que constantemente instigou novos sentidos para esse fazer artesanal, através de provocações, leituras e encontros potentes ao longo de toda a trajetória investigativa, respeitando meus tempos e modos (pouco convencionais) de me constituir pesquisadora.

Agradeço à banca pela possibilidade de continuidade do diálogo e pela paciência e amorosidade diante da finalização do trabalho. Agradeço também ao professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho por todas as trocas, provocações e incentivos durante todo o processo de pesquisa, seu apoio foi fundamental para que esse trabalho chegasse ao fim.

Agradeço à escola que acolheu minha pesquisa com tanta abertura e disponibilidade.

Agradeço ao meu esposo, Luiz Martinho Lanner Monteiro que, também sendo professor, leu este trabalho tantas e tantas vezes antes de sua finalização, questionando práticas, ideias e sentidos.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo e apoio durante o percurso da escrita.

Agradeço à Talula Trindade pelas trocas ao longo da pesquisa.

Agradeço a todos os familiares e amigos que entenderam meu distanciamento durante essa longa jornada e que continuaram me amando da mesma forma, mesmo diante do meu “sumiço”.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as vozes que vieram a dialogar comigo, refletindo outros sentidos para esse fazer investigativo. Dentre as quais destaco os professores do grupo Heureka, que não mediram esforços para que essa pesquisa nascesse!

*A verdadeira viagem da descoberta consiste
não em buscar novas paisagens, mas em ter
olhos novos.*

Marcel Proust

RESUMO

Esta dissertação, situada na Linha de Pesquisa dos Estudos Sobre Infâncias, apresenta uma investigação acerca da reverberação de sentidos (BAKHTIN, 2003) oriunda do encontro plurivocal, dialógico e semiótico de um grupo de professores da Educação Infantil a respeito do que pode significar o resgate do conceito de didática (NIGRIS, 2015; GOBBATO, 2019) nos debates contemporâneos da Educação Infantil e quais suas implicações para a construção de uma educação dos sentidos (KOHAN, 2019; FREIRE 2014) . Para tanto, utilizou-se como metodologia de criação de dados a *Bricolagem Epistemológica* (KINCHELOE, 2006), através da criação de diferentes dispositivos estéticos e semióticos. A metodologia de análise de dados foi a Análise do Discurso (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2001) que buscou identificar quais os sentidos construídos a partir dos encontros entre os professores, por meio de sua interação dialógica e semiótica. A partir das análises realizadas, a pesquisa deu origem ao conceito de *Bricolagens Didáticas* através das amarrações teóricas de Kincheloe (2006) e Bakhtin (2003), na busca por uma prática docente e investigativa com sentidos. Os achados da pesquisa apontam para a necessidade de se problematizar sobre a didática das práticas formativas para professores da Educação Infantil, atentando para os impactos das mesmas nas práticas cotidianas dos professores no dia-a-dia da escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Didática. Bricolagem. Pré-Escola.

ABSTRACT

This research paper analyses the reverberation of meaning (BAKHTIN, 2003) from the perspective of the Studies on Childhood. The analyses emerges from semiotically plurivocal dialogues amongst early childhood teachers. By focusing on the core meanings of didactics (NIGRIS, 2015; GOBBATO, 2019) and its role on the Early Childhood Education, it was possible to update the discussion of education as a construction of meaning (KOHAN, 2019; FREIRE 2014). For this purpose, the data was generated using methodological bricolage (KINCHELOE, 2006) by means of distinct semiotically aesthetic devices. The methodology used for the data analysis was Discourse Analysis (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2001), in order to identify which constructed meanings have emerged from the semiotically dialogic interactions amongst the teachers. From merging theories from Kincheloe (2006) and Bakhtin (2003), the results of this research present the idea of Didactical Bricolage in order to achieve meaningfulness during teaching and learning practices. The findings of the research point to the need to be problematic about the teaching of training practices for teachers of Child Education, attending to the impacts of the same in the daily practices of teachers in the school.

Keywords: Early Childhood Education. Didactics. Bricolage. Kindergarten.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferentes Pontos de Análise Sobre a Didática.....	40
Tabela 2 – Trabalhos Encontrados nas Plataformas.....	41
Tabela 3 – Perguntas Norteadoras.....	51
Tabela 4 – Declaração dos Direitos das Crianças.....	61
Tabela 5 – Volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	65
Tabela 6 – Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular.....	68
Tabela 7 – Áreas do Conhecimento para os Jardins das Crianças.....	73
Tabela 8 – Relação do Número de Turmas Pertencentes à Pré-Escola e à Creche e da Lotação Média de Cada Turma Anualmente.....	82
Tabela 9 – Perguntas Norteadoras dos Encontros.....	90
Tabela 10 – Planejamento dos Encontros.....	102
Tabela 11 – Elementos Éticos para a Construção do Projeto.....	115
Tabela 12 – Elementos Éticos para o Desenvolvimento da Pesquisa.....	115
Tabela 13 – Dados para a Análise.....	119
Tabela 14 – Cronograma da Pesquisa.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos Específicos.....	30
---------------------------------------	----

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 – Pensamento Cartesiano.....	127
Vídeo 2 – Currículo ou Conhecimento?.....	128
Vídeo 3 – Professor com Olhos e Orelhas Grandes.....	159
Vídeo 4 – A Experiência Singular.....	174
Vídeo 5 – Movimentando.....	177
Vídeo 6 – A Pesquisa em Outra Forma.....	180

LISTA DE MINI-HISTÓRIAS

Mini-História 1 – Quem Está no Centro?.....	129
Mini-História 2 – Os Papéis do Professor.....	156
Mini-História 3 – Metáforas.....	178

LISTA DE IMAGENS¹

Imagem 1 – Desutilidade Poética ²	Capa
Imagem 2 – Dessaber.....	20
Imagem 3 – Receituário.....	24
Imagem 4 – Caminhos do Achadouro.....	38
Imagem 5 – Desobjeto.....	49
Imagem 6 – Desimportâncias.....	79
Imagem 7 – Planejar.....	92
Imagem 8 – Sedução Estética.....	94
Imagem 9 – Espaços Recriados.....	98
Imagem 10 – Diários de Campo dos Professores.....	99
Imagem 11 – Diários Recriados.....	100
Imagem 12 – Monumentar.....	121
Imagem 13 – Diário de Campo da Pesquisadora.....	123
Imagem 14 – Espaço Propositor.....	125
Imagem 15 – A Construção do Quadro.....	130
Imagem 16 – Onde Será que a Didática se Esconde?.....	131
Imagem 17 – O que é Didática?.....	135
Imagem 18 – Uma Capa Pronta.....	139
Imagem 19 – A Surpresa.....	140
Imagem 20 – O impacto.....	141
Imagem 21 – Uma Capa Dialógica.....	142
Imagem 22 – Mergulhando nos Manuais.....	147
Imagem 23 – Uma Obra Didática.....	148
Imagem 24 – Construção Dialógica.....	149
Imagem 25 – Professor Centralizador.....	150
Imagem 26 – Construção do Manual Didático.....	152

¹ A lista de imagens se refere às fotografias do grupo *Heureka*, enquanto narrativas visuais (CONCEIÇÃO, 2020) que compõe o meu pensar a didática. De modo que, neste trabalho, são listadas separadamente da *Lista de Figuras*. Elas foram nomeadas a partir de uma provação poética, inspirada nas obras do poeta Manoel de Barros.

² Na capa da *Dissertação, a Criança e a Farinha* foi uma fotografia de autoria da professora Tábata Vieira em sua docência, depois ela mesma fotografada durante a pesquisa e também passou a compor a capa. Após a banca final também acrescentamos a fotografia da professora Camila, simbolizando o **encontro** entre infância e docência.

Imagem 27 – Recorte do Manual.....	154
Imagem 28 – Caminho do Não-Saber.....	160
Imagem 29 – Rir.....	162
Imagem 30 – Experiência: A Revolta das Bonecas.....	171
Imagem 31 – Sentidos Iminentes.....	177
Imagem 32 – Corpo-convite.....	177
Imagem 33 – Incompletude.....	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Amarrações do Trabalho na Educação Infantil.....	35
Figura 2 – Diálogo Polifônico.....	51
Figura 3 – Quadro de Vozes.....	53
Figura 4 – Círculo de Ações do Grupo <i>Heureka</i>	86
Figura 5 – A Borboleta/2.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUDC	Declaração Universal do Direito das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
POPP	Plano Organizador das Práticas Pedagógicas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1 CAMINHOS ITINERANTES	25
1.1 DE MALAS FEITAS RUMO AO ENCANTAMENTO.....	27
1.2 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE MINHA TRAJETÓRIA E O TEMA DE PESQUISA..	31
2 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA	39
2.1 A DIDÁTICA NAS PESQUISAS.....	40
2.2 QUAIS AS PESQUISAS SOBRE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	45
2.2.1 Didáticas Entrepostas	45
2.2.2 A Escrita Didática	45
2.2.3 Didática Enquanto Ciência da Prática	46
2.2.4 Múltiplas Didáticas	47
3 PARA COMEÇO DE CONVERSA: UM DIÁLOGO EM 360º SOBRE A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
3.1 ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICOS: DA PROTEÇÃO À PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA.....	54
3.2 ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO CAMPO DE DISPUTAS.....	63
3.3 ATRAVESSAMENTOS PEDAGÓGICOS: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
4 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	80
4.1 CONTEXTOS.....	81
4.1.1 A Escola	82
4.1.2 O Grupo Heureka	84
4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	86
4.2.1 Estratégias e Dispositivos para a Geração de Dados	89
4.2.2 Perspectivas Éticas Da Pesquisa	114
4.2.3 Análises dos Materiais	117
5 BRICOLAGENS DIDÁTICAS: A EPISTEMOLOGIA DO ENCONTRO	122
5.1 AFINAL, ONDE ESTÁ A DIDÁTICA?.....	124
5.2 O ENCONTRO: AMARRAÇÕES ENTRE O PROFESSOR, A CRIANÇA E OS SENTIDOS.....	134

5.3 DIÁLOGOS ÉTICOS: A PESSOA DO PROFESSOR.....	146
5.4 DIÁLOGOS ESTÉTICOS: DOS SENTIDOS À ESTESIA DA EXPERIÊNCIA.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE A.....	196
APÊNDICE B.....	197
APÊNDICE C.....	203
APÊNDICE D.....	205
APÊNDICE E.....	207
APÊNDICE F.....	209
APÊNDICE G.....	211
APÊNDICE H.....	213
APÊNDICE I.....	215
APÊNDICE J.....	216
APÊNDICE K.....	217
APÊNDICE L.....	218
APÊNDICE M.....	219
APÊNDICE N.....	220
APÊNDICE O.....	223
APÊNDICE P.....	225
APÊNDICE Q.....	227



Imagem 2- Dessaber.

Apresentação

APRESENTAÇÃO

Helena sonhou que queria fechar a mala e não conseguia, e fazia força com as duas mãos, e apoiava os joelhos sobre a mala, e sentava em cima, e ficava em pé em cima da mala, e não adiantava.

A mala, que não se deixava fechar, transbordava coisas e mistérios.

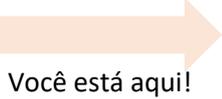
(Eduardo Galeano)³

Utilizo as palavras de Galeano (2015) para olhar para esta pesquisa transbordante que, repleta de coisas e mistérios, simplesmente não se deixa fechar. Gostaríamos que fosse uma mala espaçosa, que tivesse lugar para guardar toda a trajetória da pesquisa. Mas, não. A mala era pequena e a trajetória era grande. Fez-se força, subiu-se em cima e nada da mala fechar. Bom, tudo bem. Quem sabe, seja exatamente isso: a mala precisa ficar aberta. Deixemo-la assim.

Nesta apresentação compartilho os entrelaçamentos que configuram esta dissertação de mestrado, que busca delinear *Bricolagens Didáticas da Docência na Educação Infantil*, como uma perspectiva *didático-dialógica* pautada nos saberes de Bakhtin (2003) e Kincheloe (2006). A pesquisa objetivou permear os tensionamentos didático-curriculares que circundam o fazer pedagógico na Educação Infantil (EI) e, em especial, na pré-escola. A emergência deste estudo implica na relação direta das experiências vivenciadas pelos professores da Educação Infantil e suas inquietudes diante da constante busca por uma prática pedagógica que diga de uma didática própria para crianças pequenas. Para tanto, revisito os percursos acadêmicos e profissionais que explanam sobre a didática na pré-escola, propondo um diálogo entre didática, encontro e experiência, na intenção de entender os entrelaçamentos entre esses que foram os eixos do meu trabalho, bem como suas possíveis intersecções, aproximações e distanciamentos.

Logo abaixo, apresento um mapa do que será encontrado nesse caminho, caso aventure-se a embarcar comigo nessa jornada (e de malas abertas):

³ Texto *Os Sonhos do Fim do Exílio/1*, retirado do *Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano.



Você está aqui!

▪ **Apresentação** – Esse breve capítulo visa apresentar muito sucintamente o tema que deu origem à pesquisa, bem como organizar as sessões que serão encontradas ao longo do texto.

▪ **Capítulo 1** – o primeiro capítulo desta dissertação situa o leitor a respeito do tema de trabalho, também elucida as indagações e interesses que me levaram a pesquisar sobre esse tema especificamente, bem como explana a importância do tema para os Estudos sobre Infâncias. O capítulo está dividido em duas partes que objetivam:

- 1) Direcionar em breves palavras o tema, o problema, o objetivo geral, bem como os objetivos específicos e as metodologias de produção e análise de dados;
- 2) Apresentar os entrelaçamentos entre minha trajetória pessoal e a escolha do tema.

▪ **Capítulo 2** – o segundo capítulo apresenta o mapeamento das pesquisas já realizadas sobre o tema. O capítulo está dividido em três partes que objetivam:

- 1) Mapear as pesquisas que abordam sobre a didática, analisando quais seus pontos de análise;
- 2) Mapear as pesquisas debatem sobre Educação Infantil e Didática;
- 3) Estabelecer um diálogo entre as pesquisas mapeadas, levantando questões a partir delas.

▪ **Capítulo 3** – o terceiro capítulo evidencia as contribuições teóricas sobre o tema, com o intuito de aprofundar as discussões sobre didática na pré-escola, a partir de um diálogo entre as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas. O capítulo está dividido em três partes que objetivam:

- 1) Debater as transformações históricas e políticas a respeito da posição social da criança e da infância no último século e seus impactos na educação da primeira infância;
- 2) Analisar as transformações políticas que deram origem aos jardins de infância no Brasil e suas perspectivas teóricas;
- 3) Discutir as contribuições teóricas para uma didática *da e na* Educação Infantil.

▪ **Capítulo 4** – destina-se a explicar quais os percursos metodológicos que permearam a pesquisa. Está dividido em três partes, que são, respectivamente:

- 1) Apresentar qual foi o escopo da pesquisa e o porquê da sua escolha;
- 2) Descrever os aportes teóricos escolhidos para a presente pesquisa e apresentar os caminhos que foram percorridos;
- 3) Abordar os pressupostos éticos que embasaram as ações com os sujeitos da pesquisa.

▪ **Capítulo 5** – apresenta as reflexões oriundas da pesquisa empírica. Analisando a didática no contexto da formação de professores da pré-escola. O capítulo está dividido em quatro partes que objetivam:

- 1) Entender onde habita a didática;
- 2) Olhar para as amarrações didáticas;
- 3) Discutir as relações entre a docência e a didática;
- 4) Debruçar-se sobre uma didática dos sentidos.

▪ **Considerações Finais** – fecha a reflexão levantada ao longo de todo o percurso investigativo, apontando para a necessidade de uma didática bricolada dialógica já presente no percurso formativo dos professores

Cap. 1

Imagem 3- Receitaúrio.

Fonte: Professora Tábata Vieira.



1 CAMINHOS ITINERANTES

*Passava os dias ali, quieto, em meio às coisas miúdas,
e me encantei.*

Manoel de Barros⁴

Às vezes é preciso encantar-se. Mas, talvez, em algum momento, nos muitos trajetos da educação, tenhamos perdido a capacidade de nos encantar... Pode ter sido nosso assombro diante da seriedade da própria educação no que se refere à prescrição, ao método, às demandas, aos resultados, às lutas... Enfim! Algo no caminho nos faz perder de vista o encantamento.

No entanto, Manoel de Barros nos convida a perceber novamente a possibilidade de maravilhar-se. E, em seus versos singelos, dá pistas de como fazê-lo: passar os dias ali, quieto, em meio às coisas miúdas... Por um instante, chegamos até a pensar que o segredo esteja escondido ali, em meio às coisas miúdas. Mas, não. O segredo está escondido no silêncio. E esse é o mistério que move a escrita desta dissertação: o desdobrar do silêncio.

É preciso o cultivo de um silêncio sério, genuíno e verdadeiro para o nascimento do encantamento. Não um silêncio profano, mas um silêncio verdadeiramente entregue, de alma. Que se constrói lentamente na relação com o desconhecido (Kohan, 2019). Um silêncio despido, desnudo, sem interesse de deixar de sê-lo e, portanto, aberto a surpreender-se.

É como se propõe o mestre ignorante, de Jacques Rancière (2018), um mestre disposto ao não-saber e, portanto, disposto a surpreender-se diante dos seus vínculos com a igualdade. Um mestre capaz de tornar-se horizontal, tornar-se igual, para aprender com o outro.

E, assim, as miudezas se tornam o segundo ingrediente, proposto por Manoel de Barros, para o encantamento. Afinal, é preciso estar disposto a surpreender-se com as pequenezas. Enxergar no ordinário a beleza do extraordinário. Ver o invisível no que já foi muitas vezes visto. E, talvez, convidar as crianças bem pequenas a contarem o porquê de ser tão importante observar de novo, e de novo, a marcha de

⁴ Trecho da entrevista “Manoel de Barros faz do absurdo sensatez”, dada ao Jornal Estado de São Paulo em 18/10/1997.

uma formiga, pela milionésima vez, como se, por um instante, fosse a primeira vez e, diante do assombro: permitirmo-nos encantar, encontrando-nos verdadeiramente curiosos, dispostos a lhes escutar as razões, sem interpô-las aos modos corriqueiramente adultos e apressados de ver o mundo (Barbosa; Gobbato, 2022).

Talvez seja justamente o silêncio que convoque à verdadeira experiência a que se propõe a Educação Infantil, uma vez que o próprio currículo da Educação Infantil, que tanto circulou por diferentes concepções, já não se caracterize mais composto por áreas a serem aprendidas, mas por experiências a serem vividas. Quem sabe não se trate mais apenas de se ensinar as crianças, mas de também se aprender com elas. E, para tanto, o silêncio. Silêncio de um saber que se entende inacabado, em processo de devir e que, portanto, já nem se autodefina como saber, mas sim como um possível não-saber experiencial (Kohan, 2013).

A questão é que toda a experiência nos é desconhecida. Toda experiência é única, é nova (LARROSA, 2004). E mesmo que já vivida muito similarmente em outra situação, tem sua unicidade intacta, invívda. Isso porque os sujeitos envolvidos na experiência já nem são os mesmos que eram em suas experiências primeiras, pois vivem outro momento, com outras memórias, outras impressões, outras expectativas e, dessa forma, já atravessam a experiência de outros modos, colhendo outras aprendizagens e descobertas (Marcello, 2012).

O silêncio de alma, puro e genuíno, pode vir a ser, no mínimo, um convite a que habitemos a experiência como tal, verdadeiramente, como um viajante, como alguém que, por desconhecer, tudo observa com encantamento e estranhamento. Ou, como Lobos bem definiu, referindo-se a Kohan (2022), um convite a viver uma “vida estrangeira” (LOBOS, 2022, p.82). Talvez seja o momento de, juntamente com Kohan (2022), pegar algumas malas, não muitas, mas algumas malas vazias para encher pelo caminho, e mergulhar em uma experiência viajante, uma experiência menina, curiosa, inquieta e errante. Inundada de perguntas que se sobreponham às respostas...

1.1 DE MALAS FEITAS RUMO AO ENCANTAMENTO

Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.

Rubem Alves⁵

Perdida no desejo de encontrar a ciência do encantamento, embarquei neste trabalho que, dentre muitos devaneios, disserta sobre o encontro. Um encontro inusitado, sem hora e nem lugar para acontecer. Talvez porque, em algum momento deste trajeto, acabei por entender que o encantamento não estaria necessariamente vinculado a uma ou outra forma de se fazer educação, ou mesmo a uma ou outra teoria, mas sim ao encontro. O mistério a ser compartilhado logo aqui, no início de uma longa leitura, é que a beleza da educação, a sua boniteza, como apontou Freire (1996), está escondida no *encontro*. E esta é a maior descoberta a que essa dissertação se propõe a compartilhar. A didática vista como um *encontro*.

Diante disso, caminhamos na busca por compreender onde na didática do professor poderia habitar a capacidade de encantamento e em que momento esse encantamento pode ter-se desvinculado dela. Essa foi a força motriz para uma pesquisa que se debruçou em entender uma ciência adormecida na educação e, especialmente, na Educação Infantil: a didática.

Ter escolhido a didática como um tema a ser investigado foi um importante passo para entender o que significa, nos dias atuais, debater a didática e qual o seu papel nos temas contemporâneos da educação e, por conseguinte, das ciências humanas.

E porque falar sobre didática, uma ciência que por tanto tempo se mostrou rígida e exata? Qual a sua relação com o encantamento? Talvez estejamos ainda presos a ideia de uma *Didática Magna*, proposta por Comenius (1657). Mas, quem sabe devêssemos já de início pegar emprestadas as aspirações de Nigris (2014) acerca de uma didática um tanto quanto maravilhosa. E nos debruçarmos a tentar entender o que, no fim das contas, habitaria essa didática maravilhosa... Seriam professores? Aprendizagens? Infâncias?

⁵ Texto retirado do livro “Do Amor à Beleza”, de Rubem Alves, 2014.

No desdobrar de tantas incertezas, vesti-me de esperança frente a possibilidade de maravilhar-me com uma didática cujo “momento da imaginação se funde com o da experiência cotidiana e com o pensamento racional” (NIGRIS, 2014, p.145). E, ao mesmo tempo, assombrei-me com o limiar de um assunto que, por tão pouco, pôde tornar-se inóspito ao longo dos anos, aprisionador e aprisionado na torre perdida da Rapunzel. Que didática seria essa, que hora pode ser monstruosa e proibida e hora pode ser bela e maravilhosa?

Foram essas muitas dúvidas e incertezas que me moveram, não em um sentido de buscar respostas (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), mas de promover encontros, diálogos e novos sentidos... Me moveram a seguir perguntando. Por isso, busquei no campo da Educação Infantil e dos Estudos Sobre Infâncias, entender quais as implicações de se pensar a didática na Educação Infantil.

E, em um movimento de inquietude do não-saber, diante de uma pedagogia das perguntas e incertezas (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), a trajetória investigativa se construiu embasada na seguinte pergunta:

Fonte: Elaboração própria (2020).

Qual a produção de sentidos emergente de um grupo de professores que se desafia a experimentar, na formação de professores, outra perspectiva didática para a pré-escola?

Para tanto, a pesquisa teve o suporte de um grupo de professores inquietos que trilhavam *errantes* o caminho do não-saber e cotidianamente se questionavam sobre os caminhos percorridos. Esse grupo, denominado *Heureka*, ao qual descreverei mais amplamente ao longo do trabalho, foi um grupo experimental que me possibilitou olhar a didática de perto e com olhos emprestados. Por isso, o objetivo geral dessa trajetória, delimitou-se a:

mapear a produção de sentidos dos professores do grupo Heureka na vivência de uma experiência formativa constituída por bricolagens didáticas.



E, para tanto, o objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

Quadro 1 – Objetivos Específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS



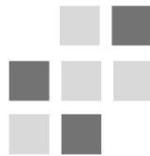
OBJETIVO BIBLIOGRÁFICO

Investigar a transformação das concepções didáticas para a pré-escola ao longo do tempo.



OBJETIVO DE MAPEAMENTO

Identificar quais os trajetos didáticos percorridos pelos professores do grupo Heureka, enquanto vivenciadores de uma didática bricolada.



OBJETIVO EMPÍRICO

Analisar a produção de sentidos emergente das experiências didáticas vividas na formação de professores do grupo Heureka.



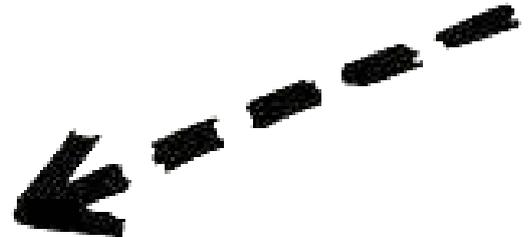
OBJETIVO CONCEITUAL

Problematizar a relação entre didática, experiência, interações e formação de professores na Educação Infantil.



OBJETIVO DE AMPLIAÇÃO

Contribuir para as pesquisas no campo da Educação Infantil e Didática.



O lócus da pesquisa foi o *Grupo⁶ Heureka*, formado por quatro professores, que buscaram por um período de dois anos experimentar uma abordagem didática pautada sobre a descoberta na experiência, utilizando fragmentos da abordagem do brincar heurístico, proposta por Goldschmied e Jackson (2006). No entanto, a construção e análise de dados se deu a partir de encontros posteriores a esses dois anos de trabalho dos professores, sendo realizados novos encontros para análise dos caminhos já percorridos para a construção de um pensar em conjunto.

A metodologia utilizada no processo da pesquisa foi a *Bricolagem Epistemológica* (KINCHELOE; BERRY, 2007), buscando, como principal estratégia, os encontros dialógicos e semióticos provocados por meio de diferentes dispositivos criativos que tinham como objetivo inspirar o diálogo, com base na concepção de *interação dialógica* de Bakhtin (2003), possibilitando uma posterior observação e análise da produção de sentidos oriunda destes encontros *plurivocais*. Especialmente dentro da compreensão de que “a arquitetura do mundo da visão artística não ordena só os elementos espaciais e temporais, mas também os de sentido; a forma não é só espacial e temporal, mas também do sentido” (BAKHTIN, 2003, p.127).

Os dados gerados ao longo da pesquisa foram analisados concomitantemente ao andamento do processo investigativo, em um processo de *ação-reflexão-ação*, inspirado em Freire (1987), entendendo a pesquisa como um organismo vivo em transformação contínua.

1.2 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE MINHA TRAJETÓRIA E O TEMA DE PESQUISA

Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar.

Paulo Freire⁷

O exercício da busca por habitar o território das perguntas me arrebatava do cotidiano profissional há um bom tempo. Buscando ter olhos estrangeiros, perguntava, não para encontrar as respostas, mas para ter novas perguntas capazes de me convidar a olhar incessantemente para aquilo que estava fazendo, o que estava propondo e como estava propondo aos professores, na tentativa contínua de fugir de

⁶ O grupo de professores será apresentado com maior especificidade no Capítulo 4.

⁷ 2017, p.75.

uma burocratização quase inerente ao trabalho pedagógico-administrativo proposto ao coordenador pedagógico, função que ocupava há alguns anos na escola em que trabalhava. Era preciso assombrar-me, e assombrar-me de novo e de novo, estar disposta a correr o risco de experimentar diferente e tentar diferente, testar, analisar e errar, permitir-me errar, como propunha Freire (2017)

Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção (FREIRE, 2017, p.75).

E a possibilidade de atuar no exercício de acompanhamento ao trabalho dos professores da pré-escola, enquanto coordenadora pedagógica da Educação Infantil, em uma escola comunitária na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, talvez até me permitisse habitar, como sugere Freire (2017), um lugar de invenção e reinvenção junto aos professores. No entanto, meu fazer ainda pendia insistentemente à burocratização. Afinal, a coordenação pedagógica é um espaço onde o limiar entre a burocratização e a invenção acaba por se tornar um desafio constante que, sem a luz das perguntas, corre o risco iminente da prescrição (BORGES; ALCÂNTARA, 2020).

Então, no exercício cotidiano da *reflexão praxiológica* (Oliveira-Formosinho, 2016) junto aos professores, fui inquietando-me com o esvaziamento de uma identidade pedagógica específica para o trabalho na pré-escola e me propus a questioná-lo. Afinal, as práticas na pré-escola muitas vezes acabavam por reproduzir ações similares às propostas do Ensino Fundamental, por exemplo, refletindo-se mais estruturadas, conduzidas e transmissivas.

Na Educação Infantil, em suas práticas, os professores que acompanhava pareciam agarrar-se a modelos de transmissão de conhecimento, utilizando por vezes um linguajar mais acessível para a compreensão das crianças, mas que, em sua totalidade, não se diferenciava de uma didática para os anos iniciais, ou seja, uma didática preocupada com o ensino. O fato de esses momentos de transmissão, na Educação Infantil, acontecerem em roda e terem algumas contribuições das crianças, parecia dar aos professores a segurança de que ali existia uma didática para a pré-escola. Contudo, nesse espaço de transmissão, mesmo com certa participação das

crianças, o saber parecia alojar-se em um único lugar: na fala do professor. Mesmo que nesses encontros houvessem também as falas das crianças, elas pareciam vir no sentido de reafirmar ou validar a fala do professor e isso ia contra o princípio de que “uma verdadeira docência é a investigação; o que nada tem a ver com a investigação é a docência que é feita apenas por meio dos discursos verbais” (FREIRE, 2014, p.171).

Em 2019 tive a oportunidade de viajar para o Rio de Janeiro para conhecer de perto o trabalho desenvolvido pelo professor *Walter Kohan*, a respeito da Filosofia com Crianças. Eu já havia lido os materiais do grupo de pesquisa e tinha uma noção sobre o que se tratava. Mas, quando adentrei na *Comunidade do Jacarezinho* para assistir de perto uma roda filosófica, presidida pelo professor Walter, desenhei a primeira ideia sobre o que, de fato, significava ser um mestre ignorante (Rancière, 2018). Kohan perguntou às crianças o que era o amor. E, simplesmente perguntou. Perguntou e silenciou. Como Manoel de Barros, quieto em meios às coisas miúdas. As crianças começaram a falar e ele as ouviu, verdadeiramente. Eu estava ali, junto na roda, perplexa, pois em nenhum momento Walter induziu o pensamento do grupo a uma reflexão específica ou àquilo que ele acreditava, ao contrário, ele estava, de fato, perguntando a elas o que era o amor, estava interessado no que elas pensavam, estava disposto e repensar os significados do amor com elas.

Essa experiência me remeteu aos estudos de Marcello (2012) a respeito das correspondências gregas, que não se propunham “a meros conselhos”, mas à “reciprocidade do olhar: olhar lançado para aquele a quem se escreve, olhar recolhido, mas também projetado, por aquele que lê” (MARCELLO, 2012, p.135-136). Ou seja, não se tratava de precisar dizer para *mostrar caminhos*, mas de precisar dizer para *escutar caminhos*, entendendo o dizer como um próprio convite à escuta.

Esse era o movimento proposto por Kohan e Waksman (1998) de “que sejamos socráticos, no sentido de reconhecer que não sabemos as respostas às questões e problemas que as crianças levantam e de estar disposto a empreender uma busca compartilhada de questionamento e investigação” (KOHAN; WAKSMAN, 1998, p.105).

E mesmo que Kohan e Waksman (1998) se debruçassem a pensar especificamente sobre a *filosofia com crianças* na prática educativa, chamá-los para me ajudarem a pensar a didática na educação, enquanto um espaço de real

construção e busca coletiva do saber, parecia-me um caminho interessante a se trilhar. A pergunta era: a didática estaria aberta a esse pensar?

Existia uma didática nas práticas da *Filosofia com Crianças* que dizia de uma real busca coletiva pelo saber. No entanto, eu não via isso acontecendo no cotidiano da escola. Nós professores parecíamos perguntar já tendo as respostas prontas para as perguntas e criávamos situações para que as crianças chegassem àquilo que já esperávamos. Para Freire (2014) uma das coisas terríveis da dicotomia entre investigar e ensinar está em “ensinar o conhecimento existente com uma metodologia de pura transferência de conceitos sem a preocupação *pichoniana* com a produção do conhecimento” (FREIRE, 2014, p.171-172). Era como se fossem vivências extremamente previsíveis, burocratizadas e prescritas. Como se o inusitado não fosse bem-vindo no processo educativo. Ou como se fosse muito desafiador o professor se colocar em uma posição socrática, ou seja, fortemente aliada ao não-saber e despida de qualquer constrangimento quanto a isso. Talvez, especialmente porque ainda “nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.64)

Outro ponto de inquietação neste percurso foi identificar que todo o processo de *ensino-aprendizagem* planejado pelos professores, através de pequenos projetos, parecia não dialogar com os eixos de trabalho propostos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI/09), que se definem em interações e brincadeiras e que se desdobram em experiências. Parecia-me que as interações e brincadeiras não davam conta das experiências significativas, aos olhos dos professores. Como se elas fossem vazias de didática e, portanto, vazias de ação dos professores. Isso os levava a criar situações de transmissão de conhecimento que, a meu ver, não dialogavam com as interações e brincadeiras, mas que davam a eles a segurança de garantia de sua ação docente.

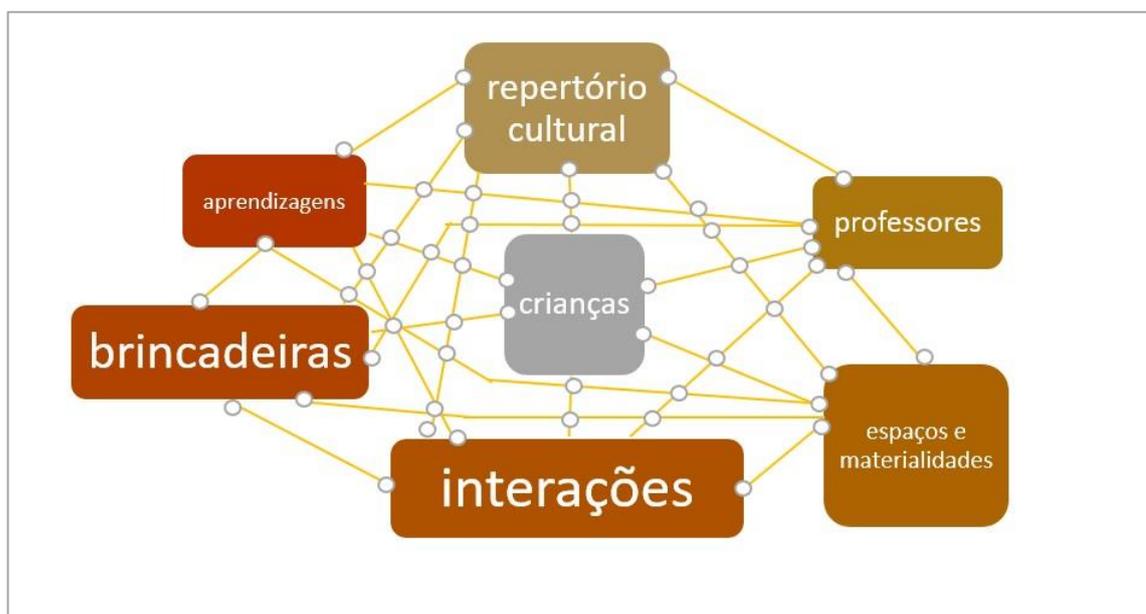
Passei a questionar se seria possível pensar uma prática pedagógica em que a ampliação de repertório cultural e as aprendizagens significativas aparecessem no cotidiano da Educação Infantil, através das interações e brincadeiras. Entendendo as brincadeiras como uma ação de livre criação imaginária, cuja finalidade primária seja a própria criação da criança, podendo até gerar aprendizagens múltiplas, mas não com essa finalidade em si (Winnicott, 2014).

O que me incomodava era o fato de que as brincadeiras, ou seja, os espaços filosóficos e criativos das crianças eram conduzidos de forma extremamente

direcionada e controlada, matando dessa forma a espontaneidade, o risco e a própria ação criadora própria do brincar, dando a esse gesto criativo fôrmas pré-estabelecidas, regras e prescritividade, ou mesmo *burocratização*, nas palavras de Freire e Faundez (2017, p.75). Assim, a brincadeira *burocratizada* ganhava aspecto de jogo pedagógico, onde até mesmo as perguntas das crianças eram pensadas e imaginadas muito previamente pelos professores, presumindo-se ter o controle do que, inclusive, seria falado e pensado por elas.

Esse questionamento me levou à tentativa de buscar uma conexão mais verdadeira entre as aprendizagens e as brincadeiras das crianças, em um movimento natural e emergente do interesse das próprias crianças. Mas, ao mesmo tempo, parecia que faltava a clareza acerca das ESTRATÉGIAS que discutissem COMO fazer as AMARRAÇÕES entre os diferentes pontos do trabalho com as crianças. Pontos que de alguma forma são levantados pelas DCNEI/09 (*Figura 1*) como sendo significativos para se pensar o trabalho na própria Educação Infantil.

Figura 1 – Amarrações do Trabalho na Educação Infantil.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Encontrava diversas pesquisas, estudos e pareceres sobre as diferentes amarrações do trabalho na Educação Infantil (*Figura 1*), entretanto parecia existir uma lacuna no sentido de se discutir a didática, ou seja: se discutir como fazer as

amarrações entre esses saberes *na prática* com as crianças, no sentido de gerar conexões com sentido e que respeitassem as crianças.

A falta de clareza profissional sobre uma didática própria para a pré-escola, no contexto no qual estava inserida, parecia gerar forte aproximação da prática dos professores da pré-escola ao trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, despindo-os, cada vez mais, de uma identidade própria de trabalho na Educação Infantil. Fazíamos o mesmo usando uma roupagem mais lúdica. E esse movimento passou a inquietar não só a mim, como aos próprios professores, na busca por entender “afinal, o que é a didática na pré-escola?”.

Esse questionamento provocou, na época, o nascimento de um grupo de estudos composto por professores inquietos que, aos poucos, também passaram a experimentar outras práticas junto às crianças para, a *posteriori*, estudá-las em um movimento de formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). A experiência vivida pelos professores, durante cerca de dois anos, provocou-me o desejo de analisar os sentidos oriundos destes debates, através de suas reflexões e trocas sobre a experiência de inserir práticas de *brincar heurístico* também no contexto da pré-escola⁸, tendo a clareza de que o *brincar heurístico* é, na perspectiva de Goldschimied e Jackson (2006), uma prática destinada apenas à creche mas, ao mesmo tempo, tomando-a emprestada também para a pré-escola, como um ensaio à liberdade criativa nessa etapa da Educação Infantil. E, a partir disso, investigando, com os próprios professores, onde estaria situada a aprendizagem na Educação Infantil e quais os papéis do professor diante dela no seu exercício didático, considerando, especialmente, que esses espaços vêm buscando, desde a publicação das DCNEIs/09, a descentralização do professor.

Estes questionamentos despertaram o desejo de investigar qual a produção de sentidos oriunda dessa experiência do grupo de estudos destes professores inquietos e perguntantes que, no seu ímpeto de não-saber, buscaram promover na pré-escola uma proposta didática experiencial com as crianças. A criação do grupo de estudos dos professores não foi, *à priori*, criado com a intenção de servir como lócus desta pesquisa⁹, mas com a intenção genuína e reflexiva de entender sobre as implicações

⁸ Mesmo entendendo que, na proposta original de Goldschimied e Jackson (2006), o brincar heurístico destina-se à creche, buscamos nele um suporte metodológico, entendendo que dialoga mais com uma proposta de livre criação.

⁹ Inclusive o grupo já existia há dois anos quando construí o projeto de pesquisa.

de experienciar uma abordagem para crianças pequenas na pré-escola. No entanto, a reverberação do trabalho desse grupo repercutiu em um desejo pessoal de mergulhar teoricamente nessa experiência, bem como discutir sobre os sentidos criados nela e a partir dela. Então, para dar partida a essa caminhada, considere importante percorrer alguns caminhos que: 1) tragam clareza sobre quais movimentos históricos e políticos distanciaram o trabalho realizado na creche do trabalho realizado na pré-escola; 2) apontem os debates contemporâneos sobre as perspectivas didáticas na educação infantil e suas diferentes abordagens; 3) busquem sentidos em uma amarração didática construída a partir do encontro entre os professores.



Imagem 4 – Caminhos do Achadouro.

Fonte: Professora Camila Morosin.

Cap. 2

2 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

Inspirada pelos espirais de pedra do artista plástico Freshwater West, busquei organizar nesta seção um *diálogo em espiral*. A obra que nos convida a este diálogo, e que ligeiramente abre o presente capítulo, denominada pelas professoras *Camila Morosin* e *Cláudia Touguinha* de *Caminhos do Achadouro*¹⁰, é uma releitura poética das obras de West, construída a muitas pequeninas mãos.

Propor uma *interação dialógica* para Bakhtin (2003), é promover um encontro plural de vozes que, na alteridade de sua essência, sejam capazes de reverberar novos sentidos umas nas outras. Sentidos que jamais poderiam ser os mesmos após deixarem-se afetar pelo afeto, ou mesmo desafeto, do movimento ético de doar e receber o que há de mais precioso na polifonia: o *outro*. Em espiral pelo sentido estético do movimento infinito que, pautado sobre a *lei áurea* do matemático *Fibonacci*, alimenta-se de uma proporção contínua, sem fim, que nunca se choca, que nunca termina. Por isso, proponho um *diálogo em espiral*, por entender que esse jamais será um diálogo conclusivo, com respostas finais ou determinantes, mas sim um diálogo vivo, em transformação, que seguirá seu caminho para além das vozes que nele já ecoaram. Um diálogo que continuará conectando sentidos para além destas vozes primeiras, transformando-se a cada novo encontro em outras novas vozes.

Com o intuito de promover este *diálogo em espiral* busquei, por meio de um cuidadoso exercício de revisão de literatura, encontrar vozes primeiras que, ao longo de um período de dez anos (de 2010 a 2020), através de teses e dissertações, abordassem sobre esse mesmo tema de pesquisa, para considerar e valorizar os trajetos acadêmicos já percorridos no campo da Educação Infantil e da Didática.

Nas próximas seções descreverei as reflexões oriundas do levantamento de dados e quais as provocações geradas a partir dele.

¹⁰ O nome dado ao registro fotográfico que abre este capítulo, *Caminhos do Achadouro*, é de autoria das professoras Camila Morosin e Cláudia Touguinha, que proporcionaram a experiência do espiral para as crianças. O registro fotográfico é de autoria da professora Camila Morosin.

2.1 A DIDÁTICA NAS PESQUISAS

Pesquisar: interrogar, desconfiar, duvidar, ler mapear, dialogar, perguntar-se e perguntar aos outros, viver a experiência da pesquisa.

Carolina Gobbato¹¹.

As palavras de Gobbato (2020), apontadas na epígrafe desta seção, dialogam com meu desejo inquieto de entender as possíveis relações entre didática e pré-escola. Para tanto, utilizei nesta revisão bibliográfica, duas plataformas de pesquisa: a) o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD); b) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esta pesquisa bibliográfica foi realizada ainda na etapa do projeto, em 2020, para ter um maior norte nos caminhos a serem seguidos, possibilitando o entendimento sobre aquilo que já havia sido pesquisado na área. Na época do levantamento de dados a Tese de Gobbato (2020) ainda não havia sido publicada, mas o material, disponibilizado pela autora, foi estudado para a construção desta pesquisa e embasou grande parte do seu fazer.

Para encontrar as pesquisas utilizei o marcador DIDÁTICA e, a partir deste marcador, mapeei quais os diferentes pontos de análise das pesquisas sobre o tema, buscando contabilizar qual a sua frequência nas pesquisas em educação nos últimos dez anos. A partir deste mapeamento, conforme *Tabela 1*, encontrei seis diferentes pontos de análise sobre a didática, os quais auxiliaram a pensar em que contexto, nas pesquisas sobre educação, o tema da didática vem sendo discutido com esse termo específico.

Tabela 1 - Diferentes Pontos de Análise Sobre a Didática.

Pontos de Análise	Quantidade de Pesquisas	Total de Pesquisas
História e Construção da Didática	7 pesquisas	43 pesquisas
Ferramentas Didáticas	7 pesquisas	
Didática na Creche	0 pesquisas	
Didática na Pré-escola	4 pesquisas	
Didática nos Anos Iniciais	8 pesquisas	
Didática na Formação de Professores	17 pesquisas	

Fonte: Elaboração própria (2020).

¹¹ 2020, p. 39.

Das quarenta e três pesquisas encontradas, dezessete voltaram-se à formação de professores, oito aos anos iniciais, sete às ferramentas didáticas, sete à história da didática, quatro à pré-escola e nenhuma à creche. Na *Tabela 2*, faço um levantamento detalhado de quais foram as pesquisas encontradas nos seis diferentes pontos de análise.

Tabela 2 - Trabalhos Encontrados nas Plataformas.

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DIDÁTICA (de 2010 a 2020)					
DIDÁTICA					
História e Construção da Didática	Ferramentas Didáticas	Didática na Creche	Didática na Pré-escola	Didática nos Anos iniciais	Didática na Formação de Professores
TRINDADE, Graziela Santos. ALAÍDE LISBOA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: contribuições para uma história da didática em Minas Gerais' 01/08/2012 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas	JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues. Os Manuais De Didática Da História E A Constituição De Uma Epistemologia Da Didática Da História' 01/02/2010 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR		SCARPA, Regina Lucia Poppa. O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas em diferentes regiões vulneráveis' 12/08/2014 264 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	ALVES, Lucicleide Araujo De Sousa. Metodologia didática para o desenvolvimento de uma docência transdisciplinar.' 01/10/2010 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UCB	CASTRO, Sônia Helena de. Pesquisa e Produção Didática: revisitando os programas de pós-graduação em educação da uem, da ufpef e da univali' 01/12/2012 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL. CAMPUS AEROPORTO
Seveno, Sara de Lima Ettinger. Didática cognitiva: o ensino e aprendizagem e nova perspectiva' 01/08/2012 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO	HEGETO, Leila De Cassia Fernandes. A Didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral' 27/03/2014 221 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ,		CHIQUITO, Ricardo Santos. Infância, didática, salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius' 09/10/2014 152 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	ARAUJO, Julia Calheiros Cartela De. Tempo, Desafio Conceitual E Didático: um estudo exploratório sobre orientações dos documentos curriculares e atividades de livros didáticos para alfabetização matemática' 28/02/2013 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E	LOTFFI, Regina Celia Ribeiro. A Práxis Didático-Pedagógica De Docentes Do Ensino Superior Na Perspectiva De Professores Do Curso De Ciências Biológicas' 06/06/2014 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza

Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Sousa	Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS.			TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.	Biblioteca Depositária: Prof. Antônio Martins Filho.
SILVA, Nathalia De Almeida. A Aritmética Nos Manuais De Didática “Práticas Escolares” E “Didática Da Escola Nova” 31/07/2018 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Fátima da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS	SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos. Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem 01/03/2010 116 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNICAP.		MARTINHO, Debora Alfaro Sao. José Scaramelli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira 25/02/2013 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar	DANTAS, Olisangele Cristine D. Bonifacio. INOVAÇÃO DIDÁTICA NA SALA DE AULA REGULAR: ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE 01/03/2011 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, JOÃO PESSOA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca Setorial do CE/UFPB	FREITAS, Maria Leani Dantas. Autonomia Do Professor Formador: Formação Continuada De Professores E Prática Docente 07/02/2019 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.
OLIVEIRA, Marcos Da Rocha. Método de dramatização da aula : o que é a pedagogia, a didática, o currículo? 25/02/2014 153 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS	BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação 01/03/2012 358 f. Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEL.		PEIXE, Debora Cristina De Sampaio. Concepções De Didática Nas Publicações Da Área Da Educação Infantil No Período De 2000- 2014: Uma Investigação A Partir Da Perspectiva Da Ontologia Crítica 02/04/2018 555 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC	DALLABONA, Katia Girardi. O ensino de ciências nos anos iniciais: a construção do conhecimento científico a partir de uma sequência didática para o estudo das formigas 03/12/2013 185 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus I FURB.	MORAES, Elaine Emiliano de. Desafios da didática nas licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos 01/07/2012 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
GONTIJO, Fabio De Brito. A Didática Magna De Comenius E	BARROS, Lilian Débora de Oliveira. Análise De Um Jogo			GONCALVES, Rosemary Pinto De Arruda. Leitura Do Conto Machadiano	COSTA, Nelson Lage da. A Formação do Professor de Ciências para o

<p>As Declarações Da Unesco: Educação Para Todos – A Inspiração De Comenius E A Proposição Da Unesco' 29/06/2016 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca central Uniube</p>	<p>Como Recurso Didático Para O Ensino Da Geometria: Jogo Dos Polígonos' 01/02/2012 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.</p>			<p>Para O Ensino Fundamental: Uma Proposta De Sequência Didática Tupiniquim Para Formação Do Leitor Literário Na Perspectiva Bakhtiniana' 28/11/2014 193 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT</p>	<p>Ensino da Química do 9º ano do Ensino Fundamental – A Inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas' 01/03/2010 75 f. Profissionalizante em ENSINO DAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA EUCLIDES DA CUNHA.</p>
<p>RODRIGUES, Adriana. A Produção Do Conhecimento Da Didática: Um Estudo Da Produção Científica Da Região Centro-Oeste (2004-2010)' 27/08/2015 302 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA</p>	<p>FERREIRA, Bruno Santos. O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos' 24/04/2015 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB</p>			<p>MACHADO, Julio Cesar Epifanio. A Sequência Didática Como Estratégia Para Aprendizagem Dos Processos Físicos Nas Aulas De Geografia Do Ciclo II Do Ensino Fundamental' 10/05/2013 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP</p>	<p>Santana, Terezinha. Formação continuada de professores e transposição didática' 01/08/2011 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/ SP</p>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Questiono, inicialmente, qual seria a razão de termos na Educação Infantil o esvaziamento de um debate voltado à didática? Afinal, das quarenta e três pesquisas encontradas, apenas quatro se dedicaram a um olhar específico sobre a didática na pré-escola e nenhuma à creche. Indago, a partir desse levantamento, se realmente não vêm acontecendo debates sobre didática na Educação Infantil ou se esses debates estão travestidos de outras temáticas. Afinal, se a didática se propõe a discutir

a técnica, a inexistência de um debate sobre didática na Educação Infantil seria equivalente a inexistência da técnica na prática com as crianças, ou apenas um silenciamento dos debates acerca do tema?

Santos (2017), ao discorrer sobre a ética na pesquisa, propõe um diálogo entre a técnica (*technê*) e a ação (*práxis*), trazendo a técnica enquanto produção de efeitos no real e a *práxis* enquanto sentido que move a ação dos sujeitos. Esse desdobramento põe em diálogo o fazer e o agir, apontando a *práxis* como uma técnica refletida, mas não esvaziada de fazer. Nesse modo, Santos (2017) convida a pensar que a compreensão da técnica apenas enquanto ferramenta do fazer, esvaziada do pensar, pode ser responsável pelo afastamento dos debates sobre a *técnica* na Educação Infantil.

Sob outra perspectiva, Franco (2014) convida a pensar que esse esvaziamento possa fazer relação com a multiplicidade de sentidos oriunda da expressão “*didática*”, que ainda faz forte referência com uma prescrição fechada e determinista, facilitadora no processo de transmissão de conhecimento. E, de alguma forma, essa concepção possa esclarecer o fato de haver mais pesquisas voltadas à eficácia, ou não, de determinadas ferramentas didáticas do que à análise da didática enquanto conceito.

Barbosa, Richter e Delgado (2015), também provocam a pensar que o afastamento entre a Educação Infantil e a didática possa ser fruto do conflito entre as concepções de *ensino* e *educação*, fortemente marcadas no Brasil pelos documentos legais que definem e diferenciam as etapas da Educação Básica. Conforme as autoras, a Educação Infantil foi estabelecida no Brasil visando a *educação* para o desenvolvimento integral da criança, enquanto as demais etapas voltaram-se para uma proposta mais estruturada de desenvolvimento de *ensino* e *aprendizagem*. As contribuições das autoras, para o debate de uma educação integral, dão pistas para pensar o esvaziamento das pesquisas sobre didática na Educação Infantil. Silva e Carvalho (2020) também fazem referência ao esvaziamento de pesquisas e debates que entendam a Educação Infantil como uma etapa que, mesmo voltada à educação integral das crianças, tem em seu currículo uma abertura à construção de saberes e aprendizagens, mas relacionam esse esvaziamento a uma leitura equivocada sobre a Pedagogia da Infância.

2.2 QUAIS AS PESQUISAS SOBRE DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Na presente seção analiso especificamente os quatro trabalhos apontados pelo descritor *didática + educação infantil*, com a finalidade de ampliar o diálogo a respeito do tema. Para análise desses trabalhos, busquei identificar: 1) a que se propuseram; 2) qual a visão de didática; 3) qual a metodologia da pesquisa.

2.2.1 Didáticas Entrepostas

A primeira pesquisa analisada foi um Doutorado em Educação, publicado pela Universidade de São Paulo (USP) em 2014, de autoria de Regina Scarpa e orientação da Profa. Dra. Sônia Teresinha Penin, denominado *O Conhecimento de Pré-escolares Sobre a Escrita: impactos de propostas didáticas em diferentes regiões vulneráveis*. Nele, Scarpa (2014) se propôs a analisar duas abordagens didáticas para o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil, sendo uma delas voltada ao ensino através da transmissão de conteúdos e outra através da aprendizagem por meio das experiências culturais. A intencionalidade da pesquisadora foi a de verificar a eficácia das diferentes abordagens didáticas na aprendizagem das crianças.

Apesar de a autora não realizar um debate explícito sobre didática na Educação Infantil, ela faz um recorte didático sobre as duas abordagens, enfatizando as diferentes formas de relação entre os professores, as crianças e a aprendizagem. Uma delas explicita a concepção de um professor que tem o conhecimento e que irá ensinar à criança, através de transmissão de conteúdo e treinamento repetitivo, e a outra de que a criança pode aprender através do contato com a cultura, por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

A metodologia utilizada, pela pesquisadora, foi a de testagem da aprendizagem com as crianças no sentido de verificar qual a eficácia de cada abordagem.

2.2.2 A Escrita Didática

A segunda pesquisa analisada foi um Doutorado em Educação, de autoria de Ricardo Chiquito, orientado pela Profa. Dra. Cecília Hanna Mate. A tese denominada *Infância, Didática, Salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius*, foi publicada em 2014, pela USP.

Chiquito (2014) realiza uma pesquisa bibliográfica conceitual aonde discute o conceito de didática na Educação Infantil contemporânea. O autor parte da problematização de uma *Pedagogia da Participação*, que busca proporcionar múltiplos protagonismos, e questiona se há sentido na premissa de que todos os atores sociais sejam protagonistas. Para provocar a análise sobre uma participação não refletida, ele utiliza a metáfora da peça teatral e defende que quando todos os personagens tomam centralidade tornam-se protagonistas, deixando de existir assim um real protagonismo.

A tese gira em torno da didática escrita por Comenius e como ela se inscreveu a partir da dominação dos corpos (FOUCAULT, 2010), sendo ela mesma instrumento de civilidade, por meio da pastorização como forma de governar as crianças. Sua tese caminha pela própria escrita da didática que inscreve formas de fazer. Por fim Chiquito (2014) questiona de que formas ainda encontraremos a didática inscrita.

As provocações feitas por Chiquito (2014) me levam a pensar na forma em que a didática se inscreve aos professores, sendo a própria forma, acessada pelos professores, uma proposta didática. Se a didática é entregue aos professores de forma rígida, é coerente esperar por parte dos professores uma didática maravilhosa (NIGRIS, 2014)?

2.2.3 Didática Enquanto Ciência da Prática

A terceira pesquisa analisada foi um Mestrado em Educação, de autoria de Débora Martinho, orientada pela Profa. Dra. Alessandra Arce, publicada pela *Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)* em 2013. A dissertação foi denominada de *José Scaramelli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira*.

Para estudar a chegada do *Movimento da Educação Nova*, sendo implementado em São Paulo através das interlocuções de José Scaramelli, Martinho (2013) analisa se houve nesse processo inovação didática. Para isso a pesquisadora parte dos conceitos de didática e metodologia definidas por Scaramelli. A metodologia de pesquisa do trabalho, assim como de Chiquito (2014), também é voltada à pesquisa bibliográfica.

Martinho (2013) faz uma aprofundada análise histórica, olhando para as transformações que giraram em torno da perspectiva froebeliana no país, essencialmente no que diz respeito às escolas que vêm a se tornar escolas-modelos, como a escola *Antônio de Caetano Campos*, por exemplo, que passa a ser um espaço de formação docente a partir da sua experiência com os jardins de infância.

A autora também coloca a forte influência dos avanços da Psicologia Experimental no país, que adquirem posição privilegiada, devido a suas contribuições acerca do desenvolvimento integral da criança e que inspiram a criação das *Escolas Normais*, de formação de professores para o trabalho no ensino primário.

Ao analisar os currículos das Escolas Normais a pesquisadora chama atenção para sua característica propedêutica e enciclopédica, que distancia os professores de uma discussão e fundamentação técnico-pedagógica, como aponta Monarcha (1999). Ela também aponta Thompson (1914) como uma importante voz para a consolidação da Pedagogia enquanto categoria da objetividade científica e apresenta essa renovação do pensamento como um dos primeiros caminhos que pode ter afastado a didática dos debates pedagógicos.

As contribuições de Martinho (2013) me levam a pensar o quanto é emergente a necessidade de um debate científico pautado na relação prática↔teoria, ou seja, na relação *praxiológica*, como propõe Oliveira-Formosinho (2019), no sentido de se promover uma ciência que não seja propedêutica, finalizada em si mesma ou estritamente conceitual. Mas, uma ciência do educar, que por sua vez pode vir a ser dialógica com a experiência educacional e fazer sentido na relação com esta. Seria possível pensarmos um diálogo entre teoria e prática ao pensarmos uma ciência para a Educação Infantil?

2.2.4 Múltiplas Didáticas

A quarta pesquisa analisada foi um Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de autoria de Debora Peixe e orientação da Profa. Dra. Patrícia Torriglia. A tese, denominada *Concepções De Didática Nas Publicações Da Área Da Educação Infantil No Período De 2000-2014: Uma Investigação A Partir Da Perspectiva Da Ontologia Crítica*, foi publicada em 2018 e buscou analisar as diferentes perspectivas didáticas para a Educação Infantil.

Seus estudos buscam identificar as aproximações e distanciamentos entre diferentes abordagens didáticas. Para tanto, a pesquisadora elenca as seguintes abordagens: 1) a didática do *construtivismo*; 2) a didática da *pedagogia da infância*; 3) a didática *italiana de Reggio Emília*; 4) didática dos *estudos culturais*; 5) didática da *epistemologia da prática*; 6) didática da *pedagogia histórico-crítica*; 7) didática da *teoria histórico-cultural*.

A autora debate essas diferentes abordagens a partir de uma discussão de construção de conhecimento oriundo dos debates sobre a formação de professores, pautando-se especialmente nas elucidações de Tardif (2009, 2010) e Ciríaco (2016). E conclui apontando para a teoria histórico-cultural como sendo um caminho possível para a construção de saberes mais sistematizados e intencionais.

O minucioso mapeamento de Peixe (2018), sobre as diferentes possibilidades didáticas, destacando a ação do professor e sua formação, induz-me a pensar: quais as metodologias didáticas são utilizadas para alcançar os professores em sua formação?



Imagem 5 – Desobjeto.

Fonte: Nicole Cerbaro.

Cap. 3

3 PARA COMEÇO DE CONVERSA: UM DIÁLOGO EM 360º SOBRE A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tudo se retoma a partir dos movimentos do modelo tradicional, de ensino transmissivo, cujo percurso é marcado pelas páginas dos livros de texto, e a ação didática acontece unicamente entre as quatro paredes da sala de aula, voltada para a promoção de prestações e produtos pré-definidos: o professor está no centro do processo e pouco é concedido à livre expressão das faculdades cognitivas, socioafetivas e metacognitivas dos sujeitos que aprendem assim passivamente.

Elisabetta Nigris¹².

Olhar para a didática enquanto um recorte atemporal – isolado dos movimentos sociais, históricos, políticos, científicos e econômicos que transformaram e seguem transformando o conjunto de regras, artefatos e valores de cada época, lugar e grupo social –, pode acabar resultando em um discurso monológico, como diria Bakhtin (2001), no sentido de se revelar cego e surdo às múltiplas vozes que podem dialogar entre si em busca de maior clareza e sentido.

Na epígrafe que abre esta seção, Nigris (2014) escancara a imagem de uma didática aprisionada em si mesma, resumida a uma ou outra voz que ora é a do professor, ora dos produtos e livros que indicam como e o que o professor deve fazer. Uma didática que parece ser propriedade exclusiva de uma única voz que, muitas vezes, não é nem mesmo a do próprio professor (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018).

A questão é que esse modelo determinista de didática fez com que, com o passar do tempo, a Educação Infantil se afastasse dos estudos sobre a didática, como aponta Gobbato (2020) ao fazer um minucioso levantamento dos trabalhos apresentados sobre o tema nos últimos anos no *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (ENDIPE) e na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd). Parece que, aos poucos, a didática foi se afastando da Educação Infantil; mas, ao mesmo tempo não deixou de acontecer na prática,

¹² 2014, p.138-139.

sendo pensada de outras formas, com outros nomes e dialogando extraoficialmente com outras vozes.

Esses acontecimentos proporcionam alguns questionamentos que norteiam a construção desta seção, por acreditar que não podemos olhar para a didática na Educação Infantil sem antes analisar alguns dos artefatos que a trouxeram até aqui:

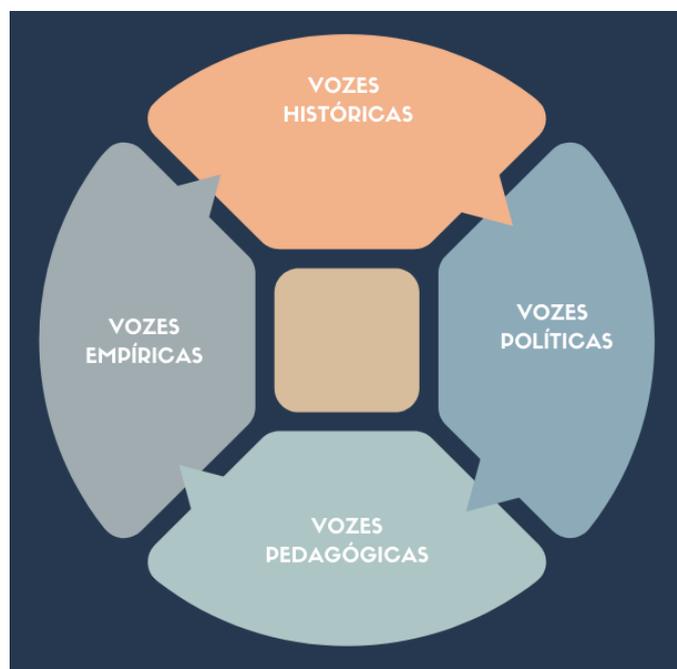
Tabela 3 - Perguntas Norteadoras.

TABELA DE PERGUNTAS NORTEADORAS PARA UM “COMEÇO DE CONVERSA”
1. Para que uma didática na Educação Infantil?
2. Quais as vozes que impactaram para uma didática da Educação Infantil?
3. Onde está a didática nas políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil?

Fonte: Elaboração própria (2020).

Por essa razão, busquei construir nesta seção uma visão mais horizontal e reflexiva, através de um exercício dialógico e polifônico, como propõe Bakhtin (2001), buscando construir uma rede de sentidos a partir de diferentes perspectivas capazes de contribuir para uma clareza acerca da didática na Educação Infantil. Para isso, convidei quatro vozes que, a meu ver, não estão indiferentes umas às outras, conforme apresento na *Figura 2*.

Figura 2 - Diálogo Polifônico.



Fonte: Elaboração própria (2020).

A escolha dessas vozes me inspira a olhar para a didática de diferentes pontos de vista, não na intenção de obter uma ou outra como verdade, mas de construir, na bricolagem dos diferentes retalhos, um novo olhar, costurado de muitos outros. Entendo que esse movimento tende a levar as diferentes vozes a se misturarem, mas, ao mesmo tempo, precisei escutá-las, percebê-las e observá-las, individualmente, e na relação entre si. Precisei identificar os pontos de encontro e de distanciamento, criar novas conexões e pôr em xeque as minhas próprias hipóteses, desconfianças e questionamentos.

Para a construção desse diálogo, organizei, nas próximas subseções, um estudo bibliográfico onde busquei dar espaço de protagonismo e visibilidade a cada uma das vozes que me propus a escutar, mas ao mesmo tempo, fui costurando relações, aqui e ali, propondo diálogos entre essas vozes justamente para ampliar o debate. Esse movimento que busquei construir aqui é o que Bakhtin (2001) denominou como um diálogo polifônico.

Na *Figura 3*, explico o porquê da escolha de cada voz, na intencionalidade desta pesquisa.

Figura 3 - Quadro de Vozes.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Escolher essas quatro vozes foi uma tentativa de contribuir para a construção de uma expressão multifacetada da leitura de mundo. Para isso, revisitar os atravessamentos históricos, analisando os movimentos econômicos, sociais e políticos, contribuiu com a ideia de que não se pode ter uma clareza ampla a respeito de determinado assunto sem investigar suas origens, entender seus contextos e identificar os artefatos que contribuíram para suas transformações. Mergulhar, por sua vez, nos conceitos pedagógicos, implicou em buscar compreender os sentidos construídos para uma didática na Educação Infantil. E, por fim, analisar os movimentos políticos, pressupôs tentar entender a didática no contexto educacional brasileiro. E por fim, mas não menos importante, o empirismo refletido na própria pesquisa em ação.

3.1 ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICOS: DA PROTEÇÃO À PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Ao defendermos uma versão extrema de proteção, estamos, a um só tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança. Agindo deste modo, então, criamos a justificativa para continuar repetindo a mesma perspectiva. Como romper esse círculo vicioso para dar novamente às crianças a sensação de serem participantes, sem, com isso, negligenciar a necessidade que elas têm de proteção?

Qvortrup¹³

O desafio imposto na construção do que podemos chamar de uma didática para a pré-escola, poderia simplesmente ignorar o limiar entre o papel social da criança e o papel social do adulto, frente à criança, historicamente?

Qvortrup (2015), na epígrafe que abre a presente seção, faz-nos pensar como a versão autoritária da proteção distorceu um mundo que, anteriormente, era acessado pelas crianças. Sem saudosismos ou mesmo “nostalgia indifereçável”, como coloca o próprio autor, Qvortrup (2015) questiona a polaridade entre duas realidades muito distintas, que levaram a criança de uma vulnerabilidade social pré-moderna a uma proteção quase que castradora, na modernidade. Seria, por acaso, o fato de a instituição escolar acabar sendo um dos principais palcos desse cenário de crescente participação vigiada?

A construção do conceito de infância e os debates que envolvem o que significa ser criança nos dias atuais, vem influenciando diretamente naquilo que se concebe como proposta de educação para crianças pequenas (CRAIDY & KAERCHER, 2001; BARBOSA, 2006; POSTMAN, 2012; KUHLMANN Jr., 2015). Isso porque as transformações curriculares e didáticas acompanharam a visão de criança e infância, eminentes de sua época, mas, ao mesmo tempo, também contribuíram para transformá-la.

Os estudos de Ariès (2017), pautados na investigação de diários de famílias, cartas e iconografias religiosas e leigas, da Idade Média, contribuíram para trazer uma visibilidade histórica ao esvaziamento do sentimento de infância na Idade Média. Essa

¹³ 2015, P.13.

inexistência de um olhar específico para a infância, explica Qvortrup (2015), não significou a exclusão das crianças na sociedade, mas a exposição direta delas aos conteúdos da vida adulta, sem que houvesse uma preocupação moral com as crianças.

A participação social mais efetiva das crianças, durante o pré-modernismo – época em que eram designadas às mais vastas de experiências sociais como, por exemplo, apedrejarem pessoas condenadas à morte (ARIÈS, 2015) –, demarcou um período do não-pudor e não-tutela à infância. Mas, ao mesmo tempo, de ampla participação social das crianças na vida coletiva. Qvortrup (2015), sem desconsiderar a importância da proteção às crianças, questiona esse esvaziamento de sua participação social ao longo do tempo. A proteção seria realmente indissociável à participação, ou esse seria apenas um pretexto para afastar as crianças de um convívio social?

Postman (2012) aponta para o advento da prensa tipográfica, criada por Gutenberg, como um marco histórico para uma distinção social entre as pessoas, que se organizou em dois grupos: as pessoas que sabiam e as que não sabiam ler. A prensa tipográfica foi um importante marco na história da sociedade e uma verdadeira revolução tecnológica para a época. Os materiais impressos passaram a ser produzidos em maior escala e o acesso à informação tornou-se mais acessível àqueles que sabiam ler. A imagem de um indivíduo exemplar foi pautada sobre a ideia do *Homem Letrado* que, por sua vez, foi a própria personificação da “individualidade, da enriquecida capacidade para o pensamento conceitual, do vigor intelectual, da crença na autoridade da palavra impressa, da paixão por clareza, sequência e razão” (POSTMAN, 2012, p. 50). Desse modo, as culturas orais, pertencentes tanto às crianças quanto aos idosos, foram aos poucos se esvaziando de valor, frente ao intenso fortalecimento dessa cultura letrada, ao mesmo tempo em que o conteúdo acessado passou a pertencer a uma única classe, tornando-se determinante para um sentimento de pertencimento social. Mesmo que Postman (2012), e Kuhlman Jr. (2015) discordem de Ariès (2017), apontando que a infância teve uma posição social visível em períodos históricos anteriores à Idade Média, ambos destacam que realmente houve, nesse período, o início de uma segregação da infância na sociedade, que teve forte conexão com o fato de as crianças não serem pertencentes a um mundo cada vez mais letrado. Essa cultura, da qual as crianças não faziam parte, segundo estes autores, contribuiu para separá-las do mundo adulto sendo,

também, um dos principais estandartes que definiu a função social da escola: preparar a criança para sua inserção gradual no mundo adulto.

É nesse contexto que se consolida a necessidade de uma educação preparatória, pautada essencialmente no ensino da leitura e da escrita para os meninos¹⁴, e que dá início a consolidação de uma didática de transmissão de conhecimento por parte dos professores (KUHLMANN Jr., 2015). Contudo, mesmo que se acreditasse na necessidade de incluir a infância em um pertencimento social através da escolarização, a educação ocidental, por muito tempo, não contemplou uma discussão voltada à primeira infância.

A etimologia da palavra *infância* tem sua origem do latim *infantia*, sendo o prefixo *in* indicativo de negação e *fan* derivado de *falante*, oriundo do verbo *fari* que significa *falar*, de modo que a constituição da palavra *infância* faz referência aos indivíduos que não falavam. Isso nos leva a ter duas diferentes percepções sobre a etimologia da palavra *infância*, uma delas referente a infância enquanto um período da vida em que não se sabe falar ou, a partir de outras interpretações, um período da vida em que não se tem uma voz social, no sentido político do não-pertencimento.

Entre 1760 e 1840, diante dos movimentos da Revolução Industrial, frente ao advindo da maquinaria como alavanca para os sistemas econômicos, o crescimento do modelo capitalista foi se tornando imponente, substituindo as produções artesanais dos camponeses por produções em larga escala e com baixa remuneração salarial¹⁵. Isso significou uma gradual mudança nos modelos familiares, em especial das classes sociais menos favorecidas, de modo que não apenas os homens, como também as mulheres e as crianças passaram a trabalhar nos grandes centros industriais para aumentar a renda familiar (MARX; ENGELS, 2017). Essa transformação gradual do sistema econômico ocidental passou a influenciar diretamente nas formas de se perceber e entender a infância, de modo que a criança, que antes era resguardada no seio da família e protegida dos perigos adultos, passou também a ser aceita como

¹⁴ Apesar de não ser a intenção deste projeto demarcar as desigualdades de gênero ao longo da história da educação, é importante se ter a clareza de que a educação na Idade Média e grande parte da Idade Moderna foi sexista, como aponta Kuhlmann Jr. (2015), inicialmente excluindo as meninas do acesso à educação. Posteriormente oferecendo às meninas um currículo que as preparava para serem “boas mães”, “boas esposas”, “boas donas de casa”. O filme “O Sorriso de Monalisa”, retrata um pouco essa realidade e nos leva a pensar o quanto é recente, em uma perspectiva histórica mais ampla, o acesso das meninas à educação formal.

¹⁵ O clássico longa-metragem *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, faz uma importante crítica ao período da Revolução Industrial, abordando por meio da comédia as dificuldades cotidianas encontradas pelos trabalhadores das classes sociais menos favorecidas na extensa e incansável jornada de trabalho, cujas condições de trabalho eram desumanas e a remuneração salarial insustentável.

mão de obra barata. Entretanto, essa não foi uma realidade homogênea e horizontal na época, como se todas as crianças houvessem deixado de estar na proteção de suas famílias. A produção em massa gerou nas sociedades ocidentais um abismo estrutural, evidente até aos dias atuais (FREIRE, 2013), que impactou na caracterização dos diferentes modos de se conceber a infância, definido pela diferenciação das classes sociais. De um lado a solidificada concepção de uma infância inocente que precisava ser protegida e de outro, a concepção de uma infância economicamente barata, menos favorecida, que precisava trabalhar e que era capaz de dar conta de si mesma¹⁶.

Qvortrup (2015) aponta que a proteção das crianças por meio da educação teve forte relação com a construção de um modelo econômico e social do qual as crianças não faziam parte, mas, precisariam ser treinadas para um dia pertencerem, com maior excelência e eficácia; ou seja, uma das finalidades da escola também foi a preparação das crianças para viverem em um mundo cada vez mais capitalista. Por essa razão, algumas terminologias que ainda pulsam no ambiente escolar, como, por exemplo, *competências, habilidades, trabalhos* e outros termos que podem remeter a um sentido mais mercantil e são fortemente criticadas por fazerem referência a um modelo de produção e competitividade (CAMPOS; BARBOSA, 2016). A ideia de produção em larga escala, padronizada e pautada nos modelos de qualidade total foi, aos poucos, permeando uma educação cujo foco passou a imitar o modelo econômico vigente (TROPIA, 2009).

Ainda no contexto da Revolução Industrial Europeia, surge um olhar de amparo e tutela das crianças em situação de vulnerabilidade social, que passa a ser o motor para a criação de instituições responsáveis pelo cuidado dessas crianças. Instituições que viriam a ter um caráter meramente assistencialista, “visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1988, p.16).

É em meio a esse contexto que, em 1826, o alemão Friedrich Froebel (1826) elabora o conceito de *Kindergarten* (Jardim das Crianças), no qual defende que a educação para a primeira infância deva assemelhar-se a um jardim, em que as

¹⁶ O documentário “Crianças Invisíveis”, retrata com maestria a dicotomia entre proteção e vulnerabilidade das crianças ainda nos dias atuais.

crianças seriam as flores e os educadores os jardineiros. Essa metáfora utilizada por Froebel (1826), apesar de bastante romântica, reforça, novamente, a ideia de uma didática de proteção e tutela, mas, ao mesmo tempo, cria uma abertura para a discussão de uma participação das crianças nesses contextos¹⁷.

O psicólogo norte-americano James Garbarino (1986) enxerga a criação dessas instituições, na modernidade, como forma de proteger as crianças das pressões políticas, econômicas e sexuais. Ponto de vista que dialoga com a visão da socióloga Viviana Zelizer (1985) a qual revela no livro *Dar Preço a Criança sem Preço*¹⁸ uma mudança de paradigmas sociais, que passam a enxergar a criança sob um viés muito mais sentimentalista (QVORTRUP, 2010). Essas perspectivas, apesar de defenderem diferentes posicionamentos, reafirmam, em uníssono, o renascimento de um sentimento de superproteção com a infância na modernidade, conforme aponta Qvortrup (2010).

Foi através da publicação do livro “*O Século da Criança*¹⁹”, da feminista e pedagoga suéca Ellen Key (1900), que se estabeleceu um importante marco de visibilidade das crianças, que viria a impactar, com o passar do tempo, não somente na forma como a criança passaria a ser vista socialmente, mas como todas as instâncias, que de alguma forma se conectavam as crianças, transformar-se-iam gradativamente, como a educação, a pesquisa, a publicidade, a economia e, principalmente, as legislações, conforme coloca Qvortrup (2014). Os movimentos feministas foram quase que determinantes para a constituição de um olhar mais centrado à criança e contribuíram para uma mudança moral, radical, sobre quem são as crianças, qual sua importância na sociedade e como devem ser tratadas e respeitadas.

Dentre os movimentos feministas que contribuíram para um olhar mais específico às crianças está a *Standpoint Theory* (HARDING, 2004): manifestação feminista radical do século XIX, de militância em prol da ampliação dos lugares de fala legitimados pela ciência, que questionou a validação homogênea e patriarcal das vozes ouvidas pela ciência, tornando-se um importante ícone de luta pela ampliação

¹⁷ Abordarei a perspectiva froebeliana na seção 3.3 mais aprofundadamente.

¹⁸ O título original da obra é *Pricing the Priceless Child: the changing social value of children* e foi publicada em 1985 nos Estados Unidos.

¹⁹ O título original do obra é *The Century of the Child* e foi publicada em 1900 na Suécia. Poucos anos depois a obra foi traduzida para outras línguas, dentre elas o inglês, publicada em 1909 em Nova Iorque, pela editora Putnam's Sons, cuja repercussão foi ainda maior.

dos lugares de fala, não apenas na ciência, mas também na sociedade (HARDING, 2004; CODE, 1991; LONGINO, 1986) em um movimento social e decolonial de enfrentamento à autorização discursiva (NOGUEIRA, 2001; NOGUEIRA, 1996; NEVES & NOGUEIRA, 2005). Foi a partir dele que se iniciou um processo lento e gradual de escuta às minorias políticas na ciência, dentre as quais também se encontravam as crianças que, anteriormente, ocupavam nos estudos o lugar de objeto de conhecimento, ganhando, mais tarde, centralidade nos processos de pesquisa.

A filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949) também foi uma das vozes pioneiras a questionar os lugares de fala hegemônicos. Logo após a Segunda Guerra Mundial, ela estruturou uma série de críticas às conjecturas androcêntricas da filosofia e da ciência, questionando as estruturas patriarcais e colonialistas que colocavam na visão de mundo masculina, adulta e eurocêntrica uma referência de qualidade inata (BEAUVOIR, 1949).

Nesse sentido a *Standpoint Theory* foi o movimento que marcou o início de uma reverberação das vozes das minorias políticas, a começar pelas mulheres (OLIVEIRA & AMÂNCIO, 2006), alcançando as crianças e outros grupos sociais. O movimento feminista da *Standpoint Theory* foi um importante marco, pois escancarou a

divisão entre saberes majoritários, propagadores dos interesses daqueles que possuem uma visão dominante socialmente, e saberes minoritários, produzidos por aqueles que se situam em posições desvalorizadas e desempoderadas na sociedade, revelando, assim, aquilo que conta e o que não conta como conhecimento científico (SANTOS, 2019, p. 908).

Conforme Santos (2019), a multiplicidade de experiências do mundo precisava construir, a muitas mãos, o que ele caracterizou como uma *conversa de mundo*, sem a imposição de uma experiência em detrimento da outra, afinal “não faz sentido partir do princípio que a objetividade do mundo pode ser captada com base em uma única experiência” (SANTOS, 2019, p. 67), o que dialoga com o conceito de polifonia de Bakhtin (2001), na ideia de uma construção plurivocal de visões de mundo.

Nessa direção o movimento da *Standpoint Theory* (para construir um ponto de vista feminino) abriu caminho para as pesquisas que escutam os diferentes lugares de fala, capazes de dizer sobre suas próprias condições e características, enquanto contexto social. É a partir desse movimento que se sobressaem, também, as pesquisas sobre o *standpoint* das crianças em que “se trata de desafiar, a partir da

posição marginalizada, silenciada e sujeita, as práticas conceituais de poder” (FATTORE; MASON & WATSON, 2016, p. 238).

A construção do conceito do *standpoint* das crianças, por sua vez, aliou-se ao entendimento da ambiguidade, entre a visibilidade e invisibilidade das crianças e da infância, ao longo do tempo (QVORTRUP, 2014), o que nos leva a observar as trajetórias conceituais que giram em torno das transformações históricas e sociais das concepções de infância e criança.

É a partir desse contexto que se iniciam, também, os movimentos de pesquisa que tendem a escutar os pontos de vista das crianças, dentre os quais se destacam a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011), a Filosofia com Crianças (LIPMAN, 1990; KOHAN, 2004) e a Geografia da Infância (LOPES, 2013), que partem do mesmo viés: escutar as crianças. No Brasil esse movimento é marcado pela pesquisa pioneira do sociólogo Florestan Fernandes (2014), publicada em 1944, ao investigar as “trocinhas” do Bom Retiro, dando visibilidade às culturas das crianças em suas brincadeiras. No mesmo sentido, se destacam as *Pesquisas com Crianças* (JAMES, JENKS e PROUT, 1998; QVORTRUP, 1999; MONTANDON, 1997; FERNANDES, 2006; TREVISAN, 2006; MOZÉRE, 2006; MAYALL, 2007; TOMÁS, 2008; DELALANDE, 2008; FATTORE, MASON & WATSON, 2016) que também colocaram a criança em uma posição de autoria e visibilidade nos movimentos de pesquisa.

Os movimentos do século passado foram colocando aos poucos a criança, antes invisível socialmente, em um lugar de centralidade. Contudo, não estão desligados de todo um processo de democratização que buscou resgatar as vozes outrora silenciadas pelos sistemas políticos autoritários; os quais vinham, a séculos, regendo as diferentes nações, sem a participação do povo e que passaram, a partir das revoluções, a perder sua força política. Aos poucos, com o fortalecimento da democracia, as desigualdades valorativas foram sendo postas em xeque, de modo que as minorias políticas puderam ganhar espaço e visibilidade.

Analisar as metamorfoses da prática educativa, pressupõe que tenhamos um rigor analítico também sobre as transformações políticas, uma vez que tiveram, e ainda têm, forte repercussão nas teorias e formas de estruturar as ações educativas. Segundo Bourdieu (1998), a educação seria a base para a consolidação das estruturas sociais. Portanto, a forma em que a educação é organizada, ou seja, sua didática e seu currículo, explicitam diferentes visões de mundo e diferentes possibilidades e modos de organização e funcionamento social. Essa visão fica

bastante evidente na teoria deweyana, que inicia sua tese a respeito da experiência como ferramenta educacional, colocando que a participação das crianças na escola reflete uma sociedade de participação mais democrática, que dialoga com os princípios liberais de organização política e social, aos quais John Dewey era fortemente adepto.

É nesse contexto político e social de democratização, valorização da vida e garantia de direitos fundamentais aos seres humanos, que em 11 de dezembro de 1946 é criado o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF), designado por decisão unânime da *Organização das Nações Unidas* (ONU), para prestar assistência às crianças no pós-guerra na Europa, China e Oriente Médio. Um marco de valorização e visibilidade das crianças, no que tange à política mundial. Posteriormente, em 1953, a UNICEF tornou-se órgão permanente do sistema da ONU.

Após essa grande conquista para a visibilidade e amparo à infância, foi publicada, em 20 de novembro de 1959, a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (DUDC), definindo dez princípios sobre os direitos desses sujeitos, que são, respectivamente:

Tabela 4 - Declaração dos Direitos das Crianças.

Declaração Universal dos Direitos das Crianças		
	Direitos	Princípios
I	Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.	A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.
II	Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.	A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.
III	Direito a um nome e a uma nacionalidade.	A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.
IV	Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.	A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.
V	Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.	A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.
VI	Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.	A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a

		responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas.
VII	Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.	A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.
VIII	Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.	A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.
IX	Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.	A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.
X	Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.	A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir da leitura do documento *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, de 1959.

Em 1989 a ONU ratificou a *Convenção dos Direitos das Crianças* (CDC), que se tornou mais extensa, legitimando os direitos das crianças (e adolescentes até 18 anos). No Brasil, em 1990, esse movimento também se concretiza legalmente através da publicação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), demarcando o começo de uma era da criança enquanto cidadã e sujeito de direitos no país.

Foram esses alguns dos movimentos do século passado que, aos poucos, tiraram a criança de uma posição de marginalidade social, no sentido de estar às margens, trazendo-a para uma posição de centralidade, impactando, diretamente, na forma em como a educação para as crianças passou a ser pensada. A criança, que antes estava esquecida socialmente, agora ocupa um lugar de centralidade (POSTMAN, 2012). E a didática, como acompanhou esse processo?

3.2 ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO CAMPO DE DISPUTAS

A Educação Infantil no Brasil emerge acompanhando os movimentos sociais e econômicos que influenciaram a Europa e o mundo ocidental, conforme apresentado na seção anterior. Oriunda da necessidade social da inserção feminina no mercado de trabalho, a Educação Infantil brasileira acompanha a criação dos jardins de infância na Alemanha, propostos por Froebel (1826), e segue seu modelo de acolhimento assistencial e maternal à criança.

Stemmer (2012), aponta que em 1896 nasce o primeiro jardim de infância público no Brasil, vinculado à *Escola Normal Caetano de Campos*, em São Paulo. Apesar de este ser um movimento que, segundo Kuhlmann Jr. (2005), foi lento no Brasil, o primeiro jardim de infância foi muito importante, pois juntamente com o nascimento da instituição, formou-se um grupo de professores que se dedicaram a estudar e traduzir os escritos de Froebel (1826), experiência que originou a publicação da *Revista do Jardim de Infância*, durante os anos de 1896 e 1897 (STEMMER, 2012).

O caráter assistencialista da creche (BARBOSA; KUHLMANN JR., 1998), por muito tempo garantiu às famílias um serviço de apoio social. Sua função essencial era garantir que as mulheres pudessem trabalhar, sabendo que seus filhos estariam em um lugar seguro, bem cuidados e bem atendidos. Por isso, esse espaço de acolhimento das crianças foi, por muito tempo, ocupado por assistentes sociais, enfermeiros e cuidadores em geral, sem uma formação necessariamente pedagógica. Essa ocupação profissional dialoga com os estudos de Froebel (1826), que enxergava na maternidade o dom de educar as crianças, ou seja, não havia a preocupação de que esses espaços de acolhimento às crianças – os jardins de infância –, fossem necessariamente ocupados por educadores.

Conforme Saviani (2012), o momento em que a primeira infância é contemplada na legislação nacional, enquanto estabelecimento pertencente à educação, foi em 1961, através da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB/61 - Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que inclui, no primeiro capítulo, a educação pré-primária. O Art. 23 dividia a educação pré-primária em maternais e jardins de infância e limitava-se a definir que essa era uma etapa dedicada a crianças menores de sete anos de idade.

Dez anos depois, através da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que transformou o ensino primário e médio em 1º e 2º grau, há uma referência à educação pré-primária e uma especificação sobre ser organizada em duas etapas. O § 2º do Art. 19 dizia que os sistemas de ensino velariam para que as crianças com menos de sete anos recebessem educação conveniente, em jardins de infância ou em instituições equivalentes. Contudo, a abertura para que as “instituições equivalentes” fossem responsáveis também pela educação das crianças menores de sete anos abria margem para que qualquer instituição filantrópica, religiosa ou mesmo de caridade realizasse o trabalho de acolhimento às crianças pequenas, o que também indica o pouco interesse sobre quais, de fato, eram as práticas realizadas com as crianças nesses estabelecimentos, contanto que estivessem bem cuidadas e protegidas de maus tratos.

Contudo, paralelamente ao movimento mundial em prol do direito das crianças, em 1988, a *Constituição Federal* institui a criança como sujeito de direitos, demarcando assim o início de uma era nacional de valorização à criança como cidadã e sujeito de direitos,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (Art.227).

A *Constituição Federal* de 1988 também assegurou a Educação Infantil como um direito das crianças e um dever do Estado, definindo ser igualmente da criança, e não apenas dos responsáveis, o direito de frequentar a Educação Infantil. Esse movimento constitucional é um importante marco para o Brasil, pois define a estruturação legal de um debate sobre “o que se faz com as crianças na Educação Infantil”. Isso porque ao contemplar a criança como cidadã de direitos a *Constituição* estabelece a necessidade indireta de ser esse um espaço da criança e para ela, pensado especificamente para recebê-la.

Dois anos depois da *Constituição/88*, em 1990, é publicado o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que reitera a criança como cidadã e garante os direitos das crianças e adolescentes no país. Esse movimento, apesar de muito recente, demarca no Brasil um olhar específico às crianças, bem como a sua

educação. É por isso que em 1996, através da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB/96 - Lei 9.394/96), a Educação Infantil também passa a fazer parte da educação básica. Esse marco legal estabelece a Educação Infantil não apenas como um espaço de direito das crianças, mas como um espaço de direito pedagógico das crianças de zero a seis anos.

Frente à consolidação da Educação Infantil, como partícipe da educação básica, o questionamento passa a ser: se a Educação Infantil é educação básica, o que se ensina na Educação Infantil? Por isso, após dois anos da promulgação da LDB, foram publicados os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI/98), documento que visava apontar caminhos para o trabalho na Educação Infantil e que apresentava uma proposta voltada às áreas do conhecimento. Foram três volumes publicados em 1998, orientando sobre quais as áreas do conhecimento a serem trabalhadas sistematicamente na Educação Infantil (como exposto na *Tabela 5*).

Tabela 5 – Volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - 1998		
Volume 1	Volume 2	Volume 3
Formação Pessoal	Identidade	Movimento
Formação Social	Autonomia	Música
Conhecimento de Mundo	--	Artes Visuais
--	--	Linguagem Oral e Escrita
--	--	Natureza e Sociedade
--	--	Matemática

Fonte: Elaboração própria (2020), a partir da leitura do documento.

Contudo, frente aos diversos tensionamentos políticos, ligados às definições curriculares na Educação Infantil, os RCNEIs/1998 perderam o sentido quando, em 1999, foi publicada a *Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*, que institui as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil* (DCNEI/99), com caráter mandatório, seguida da *Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999*, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade*. Documentos que definiram respectivamente quais as aprendizagens que deveriam

compor o trabalho com as crianças, tomando inclusive um rumo diferente do proposto pelos RCNEIs/1998, bem como quais devem ser as formações básicas dos profissionais aptos a trabalharem nesse nível de ensino. A DCNEI/99 é um documento muito importante, que demarca a Educação Infantil como um espaço de descoberta de si, do outro e de seu entorno; através de propostas intencionais, ora estruturadas, ora espontâneas e livres. Também delimita os fundamentos éticos, estéticos e políticos como norteadores para o trabalho com as crianças na Educação Infantil. Éticos no sentido da promoção da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito. Estéticos na busca por um trabalho que promova a sensibilidade, a criatividade e a diversidade das manifestações artísticas e culturais. Políticos no exercício da criticidade, bem como conhecimento dos direitos e deveres e o respeito à democracia.

A importância da publicação da primeira versão das DCNEI/99 vem no sentido de estabelecer especificidades próprias para o trabalho na Educação Infantil, diferenciando o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil do realizado no Ensino Fundamental.

A partir desses movimentos de disputa se estabelece um importante debate entre duas vertentes pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil: a) a Pedagogia da Infância; b) a Pedagogia Histórico-Crítica.

Por um lado, a Pedagogia da Infância buscando oportunizar que as crianças tivessem acesso ao patrimônio histórico-cultural de forma natural, através das experiências cotidianas ligadas às culturas da infância, tendo a intencionalidade da organização dos espaços como uma importante aliada nesse processo (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Por outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica também buscando oportunizar que as crianças tivessem acesso ao patrimônio histórico-cultural, tendo a intencionalidade da aprendizagem sistematizada e objetiva como forte aliada nesse processo (ARCE; JACOMELI, 2012). Ambas as abordagens foram pautadas no planejamento das ações dos professores e se evidenciam no Brasil por volta dos anos 2000.

Em 2006, com a justificativa de que muitas crianças ingressavam na 1ª série do Ensino Fundamental, tendo em sua trajetória pessoal pouco contato com a literacia familiar (devido a não-obrigatoriedade da Educação Infantil), criou-se a obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos de idade, completos até 31 de março, passando a ser do Ensino Fundamental a responsabilidade pela educação das

crianças de seis anos. Movimento que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, através da *Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006*, e que reduziu a duração da Educação Infantil que, anteriormente, atendia às crianças de zero a seis anos e onze meses, passando a atender às crianças de zero à cinco anos e onze meses. O Ensino Fundamental, por sua vez, passou a ser constituído por um ano a mais, indo do primeiro ao quinto ano, nos anos iniciais, e do sexto ao nono, nos anos finais. Essa mudança na legislação provocou uma grande repercussão no campo da educação, por entender-se que as crianças de seis anos eram ainda muito pequenas para serem escolarizadas. Será que adiantar um ano de ensino formal realmente resolveria os problemas de aprendizagem no país?

Tinha-se como intencionalidade que esse novo primeiro ano abarcasse em si tanto as características do Ensino Fundamental como da Educação Infantil, sendo um ano realmente voltado à transição de um nível de ensino a outro (SILVA, 2010).

A questão é que o trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental passou a ser muito semelhante ao que era o trabalho na antiga primeira série, retornando, assim, a exigência implícita de um trabalho mais estruturado e sistematizado nos últimos anos da Educação Infantil, preparando a criança para seu ingresso no Ensino Fundamental.

Também foi em 2006, através da *Emenda Constitucional nº 53 de 2006*, que a Educação Infantil passou a ser definida por suas especificidades etárias, sendo nomeada por creche (a educação de zero à três anos) e pré-escola (a educação de três a cinco anos).

Em 2009, através da *Emenda 59/2009 da Constituição Federal*, tornou-se obrigatória a matrícula das crianças na pré-escola, de quatro e cinco anos, na Educação Infantil (entrando em vigor apenas a partir de 2014). Essa obrigatoriedade acabou por exigir uma estruturação mais aprofundada do currículo na Educação Infantil. Não por coincidência, também em 2009, após dez anos da publicação da primeira versão, foi homologada a segunda versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI/09), mais completa e específica, que aprofundou as reflexões acerca “do que se faz e do que se ensina na Educação Infantil”, invalidando assim a primeira versão, a de 1999. A nova versão se propôs a definir quais são as concepções de criança, de currículo, de proposta pedagógica, de Educação Infantil e buscou orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como sua avaliação. O documento colocou como eixo central do trabalho na

Educação Infantil as interações e brincadeiras, definindo o currículo da Educação Infantil

Como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (MEC, 2010, p.12).

Nesse sentido, o documento propôs que sejam articuladas as experiências das crianças aos saberes que fazem parte do patrimônio da humanidade, através das interações e brincadeiras.

A definição das interações e brincadeiras, como eixo de trabalho nas DCNEIs/09, estabeleceu a Educação Infantil como um espaço onde o exercício de ser criança (de brincar, imaginar, sonhar, experimentar, descobrir e relacionar) é o maior objetivo do currículo.

E na mesma linha das DCNEIs/09, como documento complementar, foi publicada, em 2017, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC/17), que instituiu a base de experiências a serem vividas pelas crianças na Educação Infantil. O documento foi pautado no direito, das crianças, de viver a infância de forma plena, se subdividindo em seis direitos específicos, que são: 1) direito de conviver; 2) direito de brincar; 3) direito de participar; 4) direito de explorar; 5) direito de expressar; 6) direito de conhecer-se.

O documento também organizou as experiências a serem vividas pelas crianças, em cinco *Campos de Experiência* (conforme a *Tabela 6*), que buscaram romper com os resquícios de uma educação de transmissão de conteúdo, uma vez que seu objetivo foi pautado sobre as experiências das crianças – ou seja, a valorização dos processos em detrimento aos produtos. Mas, será que a *Base* realmente deu conta desse rompimento?

Tabela 6 – Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
Campos de Experiência
O Eu, O Outro e o Nós
Corpo, Gestos e Movimentos
Traços, Sons, Cores e Formas

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Fonte: Elaboração própria (2020), a partir da leitura do documento.

Apesar dos Campos de Experiência serem pautados por uma visão que coloca a criança no centro do processo educativo, dando a ela protagonismo, através de uma aprendizagem por meio de suas próprias experiências, a versão final do documento foi cenário para diversas críticas e debates, por apresentar objetivos de aprendizagem sistematizadores, destoantes da proposta dos Campos de Experiência. Isso porque, apesar do documento apontar para a importância das experiências na Educação Infantil tanto na creche como na pré-escola, os objetivos de aprendizagem, propostos na BNCC/17, apontaram para uma sistematização do conhecimento. Como se as crianças fossem ter as mesmas percepções e as mesmas aprendizagens ao viverem experiências similares. Como se fosse possível controlar o que é percebido por cada criança ao viver determinada experiência.

O documento também reiterou a organização das etapas dentro da Educação Infantil, sendo a creche responsável pelo atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas (de zero a três anos) e a pré-escola responsável pelo atendimento das crianças pequenas (de quatro e cinco anos).

Essa divisão, que aconteceu legalmente ainda em 2006 e que foi reafirmada na publicação da BNCC/17, foi fundamental para apontar caminhos para as especificidades do trabalho, tanto na creche como na pré-escola, principalmente diante de uma pedagogia que, inicialmente, não enxergava possibilidades para o trabalho pedagógico com os bebês. Nesse sentido, o crescente aumento de pesquisas, na área da educação, sobre os bebês e sobre a creche, foi essencial para que o entendimento de uma pedagogia para bebês não fosse a de transmissão de conhecimento. Isso porque, mesmo com o nascimento de um currículo próprio da Educação Infantil, muitas práticas pedagógicas que já se muniam de um modelo mais transmissivo de conhecimento, mantiveram sua estrutura curricular, buscando alternativas mais lúdicas para a realização de um trabalho sistemático de transmissão de conhecimento, uma educação verdadeiramente pré-escolar, no sentido explícito da pré-escolarização, mesmo diante da especificação da BNCC/17 que reforça a não-antecipação de conteúdos na Educação Infantil. Com a ampliação das pesquisas que auxiliaram na construção de um entendimento sobre “o que se faz na creche”, a pré-

escola, por sua vez, parece ter ficado atônita entre as duas formas de trabalho, bem distintas, entre si, e bem embasadas. Existe um trabalho importante na creche e existe um trabalho importante no Ensino Fundamental; mas e a pré-escola?

Entender os tensionamentos históricos, políticos e teóricos no Brasil é um importante passo para que possamos discutir, na próxima seção, as diferentes abordagens didático-curriculares utilizadas na creche e na pré-escola e quais as implicações de seus usos.

3.3 ATRAVESSAMENTOS PEDAGÓGICOS: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os documentos, apresentados na seção anterior, norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, tanto de caráter mandatório como de caráter orientador, não podem ser analisados a partir de uma perspectiva de neutralidade, afinal cada documento é construído sobre determinada visão de mundo, de educação, de criança e de infância e propõe uma prática pedagógica e uma didática não-neutra, mas carregada de formas e sentidos que direcionam a organização e os modos de se fazer educação. Diante disso, discutir as diferentes propostas didáticas, observando que visões de mundo refletem, é o objetivo que orienta a presente seção. Apesar do debate sobre a didática na Educação Infantil não ser recorrente nas últimas décadas no Brasil, como aponta Gobbato (2020), ele não deixa de ser um tema que vem, de longa data, apontando caminhos para o trabalho do professor.

Já em 1762 Rousseau, através da obra *“Emílio”* (1762), provocou a sociedade a pensar a infância como uma fase da vida distinta das demais, afirmando que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 1975, p.75). Ele fundamentou seu pensamento a partir de uma série de teses que consideraram a criança como um indivíduo com características próprias e que, portanto, necessitava de uma educação que desse conta de atender a essas especificidades. Contudo, apesar de Rousseau ter apontado para a iminência da construção de um currículo e uma didática específica para as crianças pequenas, ele mesmo não se deteve a fazê-lo, também não especificou como deveria ser esse currículo, mas, sem dúvida, suas contribuições abriram caminho para esse debate. Suas elucidações sobre a infância contribuíram para o movimento de enxergar a

infância como uma categoria geracional e levaram-no a ser considerado o *inventor da infância*. Apesar de suas importantes contribuições, no movimento de dar visibilidade às crianças, Rousseau denominou a infância como o *sono da razão*, reforçando, para as crianças, um lugar social do não-saber.

Independentemente de Rousseau ser considerado o *inventor da infância*, anteriormente a ele, em 1637, René Descartes (2010), na sua obra *O Discurso do Método*, já citava a infância, contudo, apenas apresentando-a como um período existente e importante na caminhada da busca pelo vir a ser. “Descartes estava convencido de que, na sua formação, desde a infância teria criado um método que o ajudou no desenvolvimento de sua fase adulta” (PEREIRA, 2011, p.5), o que, de alguma forma, já possibilitou certa visibilidade à infância enquanto categoria específica. Entretanto, Descartes não aprofundou a temática, vindo a ser contemplada apenas em Rousseau.

É apenas em 1826, que o alemão Friedrich Froebel apresenta uma proposta educacional para as crianças pequenas, elaborando o conceito de *Kindergarten* (jardim das crianças), no qual ele defende que a educação para a primeira infância deva assemelhar-se a um jardim e debate algumas das especificidades do trabalho junto às crianças (STEMMER, 2012). A figura de linguagem utilizada por ele refere-se ao cuidado que o jardineiro precisa dedicar ao jardim, de modo que, em sua metáfora, as crianças são como flores que precisam ser cuidadas pelo jardineiro – o professor – para crescerem fortes e bonitas. Apesar de fazer uso de uma metáfora, que caminha sobre uma perspectiva romântica, a tese de Froebel (1826) foi um importante marco para o debate sobre como deveria ser a estrutura de uma educação destinada às crianças pequenas e veio a se tornar uma referência para a criação dos jardins de infância em diferentes países, inclusive no Brasil.

Froebel (1826) foi o primeiro filósofo da educação que especificou como deveria ser uma proposta pedagógica para as crianças bem pequenas. E, apesar de não utilizar o termo “didática”, apresentou uma série de pressupostos didáticos que caracterizaram o trabalho a ser realizado com as crianças, delineando assim os princípios práticos norteadores do trabalho nos jardins-de-infância (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Esses princípios trouxeram como base um trabalho pautado nas brincadeiras, produções artísticas, bem como no desenvolvimento da capacidade de criação, através dos blocos de montagem, propondo dessa forma “o desenvolvimento livre das crianças, divergindo da escolarização pleiteada em sua época e aproximando

o trabalho dos jardins-de-infância ao da família” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.56). Sua perspectiva educacional realmente se distanciou de uma proposta de ensino-aprendizagem formal, como apontam Kishimoto e Pinazza (2007), vindo a dialogar com uma proposta de cuidados maternos. Seus estudos seguiram a linha pedagógica de Lutero, que “rompeu com o ensino repressivo, introduzindo o lúdico na aprendizagem” (ALTMANN, 1994, p.423), não apenas na Alemanha como em outros países ocidentais.

As contribuições froebelianas, para o que podemos chamar de uma ciência para a Educação Infantil, foram apenas o início de um debate sobre o que seria uma ampla construção de possibilidades didáticas para o trabalho de atendimento à primeira infância, mas partiram de estudos de outros filósofos como Rosseau, Pestalozzi, Schelling, Schiller entre outros.

A proposta educativa froebeliana, assim como a do filósofo suíço Pestalozzi, compreendeu, essencialmente, a educação como um processo de ampliação cultural. Pensamento que não esteve desatrelado ao movimento de intensa renovação cultural, nesse mesmo período, na Europa, de forma que suas perspectivas tiveram ampla repercussão e foram publicadas como *método froebeliano*, sendo editadas em diversos países, a datar de 1850, como Espanha, Suíça, Bélgica, Alemanha, Portugal e até nos Estados Unidos (BASTOS, 2011).

Foi em meados de 1880 que passaram a ser publicados no Brasil manuais didáticos, pautados nos preceitos práticos da perspectiva froebeliana. Dentre os quais está o *Manual para o Jardim das Crianças Menezes Vieira*, construído com base na experiência docente do *Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira*, o primeiro jardim de infância privado do Brasil. Esse manual foi construído a partir dos estudos das obras de Froebel somados à prática pedagógica do *Jardim de Crianças do Colégio Menezes*, culminando, assim, na construção de um detalhado documento orientador da didática froebeliana, com adaptações específicas para o trabalho no Brasil (BASTOS, 2011).

A importância de olhar para esses materiais está em destrinchar os elementos didáticos presentes em uma perspectiva que buscou criar um currículo específico para o trabalho com as crianças pequenas, desviando-se da ideia da releitura da perspectiva escolar tradicional, presente na educação primária.

A construção de pressupostos específicos para o trabalho nos jardins de infância não se tratou de uma reforma educacional a ser implementada sobre um

modelo tradicional, mas de um novo começo, com uma nova proposta educacional, para um novo grupo etário que ainda não era contemplado pedagogicamente. Se a tentativa fosse implementar as ideias froebelianas em uma educação que já vinha estruturada sobre outras perspectivas há mais tempo, talvez os resultados nem fossem os mesmos que conhecemos hoje. Ou seja, era a criação de um novo modelo de educação, concebido sobre uma nova forma de educar e as ações desse educar precisavam ser orientadas de alguma maneira para que essa educação realmente fosse diferente daquilo que já se conhecia, culminando na elaboração de manuais orientadores da prática. Mas, ao mesmo tempo, como em outra época afirmou o químico Lavoisier “nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, apesar dessa afirmação se referir aos biosistemas, ela dialoga com o conceito de autoria proposto por Bakhtin (2001), no sentido de que nenhuma criação é inédita, toda a criação autoral é reflexo da reverberação das muitas vozes, que em contato com o autor fazem reverberar nele novos sentidos, ou seja, toda a criação parte daquilo que já foi criado, dialogando elementos antigos com elementos novos. Partindo dessa premissa, era evidente que, mesmo essa nova proposta traria consigo alguns elementos educacionais já conhecidos, como a *aprendizagem* e o *conteúdo*, por exemplo. O que me leva a pensar que a novidade da proposta froebeliana pareceu estar realmente centrada na *forma* em como esse conteúdo passou a ser organizado e na relação em *como* essa aprendizagem passou a ser construída.

No manual, os conteúdos a serem trabalhados, estavam organizados a partir das seguintes áreas, conforme expõe a *Tabela 7*:

Tabela 7 - Áreas do Conhecimento para os Jardins das Crianças.

ÁREAS DE CONHECIMENTO PARA OS JARDINS DAS CRIANÇAS
Ginástica
Pintura
Desenho
Linguagem
Cálculo
Escrita
Leitura
História
Geografia
Religião

Fonte: Elaboração própria (2020), a partir da leitura do documento.

Dentro de cada área eram definidos os conteúdos e quais as ações práticas capazes de desenvolver determinados dons nas crianças. O manual foi organizado em *Partes Práticas* que, por sua vez, eram pensadas de forma a desenvolver os dons das crianças. Cada dom a ser desenvolvido tinha descrito, primeiramente, seu conteúdo específico, depois a justificativa da importância do conteúdo a ser desenvolvido, seguido pelas disposições preliminares de organização do espaço e escolha dos materiais e, por fim, a descrição do exercício a ser realizado com as crianças, com as específicas descrições de como fazê-lo e quais deveriam ser as ações do professor (tendo inclusive a descrição do que deveria ser dito). Redin (2014) coloca que a prática docente junto às crianças requer intencionalidade, por isso, realmente necessita de uma organização e um planejamento prévio. Contudo, Barbosa (2006) nos alerta para a importância da liberdade criativa no processo de planejamento cotidiano do professor, para que esse planejamento diga da vida que pulsa na escola da infância. A liberdade, ou falta dela, na proposta do manual, não se refere ao conteúdo didático, apresentado pelo documento, mas na didática do próprio material, que, ao transmitir um conteúdo de forma fechada e uniliteral, pode ter construído um “diálogo” de uma única voz, ou seja, um monólogo (Bakhtin, 2001). Nesse sentido, Nigris (2014) demarca que por essa razão, pela forma como os materiais didáticos foram concebidos, por muito tempo, a didática “foi interpretada como um conjunto de regras, receitas e técnicas a serem aplicadas ao ensino de modo prescritivo, ousaria dizer quase determinístico” (NIGRIS, 2014, p.137). Por outro lado, não podemos desconsiderar a qualidade e aprofundamento pedagógico explícito na essência desses materiais didáticos, que tinham no seu conteúdo uma vivência pautada nas brincadeiras e experimentações.

As categorias apresentadas no *Manual Menezes* me dão pistas para pensar possíveis pontos que contribuíram para a construção de uma didática da Educação Infantil, dentre os quais elenco: a) o conteúdo; b) a justificativa; c) a organização do espaço; d) as materialidades; e) as ações do professor; f) as brincadeiras. Não que esses pontos sejam a didática em si, mas talvez, a interação entre eles possa nos dar pistas para pensarmos a didática.

O conteúdo, selecionado dentro das áreas consideradas úteis ao desenvolvimento dos dons das crianças, como dito anteriormente, era organizado em: ginástica; pintura; desenho; linguagem; cálculo; escrita; leitura; história; geografia e religião. Mas, ao mesmo tempo, esses conteúdos eram acessados através de

brincadeiras e explorações dos materiais, ou seja, o professor sabia o conteúdo que inspirava suas escolhas, mas não transmitia o conhecimento de forma expositiva, provocando que as crianças o alcançassem através da disposição dos materiais, de sua relação com outros materiais e de perguntas que as levassem a pensar. Por isso, pensar a arquitetura dos espaços e as materialidades era também um princípio que regia a didática dos Jardins de Crianças. Essa forma de trabalho dialogou com os princípios do *método natural*, focado na perspectiva de aprender, a partir do universo natural, observando suas transformações, testando-o; enfim, o método natural foi evidente nos estudos de Froebel (1826), mas também de Rousseau, Pestalozzi e Pape-Carpantier, como aponta Bastos (2011).

Segundo Kishimoto (2014), os manuais da francesa Pape-Carpantier foram essenciais para a visibilidade do jogo de exploração dos materiais enquanto exercício reflexivo do pensamento. Segundo os estudos de Pape-Carpantier, a aprendizagem deveria se dar sempre em presença do objeto concreto para se chegar à abstração. Entretanto, Pape-Carpantier ainda reforçou a necessidade de permanência dos momentos de *trabalho* das crianças como garantia da aprendizagem, mesmo entendendo o jogo enquanto exercício de aprendizagem.

Quando analisamos os relatos da professora Alice Meirelles Reis, oriundos de sua experiência docente junto à *Escola Normal Caetano de Campos*, em São Paulo, que abrigou o primeiro Jardim de Crianças público no Brasil, inaugurado em 1896 (STEMMER, 2012), também encontramos uma didática bastante evidente e estruturada.

O conteúdo que compõe tanto o material didático do Dr. Menezes quanto o da professora Alice, apresenta uma didática centrada na criança. No entanto, há uma diferença crucial na forma em que esses materiais foram construídos. O material do Dr. Menezes foi elaborado enquanto um conjunto de regras que orientam como deve funcionar um Jardim de Crianças, o que não desmerece a qualidade do conteúdo desse manual. Já o material da professora Alice foi construído como um relato de prática pedagógica, que exemplifica o funcionamento de um Jardim de Crianças. A questão é que essa sutil diferença, entre esses materiais, provoca-nos a pensar se haveria, nessas diferentes formas de apresentar a prática froebeliana no Brasil (HEILAND, 2010), alguma ligação com os pressupostos deweyanos que estavam justamente a borbulhar nesse período, provocando a ideia da educação enquanto processo democrático e horizontal. Entre a publicação do manual do Dr. Menezes,

publicado em 1882, e a publicação dos relatos da professora Alice Meirelles, de 1923, há uma fenda temporal de quarenta anos. Período no qual o conteúdo froebeliano, de uma didática para a ação com as crianças, seguiu sendo aprofundado, e também, no qual, passou-se a questionar sobre a horizontalidade dessa didática.

John Dewey (1859-1952), filósofo e professor estadunidense, desenvolveu, em 1915, sua tese sobre a experiência na educação, enquanto processo democrático, horizontal e participativo. Suas contribuições impactaram a educação em diversos aspectos, principalmente no que tange à didática educacional, à filosofia da educação e à psicologia da educação.

Seu pensamento teve forte influência da corrente filosófica pragmática, emergente nos Estados Unidos no século XIX (ABUD, 2007; RUIZ, 2013), na qual também esteve envolvido. O movimento pragmático nasceu como uma proposta filosófica alternativa à filosofia alemã, apesar de ter sua inspiração nos princípios kantianos. O filósofo Charles Peirce (1839-1914), juntamente com Williams James (1842-1910), foi um dos principais fundadores da corrente pragmática, de modo que, em 1878, pautado na diferenciação conceitual feita por Kant entre *prático* e *pragmático*, publicou o ensaio denominado *Como Tornar Nossas Ideias Claras (1878)*, no qual definiu que todo o saber se pauta em uma crença e toda a crença se pauta em exemplos, ou seja, Peirce solidificou a ideia do conhecimento por meio do empirismo e da constatação: só é possível crer naquilo que se pode constatar (PEIRCE, 1878).

As ideias de Peirce foram a base para a estruturação da filosofia educacional de Dewey que, pautado nas ideias da crença por meio da constatação e do empirismo, alicerçou sua teoria educacional sobre o conceito de experiência, a aprendizagem através do empirismo. Dessa forma, Dewey trouxe para o viés educacional uma perspectiva que defendia a aprendizagem enquanto processo participativo, colocando em xeque os modelos educacionais pautados na transmissão de conhecimento pela autoridade, como vinha sendo o caso da educação escolástica. Dewey também contestou a visão romântica froebeliana, provocando, concomitantemente, o pensamento de que todo o saber transmissível deva ser questionado pelo empirismo, vivido pela criança através da constatação prática. Esse modelo de pensamento provocou um movimento de inovação didática, para a época, revisitando os modelos tradicionais de educação, orientando uma nova forma de estruturar a organização educacional. Mas, não apenas isso, Dewey (1915) também propôs uma inovação

ideológica ao defender uma educação mais democrática e horizontal, pautada na descoberta da criança e na cooperação, diferentemente de uma educação autocrática, pautada no conhecimento do mestre. Ele defendeu que significar a educação sobre a experiência seria oferecer a ela uma reforma não apenas educacional, como social (DEWEY, 2010), no sentido de se construir relações de maior horizontalidade e cooperação na relação com o saber.

Apesar das contribuições de Dewey terem sido a base para o movimento educacional do escolanovismo, movimento que no Brasil se deu a partir de 1932 e teve um cunho fortemente político devido ao viés democrático e liberal, explícito nas obras de Dewey, suas contribuições ultrapassam esse recorte histórico, político e educacional, característico do momento social ao qual o Brasil atravessava. O escolanovismo foi um movimento educacional importante, para um país que mergulhava em uma extrema desigualdade social, gerido por políticas que interessavam a determinados grupos sociais muito específicos, oriundos da política do café com leite. O escolanovismo nasceu no Brasil enquanto crítica à escola tradicional e realmente tomou força, nesse período, por ser uma ideologia fortemente liberal (SAVIANI, 2009), vinculada também aos ideais durkheimianos, no sentido de colocar na educação a esperança por uma sociedade mais igualitária e democrática.

Pinazza (2007), ao discutir sobre a importância das contribuições de Dewey para o debate da Pedagogia da Infância, considera um movimento reducionista vincular suas contribuições apenas ao período escolanovista. A autora aponta para alguns aspectos importantes da crítica deweyana aos currículos tradicionais, que colocam a criança em um lugar de espera à vida adulta, sendo a escola, nesses currículos, a principal responsável pelo movimento de preparar para a vida. Dewey por sua vez chama a atenção para a vida que já acontece na escola, que já existe, para a criança que já é uma pessoa, que está inserida em uma sociedade e em uma cultura.

A perspectiva deweyana, apesar de ter elementos diferentes da perspectiva froebeliana em alguns aspectos, não nasce como oposta a ela, mas dialógica. Isso fica evidente nos relatos da professora Alice Meirelles, que ao construir uma prática pedagógica pautada nos pressupostos froebelianos de descoberta por meio do jogo, também acrescenta a essa experiência alguns elementos fundamentais da teoria deweyana: a interação e a cooperação. Isso fica claro quando Alice faz uso, por exemplo, dos blocos de madeira, emergentes de uma didática froebeliana (HEILAND,

2010), ampliando sua concepção ao utilizar blocos de tamanho aumentado, possibilitando a interação e cooperação entre as crianças. Esse movimento de reflexão da prática docente, feita pela professora Alice, já demonstra, também, o uso de uma didática de horizontalidade, em que o contexto, e a interação que nele se constrói, dão subsídios para repensar essa prática, de modo que, mesmo havendo orientações didáticas para um trabalho nos jardins de infância, existe espaço para a criação a partir da escuta das vozes que o constituem.

A perspectiva levantada por Dewey (2010), trouxe não apenas à Educação Infantil, mas à Educação como um todo, a capacidade de vislumbrar uma educação mais horizontal e democrática e menos autocrática. Buscando envolver a todos no processo educativo. Esse movimento, que desierarquizou os processos educacionais, parece ter oportunizado também uma liberdade maior na criação de estratégias dos professores em sua ação docente.

Frente a este diálogo de múltiplas vozes, questiono: porque as formas utilizadas para apresentar a própria didática aos professores, foram essencialmente verticais e rígidas, afastando-os de um debate sobre a própria didática na Educação Infantil. Se a didática não está aberta à voz do professor, será que realmente pode existir um diálogo entre os professores e a didática? Ou, quem sabe, este tema estivesse realmente fadado a ser um monólogo?

Ao mesmo tempo em que o mundo ocidental foi aprendendo a ser mais participativo e democrático, trazendo a voz da criança para dentro da sala de aula e seus interesses para o centro do processo educativo, o professor parece ter-se perdido nesse processo, juntamente com a didática. Mas, afinal, onde está a didática, a quem ela pertence e o que faz o professor com tudo isso?



Imagem 6 – Desimportâncias.

Fonte: Professora Tábata Vieira.

Cap. 4

4 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

A artesanaria de se construir uma pesquisa disposta a ser uma bricolagem de sentidos veio essencialmente ao encontro das contribuições de Bakhtin (2003) e sua perspectiva ética e estética sobre as reverberações de sentidos construídas a partir do conceito de *interações dialógicas*. E, dessa forma, foi essencial considerar que ele define o diálogo enquanto um encontro de sentidos entre *o eu, o outro e o mundo*, independentemente de ser ele verbal ou semiótico.

Para tanto, a artesanaria de se pensar uma pesquisa voltada a debater sobre *o como se faz educação na Educação Infantil* não poderia estar desatrelada a um cuidadoso exercício ético, estético e político de se pensar *o como se faz pesquisa com professores no ensino superior*, numa perspectiva que se proponha a também ser ética e coerente quanto à tentativa de diálogo entre a teoria e a prática. Desse modo, os trajetos e percursos escolhidos para percorrer esse caminho investigativo foram atrelados a uma concepção essencialmente artesanal, como coloca Sennett (2015), especialmente no que se refere ao cuidado do artesão em construir um trabalho que seja significativamente importante, tanto para o artesão como para a comunidade que usufrui do seu ofício, ao ponto de conectar a *técnica ao pensamento*, conectar o *como fazer ao porquê fazer*, construindo assim o que ele chamou de *um ofício com sentido*, responsabilmente ético e coerente em suas ações.

Diante deste entendimento, os teóricos que permearam as análises conceituais acerca das reverberações didáticas encontradas a partir da pesquisa empírica, também foram as vozes que fundamentaram o fazer artesanal da própria pesquisa, que se propôs a ser uma *artesanaria bricolada de didáticas*. Para tanto, foi na perspectiva da *Bricolagem Metodológica*, de Kincheloe (2006), que a pesquisa metaforicamente colou diferentes retalhos, ou seja, diferentes estratégias de pesquisa, na confecção de uma obra única. Especialmente, diante do entendimento expresso por Gobbato e Barbosa (2019) de que

as didáticas que são tecidas nos movimentos de escutar, dialogar e cooperar tanto incidem na formação inicial dos professores, por meio da composição de um modo de ser docente complexo e situado, quanto possibilitam, na escola, a construção de um trabalho colaborativo, em que os professores aprendem juntos e atendam às crianças em comunhão (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p.10).

Para tanto, utilizar uma única didática no trajeto da própria pesquisa significaria negar a importância das vivências didáticas dos próprios professores para a construção de sua contínua formação docente.

Considerar a pesquisa como um encontro *plurivocal* (Bakhtin, 2003), significava entender que a *construção de sentidos* se daria a partir de um processo de autoria coletiva, ou seja, a partir do encontro entre as subjetividades dos professores e a minha própria subjetividade enquanto pessoa e pesquisadora. O que proporcionou que a realização da pesquisa não se desse a partir do exercício de analisar os professores em suas didáticas, mas do movimento de pensar a didática junto com eles, de forma artesanal, como propõe Sennet (2015), unindo o pensar ao fazer, experimentando juntos diferentes formas de ser professor e de ser criança na experiência, sentindo a bricolagem didática na pele para poder exprimir sentidos, conversar sobre eles e entendê-los a partir das lentes reflexivas propostas por Freire e Faundez (2017).

Nessa artesanaria empírica foram utilizadas estratégias de pesquisa e estratégias docentes, buscando entender as aproximações e distanciamentos entre o falar sobre didática e viver a didática na prática, enquanto mestre que se propõe à igualdade (Rancière, 2018). Para tanto, propusemo-nos a mergulhar juntos numa experiência investigativa que buscou nos princípios docentes as bases para um fazer com sentidos, um fazer reflexivo.

4.1 CONTEXTOS

A construção dessa caminhada investigativa é fruto de uma experiência pessoal, experimental e reflexiva que produziu novos sentidos a partir do encontro entre muitos outros sentidos primeiros, que nasceram e se reverberaram antes mesmo desta própria trajetória investigativa e, para tanto, esta mesma se propôs a ser apenas uma continuidade de diálogos e encontros.

Por isso não olhemos para ela de maneira generalizada ou mesmo descontextualizada, mas como uma experiência única e singular, recortada de uma realidade específica, em um momento específico, com pessoas específicas, onde determinadas reverberações só foram possíveis a partir das histórias que, ao se encontrarem no exercício da pesquisa, inspiraram outros novos sentidos específicos.

Por isso, é importante que se tenha a clareza de que a experiência desta pesquisa foi uma experiência pessoal, mas quando contada para outras pessoas deixa de ser simplesmente pessoal, propondo-se a novos encontros, novos diálogos e novos sentidos, continuando a ser viva e dialógica em si mesma (Amorim, 2001).

4.1.1 A Escola

Antes de mais nada, façamos uma viagem à cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Nosso ponto de encontro: uma escola comunitária e filantrópica, vinculada a uma grande rede de escolas que se espalham pelo Brasil afora. Essa escola, em especial, oferece a educação básica da Educação Infantil ao Ensino Médio e tem, em média, cerca de mil alunos.

Por ser comunitária e filantrópica ela tem a obrigação legal de oferecer uma bolsa integral a cada cinco alunos pagantes, ou seja, uma média de 17% dos alunos matriculados são bolsistas integrais, o que faz com que ela não atenda necessariamente a um grupo econômico-social específico.

Na Educação Infantil são matriculadas, em média, 90 crianças por ano, divididas em seis turmas (como mostra a *Tabela 8*), sendo cinco turmas de pré-escola (atendendo a crianças de quatro e cinco anos) e uma turma de creche (atendendo a crianças de três anos).

Tabela 8 - Relação do número de turmas pertencentes à pré-escola e à creche e da lotação média de cada turma anualmente.

TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
	Turmas por Etapa	Quantidade de Crianças	Total
Pré-Escola	Pré-Escola – crianças de 5 anos	10 crianças	46 crianças
	Pré-Escola – crianças de 5 anos	18 crianças	
	Pré-Escola – crianças de 5 anos	18 crianças	
	Pré-Escola – crianças de 4 anos	18 crianças	28 crianças
	Pré-Escola – crianças de 4 anos	10 crianças	
Creche	Creche – crianças de 3 anos	10 crianças	10 crianças

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ela atende nos turnos da manhã e da tarde, sendo que as crianças que estão matriculadas no turno da manhã não permanecem no turno da tarde e as crianças que estão matriculadas no turno da tarde não ficam na escola durante a manhã. Ou seja, ela não oferece a proposta de turno integral, o que pode implicar no sutil distanciamento nas didáticas do cuidado, por exemplo, uma vez que a escola não oferece os momentos de janta, almoço e soninho (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015). O trabalho pedagógico realizado, tanto no turno da manhã, como no turno da tarde, completa uma carga horária diária no total de 4h15min e semanal no total de 21h15min.

A equipe pedagógica da Educação Infantil, especificamente, é composta por dezenove pessoas que são: seis professores titulares, seis professores de área (ou especializados, como são chamados na escola), seis professores auxiliares, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica.

Semanalmente, os professores titulares, auxiliares e especializados se encontravam, simultaneamente, com a equipe gestora para realizarem reuniões formativo-pedagógicas, por cerca de duas horas, onde debatem sobre suas práticas pedagógicas, discutem textos, assistem a documentários e planejam; enfim, a dinâmica varia a cada encontro, conforme a necessidade do grupo.

O *Plano Organizador das Práticas Pedagógicas (POPP)*²⁰, documento que define o currículo da instituição para a Educação Infantil, conforme orienta o *Sindicato do Ensino Privado no Brasil (SINEPE)*, está organizado segundo os *Campos de Experiência*, propostos pela BNCC/17, e cita o documento ao dizer de uma concepção pedagógica que enxerga a criança como

ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2017, p. 38).

Anteriormente à pesquisa o planejamento dos encontros com as crianças era pensado coletivamente pelos professores a cada quinze dias, quando organizavam suas ações, buscando pensar propostas que dialogassem com os diferentes campos

²⁰ Documento similar ao Plano de Estudos (PE), proposto pelos níveis de ensino Fundamental e Médio, contudo apresenta uma organização estrutural distinta, devido às especificidades curriculares da Educação Infantil. Passou a ser exigido pelas escolas de Educação Infantil de Porto Alegre a partir de 2020.

de experiência. Entretanto, durante a pesquisa, com a reverberação dos sentidos que se propagaram a partir das reflexões e encontros, o próprio grupo *Heureka* protagonizou transformações significativas na forma de planejar e viver o planejamento nessa escola²¹.

Dentro da organização original, cada professor era, também, especialmente responsável, ao longo do ano, por um dos campos de experiência, no sentido de certificar que todos os campos fossem garantidos no planejamento coletivo.

A prática pedagógica cotidiana dos professores era planejada e organizada para acontecer em pequenos grupos, de modo que enquanto um grupo de crianças estava em uma proposta pensada pelo professor titular, o outro grupo estava em uma proposta pensada pelo professor auxiliar. Ambas as experiências aconteciam no mesmo dia e se repetiam no dia seguinte, para que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar as duas ações propostas, conforme seu interesse.

As experiências planejadas pelos professores titulares, geralmente, tinham como intenção a contemplação dos campos de experiência, os direitos e objetivos – propostos pela BNCC – tendendo a ser mais orientadoras, no sentido de se perceber o professor titular fazendo questionamentos e inferindo aprendizagens cognitivas durante a experiência, mesmo que a intencionalidade das propostas fosse mais exploratórias e com um tom de descoberta e brincadeira. Já as experiências planejadas pelos professores auxiliares, geralmente, tinham como intenção a livre descoberta e tendiam a ser mais fluidas, no sentido de não precisarem dar conta das aprendizagens, contudo, mesmo assim pareciam contemplar, inclusive, com maior leveza, os diferentes campos de experiência, mesmo sem ter essa intencionalidade explícita.

4.1.2 O Grupo Heureka

Apesar de hoje existir, na escola, um trabalho que busca colocar o professor auxiliar em uma posição de protagonismo no cotidiano com as crianças (principalmente no quesito de também assumir o planejamento, a organização e a ação junto aos pequenos grupos) nem sempre foi esse o lugar do professor auxiliar dentro da instituição.

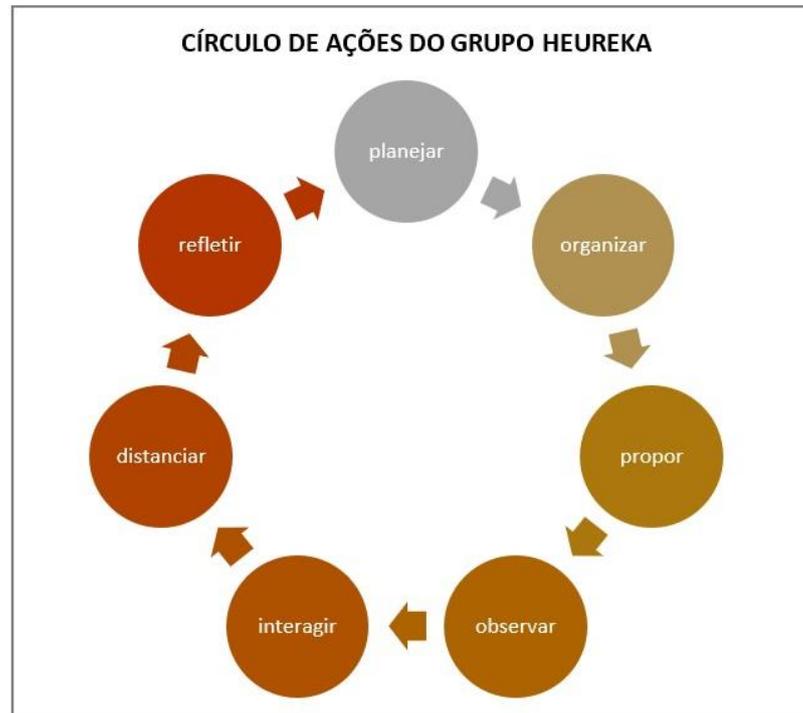
²¹ Nos debruçaremos neste aspecto nas próximas sessões.

Por muito tempo, na instituição, os professores auxiliares ocuparam apenas a função de cuidadores das crianças, no sentido de realizar somente as ações estritamente ligadas ao zelo e cuidado com o bem estar das crianças. Como, por exemplo, levá-las ao banheiro, amarrar os cadarços de seus calçados, verificar quais as crianças estariam com nariz escorrendo, vestir os casacos das crianças (conforme a mudança de temperatura), calçá-las após as brincadeiras no pátio, auxiliá-las na lavagem das mãos e higiene pessoal, auxiliá-las na organização de seu lanche na mesa, entre outras coisas. A problemática não está no sentido de eles realizarem essas ações de atenção pessoal, pois, inclusive, essas ações são fundamentais na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Como colocam Barbosa e Horn (2001, p. 70), “todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com as crianças de zero a seis anos”. A questão não está no fato de os professores auxiliares realizarem ações de cuidado e zelo, mas, no movimento de isolamento das ações de cuidado, como se fosse possível isolar as ações do cuidar das ações do educar, na Educação Infantil.

Com o passar do tempo estes professores auxiliares foram se transformando em professores titulares e carregavam consigo uma série de questionamentos sobre quais as estratégias a serem adotadas no fazer com as crianças. Para tanto, na intenção e necessidade de enxergar as práticas de cuidado para além das ações tecnicistas, tendo como objetivo vinculá-las a uma intencionalidade crítica e constantemente reflexiva, podendo agregar sentido para o cotidiano das crianças, nasceu em alguns professores o desejo da criação de um grupo de estudos para a formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2002). Logo, a partir deste desejo foi criado um grupo experimental de estudos. O grupo nasceu com uma proposta muito simples de reflexão da própria prática docente, mas, aos poucos, passou a questionar também o trabalho realizado na pré-escola.

Além dos estudos teóricos, pouco a pouco, o grupo de professores também passou a planejar e realizar ações junto às crianças da pré-escola, com base nas discussões. Ações pautadas nos pressupostos teóricos que buscavam diferentes reverberações didáticas e, diante de um esvaziamento desses debates, buscando inclusive subsídios nos estudos voltados ao trabalho na creche (Goldschmied; Jackson, 2006). Sempre em um movimento circular (*Figura 4*) de planejar, organizar, propor, observar, interagir, distanciar e refletir no grupo, para repropor com novos olhos, provocações e intenções.

Figura 4 - Círculo de Ações do Grupo Heureka.



Fonte: Elaboração própria (2020).

E foi a partir do trabalho realizado por esse grupo de professores, e o constante questionamento sobre como trabalhar com as crianças da pré-escola, que foi construída toda a trajetória da pesquisa.

4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Existem diferentes formas de construir uma pesquisa e cada uma delas diz daquilo que acreditamos e do que nos constitui enquanto sujeitos motivados a escutar nossas próprias dúvidas e inquietações. Sim, são exatamente elas, as incertezas, que movem o motor que nos leva a construir um projeto de pesquisa e sair em busca de outras vozes que possam dialogar com as nossas. Dialogar não no sentido de encontrar respostas, modelos ou formas ideais que respondam nossas dúvidas, mas para servir de combustível para que as inquietações possam ir ainda mais longe e descobrir, nesse processo, a *plurivocalidade* (Bakhtin, 2001) de sentidos de mundo. Não na perspectiva de escolher ou validar binariamente o que é certo ou errado, afinal é exatamente no sentido contrário do pensamento binário que o movimento dessa

pesquisa se constitui, na direção de olhar a diversidade, escutar outras vozes, pô-las em diálogo e descobrir a beleza do encontro, onde a diversidade e a pluralidade de pensamento sejam capazes de produzir novos sentidos, provocações e inquietações.

Ao discorrer sobre o planejamento dos professores, Ostetto (2010) nos conduz à consciência de que nossas escolhas nunca são neutras, pois derivam das nossas visões de mundo, crenças e princípios. Freire (1987), no debate sobre a educação enquanto processo libertador, também destaca que esse movimento de optar por uma ou outra forma de planejar e definir quais os processos didáticos, conteúdos, vivências e experiências que serão escolhidos, diz de uma ação política, não em uma perspectiva partidária, mas como expressão de uma visão de mundo. Bakhtin (2003) ao discorrer sobre a reverberação de sentidos, também coloca que é a visão de mundo que, no movimento dialógico das relações, diz de uma proposição ética, e não neutra, de cada sujeito, na entrega ao outro, daquilo que lhe é mais precioso. Visão de mundo que, para estes autores, se constitui em seu próprio inacabamento e processo de *devenir* dialógico, oriundo a partir dos muitos encontros, relações e experiências que agregam e refazem os sentidos da própria experiência pessoal. Isso significa que nossa existência, mesmo que despida da intenção de fazê-lo, afeta e é afetada pelo outro.

Diante desta clareza, escolher uma metodologia dialógico-qualitativa foi, em si, um movimento político, no sentido de expressar uma visão de mundo, pesquisa e educação, implicada em dar visibilidade à intersubjetividade no processo de construção da própria pesquisa. E, ao mesmo tempo, dialogando com a complexidade do que significa ser humano, considerando os movimentos históricos, sociais, econômicos e políticos, que influenciaram e influenciam, direta e indiretamente, nos modos e jeitos de ser e entender a realidade que nos cerca (Amorim, 2001).

Pesquisar qualitativamente também diz de uma análise da qualidade das relações e que, sendo subjetivas, não podem ser valoradas apenas matematicamente, caso contrário, resultaria em uma pesquisa cega, no sentido de não querer ver as muitas questões que se impõem na complexidade da subjetividade humana. Por isso, a pesquisa debruçou-se sobre a beleza do encontro de diferentes subjetividades, a partir de uma visão que enxerga a diversidade das relações humanas como potencialidade e que entende a pesquisa como próprio processo formativo.

Então, encontrei na abordagem investigativa da *Bricolagem Epistemológica* de Kincheloe (2006) possíveis caminhos para uma investigação que dialogasse com a

diversidade da subjetividade humana, sem desconsiderar os conceitos de *produção de sentidos* e *interação dialógica*, propostos por Bakhtin (2003), especialmente porque

A abordagem investigativa apoiada na *Bricolagem Epistemológica* se constitui, então, como algo complexo, que enseja uma perspectiva para o mundo e o homem de forma ampliada e multifacetada, porquanto a complexidade reside na própria condição humana, inerente aos diversos contextos constituídos e constituintes da ação e formação do ser em toda a profundidade. O pensamento complexo, essência da posição do *bricoleur*, duvida das verdades para poder olhar para outros ângulos do universo pesquisado (RODRIGUES; et all, 2016).

A expressão *bricolagem*, calcada por Kincheloe (2006), no sentido estrito do termo, vem do francês *bricolage* e refere-se a uma técnica artesã, com utilização de diferentes materialidades na composição de uma mesma artesanaria. A terminologia da bricolagem foi inicialmente utilizada pelo antropólogo Lévi-Strauss (1976), para sinalizar uma colagem de diferentes elementos culturais, sendo posteriormente utilizada na linguística por Derrida (1971), para designar o que seria uma colagem de diferentes textos em uma mesma obra, sendo posteriormente ressignificada por De Certeau (1994), que propôs a colagem de diferentes elementos culturais que resultariam na construção de uma nova cultura, conforme apontam Neira e Lippi (2012).

Considerando esse histórico, Kincheloe (2006) apresenta à pesquisa educacional uma abordagem que conecta diferentes pontos de vista em uma única perspectiva, construindo assim algo novo e co-autoral, que possibilite uma perspectiva mais ampla da temática em questão. Kincheloe (2007), posteriormente, passou a determinar a bricolagem como uma forma específica de fazer ciência. E, para tanto, aproprio-me dela para o pensar e fazer didática, denominando essa reverberação didática construída na pesquisa de *bricolagens didáticas*²².

A bricolagem, conforme Kincheloe (2007), é compilada a partir da epistemologia da complexidade de Morin (2001, 2002a, 2002b), no sentido de enxergar a complexidade das inter-relações entre os saberes, buscando “romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais legitimam as relações de poder desiguais” (NEIRA; LIPPI, 2012, p.610). Sua intencionalidade não é descobrir verdades escondidas, como se estivessem à espera de serem encontradas (Neira; Lippi, 2012), mas identificar os

²² Expressão que sustenta o título e a prática de toda essa dissertação.

sentidos produzidos nas relações e, a partir delas, de modo a entender o que os sujeitos fazem com os sentidos que lhes são postos e como os ressignificam e transformam em novos sentidos. É por isso que na bricolagem os sentidos emergentes acabam sendo sempre entretecidos (Kincheloe, 2007), no sentido do *tecer em conjunto*, em busca de uma autoria coletiva de conhecimento.

Conforme Berry (2007), o exercício ético do *tecer em conjunto* é provocado a partir do lançamento de um dispositivo, que provoque as diferentes vozes a se manifestarem sobre uma determinada temática em comum. Berry (2007), chama esse dispositivo de POET, sigla de *Point Of Entry Text*, referindo-se ao texto como um dispositivo que sirva como ponto de partida, no sentido de convidar as diferentes vozes a terem uma conexão dialógica, podendo, a partir desta provocação, vir a contribuir com seus diferentes pontos de vista. O dispositivo de partida, segundo Neira e Lippi (2012), não precisa ser necessariamente um texto que aborde a temática desejada, mas algo que desperte a conexão subjetiva, como por exemplo: uma poesia, uma peça teatral, uma fotografia, um documentário, uma pintura, um filme e muitos outros dispositivos possíveis. Inclusive, quanto mais subjetivo for o dispositivo, ou seja, quanto menos óbvio ele for, mais rigor se achará na pesquisa, como expõem Neira e Lipp (2012) no sentido de se ter maior clareza do não-direcionamento do olhar do pesquisador às vozes da pesquisa.

A construção dialógica que se constituiu ao longo da pesquisa foi retroalimentada pela inserção de novos dispositivos (Berry, 2007), para o aprofundamento das questões que surgiam a partir da própria produção de sentidos (Bakhtin, 2003) construída nessa ação conjunta da pesquisa. Por isso, foi muito importante revisar constantemente o planejamento de ações da pesquisa, e aceitá-lo como uma ferramenta flexível de apoio, continuamente pensada e repensada ao longo do processo, principalmente diante da abertura ao inusitado e sua proeminência à alterações.

4.2.1 Estratégias e Dispositivos para a Geração de Dados

Planejar um caminho a ser percorrido é uma das principais estratégias para o trabalho com a *Bricolagem Epistemológica*, para se ter a clareza dos possíveis trajetos que podem ser percorridos no desenvolvimento da pesquisa. Esse movimento, de mapeamento, também traz a clareza de quais serão as estratégias e dispositivos

adotados, de modo a evidenciar a coerência, ou não, do percurso de escrita e do entrelaçamento entre os objetivos, bem como os pressupostos teóricos e éticos no exercício investigativo. Entretanto, planejar e escolher caminhos não implica em aprisionar a pesquisa a caminhos pré-determinados, muito pelo contrário, o planejamento desta tem por finalidade servir como um instrumento norteador, ao mesmo tempo flexível, aberto e sensível aos sinais que se apresentam ao longo da pesquisa e que mostram possibilidades outrora não pensadas de antemão pelo pesquisador, podendo surpreendê-lo com o inusitado (Kincheloe, 2007).

Para tanto, construir o planejamento dos encontros (*Tabela 10*) significou, primeiramente, elencar algumas perguntas norteadoras, que me ajudassem a pensar a didática através dos sentidos produzidos nos e pelos professores envolvidos na pesquisa. Na *Tabela 9*, compartilho as perguntas que direcionaram a construção do cronograma de encontros:

Tabela 9 - Perguntas Norteadoras dos Encontros.

Quadro de Perguntas Norteadoras	
Perguntas	Desdobramentos
O que é didática?	Entender como os professores enxergam a didática inicialmente.
Quais os problemas da didática?	Identificar quais os problemas encontrados pelos professores no trabalho didático.
Quais os papéis do professor na construção de uma <i>didática com sentidos</i> ?	Localizar quais os lugares ocupados pelo professor.
Afinal, a quem pertence a didática?	Entender que lugar ocupa a didática na prática do professor e quais as suas conexões.
Qual o sentido da <i>experiência</i> em um <i>didática com sentidos</i> ?	Identificar os sentidos de uma didática pautada na experiência.
Qual a relação do corpo com o espaço? E onde fica o corpo do professor?	Debater o lugar que o corpo ocupa no cotidiano da pré-escola.
Qual a produção de sentidos que o Grupo Heureka trouxe à trajetória pessoal e profissional de cada professor?	Escutar qual foi o processo de transformação do grupo.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Posteriormente, a partir das perguntas, foram elencados dispositivos práticos para os professores vivenciarem as experiências sob outras perspectivas, podendo mergulhar nas propostas e repensá-las criticamente, não estando sujeitos apenas a experiência enquanto propositores, mas enquanto vivenciadores das propostas, colocando-se no lugar das próprias crianças.

Para tanto, foram realizados nove encontros, que ocorreram de outubro a dezembro de 2021, cada encontro tendo a duração de três à quatro horas de trabalho e sendo composto por três momentos distintos e dinâmicos: 1) **a experiência brincante**: que objetivava à imersão na experiência semiótica; 2) **o debate pautado na teoria**: que objetivava o distanciamento crítico, analítico e dialógico da experiência; 3) **a reinvenção**: que objetivava a interlocução de sentidos, por meio do processo criativo.

Na proposta inicial da pesquisa os encontros estavam marcados para acontecerem em outra época, conforme aponta o cronograma de etapas da pesquisa (*APÊNDICE A*). No entanto, considerando o planejamento como uma estratégia flexível e resiliente, o inusitado nos convidou a recriá-lo. Primeiramente porque, devido aos reflexos da *Pandemia do Corona Vírus*, as escolas em Porto Alegre, durante o ano de 2021, não tiveram autorização do sindicato para realizarem encontros presenciais com os professores o que, para uma pesquisa que buscava valorizar os sentidos expressos através da relação *eu-outro*, seria uma perda enorme. Não que encontros virtuais também não fossem propositores de sentidos, eles poderiam inclusive ter sido utilizados como estratégia, afinal a tecnologia também nesta perspectiva seria uma ferramenta didática importantíssima. No entanto, na proposta de se construir uma *bricolagem didática* era fundamental articular os múltiplos sentidos da relação do *eu* com o *outro* e com o *mundo*, o que incluía pensar as temperaturas, aromas, cores, texturas e sons expressos no contexto, bem como sentir a presença do *outro* física e corporal ali, *junto com*. Presença que nos era presente, presença que falava mesmo no silêncio, no sorriso, na seriedade, nos olhares que se cruzavam e se percebiam através dos sentidos presentes. Optar por uma prática não intermediada por telas era optar por uma prática que enxergava na pele uma relação fundamental do *eu* com o *outro* e com o *mundo*. Era entender que a estética da educação atravessa o corpo, construindo novos sentidos nele e que, portanto, seria essencial pensar e repensar a arquitetura dos contextos que receberiam esses corpos, essas humanidades.

Logo, os contextos foram construídos a partir de proposições pensadas previamente como um convite ao sentir. Para tanto, os ambientes que receberam os professores foram arquitetados com diferentes provocações estéticas como, por exemplo: essências aromáticas, músicas ambientes e espaços organizados de maneira cuidadosa para convidar não só o seu pensar a um debate didático, mas também os seus sentidos. E esse pensar era constantemente estudado, desenhado e reinventado a cada novo encontro, como mostra a *Imagem 7* que apresenta a relação entre o *croquí* construído no Diário de Campo Pessoal da pesquisadora e a arquitetônica real construída no espaço.



Imagem 7- Planejar: Registro dos *croquis* dos encontros (SILVA, 2023).

Receber os professores com um ambiente organizado era convidá-los a pensar sobre os impactos de enxergar o espaço como um terceiro educador, “[...] um local de condensação ininterrupta de centenas de experiências subjetivas e objetivas” (Malaguzzi, 1984). Para tanto, cada proposição teve um olhar arquitetônico que buscou convidar os sentidos dos professores para dentro do processo dialógico através da estética, como um convite não só ao sentir, mas ao enxergar sentido, entendendo que na estética expressiva “o valor estético se realiza no momento em que o contemplador está dentro do objeto contemplado; no momento em que ele vivencia a vida do objeto de dentro do próprio” (BAKHTIN, 2003). Para tanto, os encontros foram todos organizados a partir de provocações estéticas como um convite para se estar efetivamente dentro do processo dialógico, considerando a estética como um *abraço aos sentidos* – como mostra a *Imagem 8*, um compilado de registros das seduções estéticas organizadas para receber os professores, na intencionalidade de convidá-los ao sentir.



Imagem 8 – Sedução Estética: Compilado de registros das seduções estéticas dos encontros (SILVA, 2021).

Marcello e Fischer (2014), debruçando-se sobre a perspectiva do *cuidado de si* de Foucault (2004), convocam-nos ao exercício de pensar os convites para o olhar. Não referindo-se ao olhar sensível do professor que busca enxergar o *outro* em sua subjetividade, cuja relevância ainda é indiscutível no que tange uma prática docente reflexiva (Freire, 1996). Mas, em uma perspectiva que convoca também o *olhar para dentro*, o que Foucault chamou de *conversão do olhar* (Foucault, 2004), ou seja, a permissão de “uma volta do exterior para o *si* e, com efeito, para o próprio pensamento” (MARCELLO; FISCHER, 2014, s/p.). Para tanto, pensar a sutileza dos espaços e seu convite à estesia dos sentidos era um movimento vinculado à concepção de Marcello (2014) de convidar o professor a mergulhar em seus próprios sentidos, em seus próprios devaneios, um convite a *olhar para si*. E o *olhar para si*, entendendo-se como pessoa subjetiva constituída de múltiplos sentidos, era ao mesmo tempo um convite ao exercício ético de perceber a criança nesse mesmo espaço, compreendendo assim a coerência entre o propor e o viver práticas com sentido. Práticas que por alcançarem *meus sentidos* podem também ter a potencialidade de, possivelmente, alcançar os *sentidos do outro*, não da mesma forma, mas de formas distintas.

O movimento, portanto, de convidar os professores a simplesmente *sentir* foi um exercício ético de convocá-los a *olhar para dentro de si* para perceber as reverberações da estética em si mesmos e, para tanto, perceber a potência da estética na relação com as crianças. Como afirma Marcello (2014) “a atitude de estar atento àquilo que se pensa seria indissociável daquilo que se faz, que se pratica e que se exerce diante dos outros e diante do mundo” (MARCELLO, 2014, s/p.).

E, ao mesmo tempo, ter o desprendimento de entender que o encontro dos professores com o mundo (e também das crianças com o mundo) – organizado através destes recortes ou mesmo, como diria Winnicott (2014), *destas pequenas doses* – será sempre um encontro dialógico que, na concepção de Bakhtin (2003), resultará em uma transformação inevitável de todas as subjetividades envolvidas. Até mesmo da subjetividade dos espaços, expressa por meio da semiótica (Bakhtin, 2003). Ou seja, o encontro dialógico é uma bricolagem de sentidos primeiramente coletiva, pois parte da recriação dos sentidos primeiros após o diálogo com outros sentidos, e depois individual, pois cada pessoa recria seus sentidos *para si* de maneira singular.

Dessa forma, entender os espaços propositores como vozes que também dialogam com as pessoas ali inseridas é um convite a entender, de fato, o espaço como terceiro educador, como propôs Malaguzzi (1984). Um espaço que exprime sentidos, expressa visões de mundo, propõe diálogos e reflexões. O que não se distancia da perspectiva de Foucault (2014) que na obra *Vigiar e Punir*, propõe uma explanação sobre o que disseram as vozes das arquiteturas escolares no último século, levando-nos à compreensão de que as formas em que os espaços educativos são organizados exprimem discursos significativos sobre os modos de ser e estar no mundo. Para tanto, pensar a didática como *forma*, também significa pensar a filosofia expressa na dialogicidade do espaço e quais os discursos implícitos e explícitos através dele.

É por isso que este trabalho investigativo trouxe o entendimento de que a organização dos espaços e contextos na Educação Infantil, além de ser um movimento ético e estético, é também um movimento político, pois abarca em si uma visão específica de mundo. Para tanto, receber os professores em um espaço que não os permitisse tocar nos objetos, por exemplo, diria de uma visão de mundo monóloga e hierárquica, onde só o espaço teria a permissão de fala, inspirando assim a reflexão de que o conhecimento é algo dado e finalizado, algo que não precisa ser reconstruído, afinal, basta *ver* o que já está posto. No entanto, os próprios bebês (os bebês!) resistem a essa filosofia, convocando-nos a pensar que conhecer o mundo é conhecê-lo com as mãos, com a boca, com o corpo que rola e se joga na experiência de cabeça, corpo e alma.

Esse conhecer o mundo com os sentidos, não é conhecê-lo passivamente, é conhecê-lo recriando-o, pois “até uma criança que brinca recria a lógica daquilo de que brinca”, ou seja, “todo o criador recria a lógica do próprio objeto” (Bakhtin, 2003, p.340), de modo que o próprio objeto tem sua lógica inacabada e em devir com os sentidos do *outro*.

Kohan (2013), ao se debruçar sobre o pensamento criador traz a importância da *ilógica* para a composição do processo criativo, e nos leva a pensar que o questionamento da própria lógica já é, por si só, um abraço a criação. O que dialoga com Freire (2014), que propõe uma educação que se debruce a dialogar com os saberes que ainda não existem, questionando os saberes finalizados, afinal “não há conhecimento absoluto; todo conhecimento não é outra coisa senão a superação de um conhecimento que antes foi novo e se tornou velho” (FREIRE, 2014, p.171).

E diante desse entendimento, construiu-se a clareza de que os professores, a partir do seu encontro com os dispositivos estéticos, também os transformariam em coisas novas, coisas outrora inexistentes. Dialogando com o que propõe Marcello e Fischer (2014, s.p.)

o cuidado de si é marcado por um princípio de *movimento*, que envolve deslocamento e ação; transformação e trabalho. Ou seja, o cuidado de si designa um conjunto preciso (e austero) de práticas e exercícios - dizendo de outra forma, todo um conjunto de técnicas (tecnologias do eu) que se exerce sobre si mesmo com o fim último da transformação, da modificação, da transfiguração de si. Práticas e exercícios que sugerem um labor, árduo e contínuo, persistente e interminável, a partir dos quais o indivíduo se constrói, paulatinamente, como sujeito.

Como mostra a *Imagem 9*, que apresenta os mesmos dispositivos apresentados anteriormente na *Imagem 8*, portanto, transformados pelos professores, ressignificados por eles, no movimento de se misturar com a experiência.



Imagem 9 – Espaços Recriados: Registros dos espaços transformados em algo novo (SILVA, 2023).

Além das experiências vivenciadas em cada encontro, os professores também receberam, ainda no primeiro encontro da pesquisa, um diário de bordo pessoal, para que pudessem construir suas próprias narrativas e impressões sobre a pesquisa, bem como seus questionamentos e inquietações.

O movimento de provocar aos professores que entrassem em contato com suas memórias e reconstruíssem aquilo que foi vivido, na intenção de buscar novos sentidos, foi uma prática que emergiu das provocações oriundas da abordagem das pesquisas narrativas, visando valorizar a experiência enquanto vida, e também enquanto memória (MCEWAN; EGAN, 2012).

Para tanto, o primeiro passo foi juntar uma série de cadernetas²³ para que os professores escolhessem e utilizassem como *Diário de Bordo*. Havia mais cadernetas do que participantes para que eles, de fato, tivessem oportunidade de escolha, de forma que mesmo o último a escolher tivesse mais de uma opção.

As cadernetas, por si só, já apresentavam capas criativas, voltadas ao tema das infâncias, como mostra a *Imagem 10*.



Imagem 10 – Diários de Campo dos Professores: Registros das cadernetas disponibilizadas para construção dos Diários de Campo dos professores participantes da pesquisa (SILVA, 2023).

E, apesar das capas fantásticas, elaboradas pela *editora*, a proposta foi que os professores, ao longo da pesquisa, ou seja, ao longo da transformação do seu próprio

²³ Cadernetas que juntei ao longo de um tempo, com o fim de utilizá-las na pesquisa, enviadas pela Editora “Diálogos: viagens pedagógicas”, por conta de uma assinatura de livros pedagógicos.

pensamento, fossem também transformando suas capas prontas e estanques, em algo em movimento, algo em transformação. Que suas capas fossem reflexo de um pensamento errante e inquieto, como propõe Kohan (2019), especialmente porque esse era o principal objetivo, o de ausentar-se de um conhecimento pronto e finalizado.

A proposição de transformação das capas foi um movimento simples que poderia trazer elementos significativos para minha posterior reflexão, ou não. Mas, olhar para os professores como sujeitos *feitos de cem*, tomando emprestada a perspectiva de Malaguzzi (1984) referente à criança, era também propor o movimento político de defender que o professor, a criança e o pesquisador, na perspectiva das *didáticas bricoladas*, são todos sujeitos constituintes de múltiplas linguagens. E que, ao mesmo tempo, estão todos à mercê de serem surpreendidos pela vida, entendendo a vida como o encontro potente entre diferentes experiências e sentidos.



Imagem 11 – Diários Recriados: Registros das capas dos diários recriadas (SILVA, 2023).

As transformações das capas, *Imagem 11*, inspiraram-me a enxergar a didática como um espaço da infância, da liberdade, do não-controle e do sensível. Vê-las transformadas foi a potência de entender que “o conteúdo, enquanto vida interior, cria para si mesmo a forma como sua expressão. [...] A vida interior, a diretriz interior para a vida pode, ela mesma, tornar-se de sua forma estética exterior” (BAKHTIN, 2003, p.63). Ou seja, as formas que os sentidos, implícitos na proposição da pesquisa, ganharam a partir do encontro com os sujeitos da pesquisa, deram origem a outros modos de expressar e dizer sobre a didática para além daqueles expressos *à priori*.

Os diários também serviram como ponte para que os professores pudessem registrar suas reflexões sobre as experiências práticas em diálogo com os suportes teóricos que subsidiaram cada experiência estética. Especialmente, porque além da experiência estética, a cada encontro os professores também liam e debatiam em conjunto textos e materiais teóricos que os auxiliavam a pensar a didática em articulação a vozes externas ao *Grupo Heureka*, com a intenção de provocá-los a movimentar o pensamento para além do que já acreditavam (Neira; Lipp, 2012).

Os professores estudaram o texto *Didática da Maravilha*, de Nigris (2015) – para debater acerca da didática; o livro *A Solidão da Criança e Com Olhos de Criança*, de Tonucci (2019; 1988) – para debater sobre a criança, o professor e o currículo; e o texto *A Experiência Multisensorial*, de Pallasma (2011) – para debater sobre o corpo. Além destes materiais de estudo os professores também visitaram materiais que expunham princípios didáticos referentes à etapa da pré-escola, tais como: 1) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009); 2) *Práticas Comentadas para Inspirar: formação do professor na Educação Infantil* (ROSSET; et al, 2017); 3) *Aprender com a Criança* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018); 4) *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012a); 5) *Brinquedos e Brincadeiras e Materiais para Bebês* (BRASIL, 2012b); 6) *Brinquedos e Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas* (BRASIL, 2012c); 7) *Crêches e Brincadeiras e Materiais para Crianças Pequenas* (BRASIL, 2012d); 8) *Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 2012e); 9) *Organização do Espaço Físico, dos Brinquedos e Materiais para Bebês e Crianças Pequenas* (BRASIL, 2012f); 10) *Manual para os Jardins de Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira* (BASTOS, 2011).

O planejamento dos encontros foi previamente estruturado ainda na etapa do projeto, como mostra a *Tabela 10*, no entanto, a própria pesquisa diante do inusitado foi ganhando outras formas, tomando outros rumos e se transformou em algo novo, diferente do que inicialmente havia sido planejado. E essa mudança de rota dialogou com o que explicita Kincheloe (2006) acerca da *Bricolagem Epistemológica* enquanto um organismo vivo e em transformação.

Tabela 10 – Planejamento dos Encontros.

Título do Encontro	Descrição do Encontro	Intencionalidade	Organização do Espaço
<p>1. O Esconderijo do Começo</p>	<p>Ao chegarem no pátio cinza os professores encontrarão um espaço circunscrito em círculo.</p> <p>No meio do círculo haverá painelas, potes de alumínio e de plástico, bem como colheres de metal e de madeira, pendurados no teto.</p> <p>Enquanto os professores emergem no círculo, escutam a música “Quero Começar”, do grupo Barbatuques, como um convite a explorarem os sons dos objetos pendurados.</p> <p>Após essa experiência, de livre exploração do espaço, sentarei no espaço, circunscrito, convidando-os com meu próprio corpo a sentarem também para conversarmos sobre o começo da pesquisa. Os</p>	<p>Circunscrição: direcionar onde os professores irão explorar os sons.</p> <p>Música “Quero Começar”: convidar os professores a mergulharem na experiência musical. Bem como provocá-los a pensar nos começos a partir da escolha da música.</p> <p>Painelas e Utensílios: inspirar os professores a explorar as sonoridades provocadas também pela música do grupo Barbatuques.</p> <p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: trazer a clareza aos professores sobre a proteção de seus direitos.</p>	<p>No pátio cinza será feita uma circunscrição em formato de círculo, utilizando uma fita isolante colorida.</p> <p>No centro do círculo haverá painelas, potes de alumínio e de plástico, bem como colheres de metal e de madeira, pendurados no teto.</p> <p>No chão haverá chocalhos confeccionados com diferentes sementes.</p> <p>Ao fundo tocará a música “Quero Começar”, do grupo Barbatuques:</p> <div data-bbox="970 824 1441 1077" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1058 1176 1377 1928" data-label="Text"> <p><i>“Quero começar, mas não sei por onde Onde será que o começo se esconde? Será que o mundo começou em janeiro? Será que o amor começou com um beijo? Será que a noite começa no dia? Será que a tristeza é o fim da alegria? Será que o mar termina na areia, Ou ali é o começo de uma vida inteira? Taí o mistério que chegou até mim Será que o mundo tem começo, meio e fim? Quero começar, mas não sei por onde Onde será que o começo se esconde? Será que o universo um dia começou? E esse dia especial, quem será que inventou? Será que Deus um dia nasceu? Será que o choro dele foi igual ao meu? Quero começar, mas não sei por onde Onde será que o começo se esconde?”</i></p> </div>

	<p>professores receberão um presente (uma caixa contendo o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o “Cronograma da Pesquisa”, um diário e canetas). Ao abrirem a caixa conversaremos sobre o termo e o cronograma da pesquisa. Os professores escreverão o que esperam da pesquisa.</p>	<p>Cronograma de Encontros: debater com eles as possibilidades de datas previamente pensadas e se precisam ser alteradas.</p>	
<p>2. A Revolta das Bonecas</p>	<p>Ao chegarem na casa da árvore, os professores encontrarão uma instalação de bonecas. No ambiente estará tocando a música “Comptine d’un autre ete - l’apres-midi”, do pianista Yann Tiersen. Em volta das bonecas haverá cinco almofadas e em cima de cada uma delas um envelope escrito: “Convite”.</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro: O que provocou o nascimento do grupo Heureka?</p> <p>Instalação com Bonecas: Provocar que os professores mergulhem no imaginário coletivo que inspira a ideia de “Revolta das Bonecas”.</p> <p>Música:</p>	<p>Na casa da árvore será organizada uma instalação com bonecas. No ambiente estará tocando a música “Comptine d’un autre ete - l’apres-midi”, do pianista Yann Tiersen. No entorno da instalação estarão organizadas cinco almofadas e em cima de cada almofada haverá um envelope. Dentro do envelope, em papel carta, estará impressa a obra “A Revolta das Bonecas”, de Eduardo Viana.</p>

	<p>Dentro do envelope, em papel carta, estará impressa a obra “A Revolta das Bonecas”, de Eduardo Viana, acompanhada da seguinte provocação: “as bonecas que habitam a pré-escola organizaram uma revolta sobre a didática, mas o que pode tê-las revoltado?”.</p> <p>Os professores serão convidados a conversarem sobre o assunto e, a partir do encontro de suas vozes, construirão juntos uma releitura da obra.</p>	<p>Despertar a sensibilidade dos professores, bem como envolvê-los esteticamente.</p> <p>Convite: Convidar os professores a pensar as didáticas emergentes em sala, partindo da ideia do que diriam as bonecas a esse respeito.</p> <p>Obra “A Revolta das Bonecas”: inspirar os professores a dialogarem com suas próprias revoltas quanto à forma em que o trabalho é conduzido na pré-escola.</p>	
<p>3. O guardador de memórias</p>	<p>Ao chegar na biblioteca, cada professor será recebido por um ambiente acolhedor previamente organizado com luz ambiente e outros elementos. No ambiente haverá uma música com</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro: O que significou didática para o grupo Heureka?</p> <p>Ambiente acolhedor: deixar os professores mais</p>	<p>Na biblioteca será organizada uma roda com almofadas em volta de um tapete de algodão cru. Em cima do algodão cru serão esteticamente organizadas pedras e outros elementos naturais, organização inspirada nas obras do artista alemão Dietmar Voorworld.</p>

som de elementos da natureza e um aromatizador com óleos essenciais. Conforme forem entrando, os professores sentarão em alguma das almofadas. Antes de começarmos, ainda ao som da música, faremos um alongamento e em seguida pedirei que os professores escolham uma das prosas-poéticas, das que estarão penduradas em um varal na altura de seus olhos, que lhe inspire a contar sobre suas experiências didáticas no grupo Heureka.

à vontade na pesquisa.

Música

Ambiente: convidar os professores à imersão na realidade dos elementos da natureza.

Óleos

Essenciais: despertar nos professores a sensibilização a suas múltiplas percepções e sentidos.

Obra com

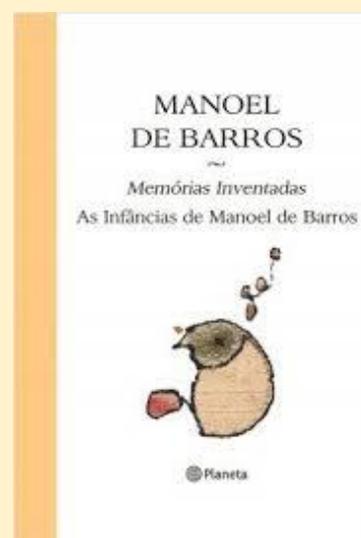
Pedras: inspirar nos professores a lembrança de suas experiências, a partir dos elementos naturais.

Prosas-

Poéticas: despertar as memórias narrativas dos professores.



No entorno das almofadas haverá um varal com prosas-poéticas do livro “Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”, de Manoel de Barros (2008), impressas em papel carta.



<p>4. Papelarias</p>	<p>Os professores serão convidados a viverem uma das instalações que foi realizada por uma professora durante o projeto Heureka. Ao chegarem na brinquedoteca os professores serão convidados a experimentarem uma instalação de jornais, circunscrito por uma cortina de jornais e tiras de jornais emaranhadas no centro. Estará tocando a música “Nessa Paz Eu Vou”, de Tiago Iorc, em um convite indireto para o dançar e explorar. Depois discutiremos, a partir da experiência vivida, sobre quais foram os lugares ocupados pelo professor na experiência Heureka, tendo como dispositivo para o diálogo a escultura “Love”, do artista ucraniano Alexander Milov.</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro:</p> <p>Quais os papéis do professor nos encontros propostos pelo grupo Heureka?</p> <p>Jornais:</p> <p>explorar os diferentes planos propostos por Dubovik e Cipitelli (2018).</p> <p>Música:</p> <p>propor um ambiente de leveza para a exploração.</p> <p>Escultura:</p> <p>provocar um debate sobre a relação adulto-infância.</p>	<p>No palco do auditório haverá um espaço circunscrito com cortinas de jornais e no centro tiras de jornais emaranhados, como organizado por uma professora do grupo Heureka para a experimentação das crianças:</p>  <p>Estará tocando a música “Nessa Paz Eu Vou”, do artista Tiago Iorc:</p>
----------------------	---	--	--

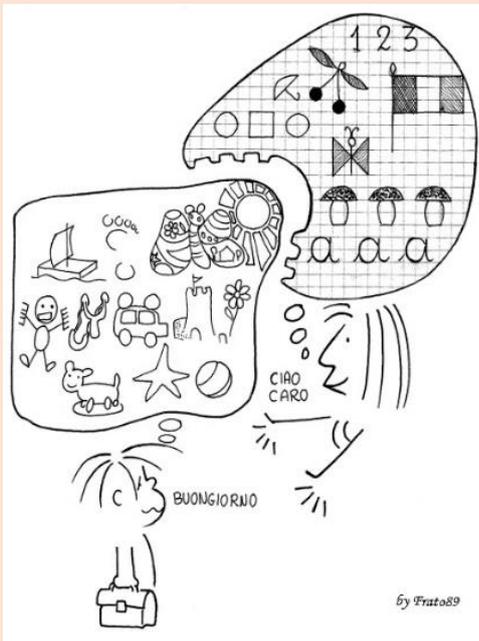
Os professores criarão uma obra, utilizando os jornais restantes para representar “os papéis do professor da pré-escola”.

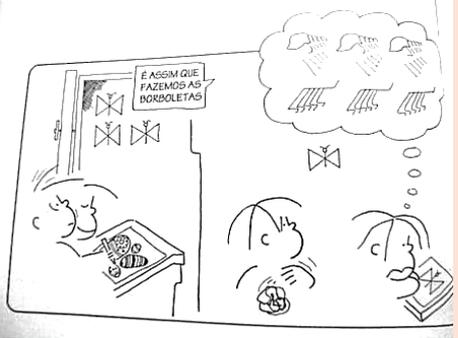
*“Chegue um pouco mais
Deixe isso pra lá
Vem, desligue essa doideira
Quero te lembrar
Coisas triviais
Domingar a quarta-feira
Posso te contar
Tudo o que sonhei um dia
Tudo só pra chegar aqui
Pra sentar e conversar
Falar besteira
Ter alguém pra confiar
A vida inteira
Nessa paz eu vou
Munido de amor
Fique um pouco mais
Quero perguntar
De coisas que não cabem em
respostas
Pra descomplicar
Dilemas ancestrais
Mais amor por tudo o que não
gosta
Tudo pra viver
Tua boa companhia
Tudo só pra estar aqui
Pra sentar e conversar
Falar besteira
Ter alguém pra confiar
A vida inteira
Nessa paz eu vou
Munido de amor
Vem sentir
Tudo o que me faz voar
Tudo é melhor na tua companhia
Me abraça e vem sentir
Tudo o que me faz voltar
Tudo é melhor aqui
E tudo pra sentar e conversar
Falar besteira
Ter alguém pra confiar
A vida inteira
Nessa paz eu vou
Munido de amor
sentar e conversar
Falar besteira
Ter alguém pra confiar
A vida inteira
Nessa paz eu vou
Munido de amor”.*

Será debatida a escultura “Love”, do artista plástico ucraniano Alexander Milov:



<p>5. Desobjetos</p>	<p>Os professores chegarão na casa da árvore, organizados em dois grupos. Um grupo estará com os olhos vendados e será conduzido às bandejas de experimentação. No entorno das bandejas haverá elementos e objetos que poderão ser utilizados pelos professores para a experimentação. O outro grupo irá documentar a experiência.</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro:</p> <p>Quais os objetivos da utilização das diferentes materialidades, nos encontros propostos pelo grupo Heureka?</p> <p>Materialidades Diversas:</p> <p>inspirar o movimento de se colocar no lugar das crianças, a partir da experimentação do brincar heurístico.</p> <p>Venda:</p> <p>promover o resgate ao inusitado.</p> <p>Documentação Pedagógica:</p> <p>promover a reflexão sobre a documentação pedagógica.</p>	<p>Na casa da árvore será organizado um espaço circular com tatames. Em frente a cada tatame haverá uma bandeja com um material diferente, variando em densidade, temperatura, cheiro e massa.</p>  <p>Serão quatro estações por grupo.</p> <p>Grupo 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bandeja com areia colorida; 2. Bandeja com maisena; 3. Bandeja com farinha; 4. Bandeja com farinha de milho. <p>Grupo 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bandeja com tinta; 2. Bandeja com água; 3. Bandeja com bolinhas de gude; 4. Bandeja com sagu cru. <p>Em cada estação estarão disponíveis potes de plástico, colheres de pau, colheres de metal, coadores, funis, potes.</p>
----------------------	--	--	---

<p>6. Tesouro</p>	<p>Os professores brincarão de caça ao tesouro por todos os espaços da escola. Será entregue, inicialmente, uma pista fotográfica a eles, sobre um dos espaços da escola – feita a partir do olhar de uma criança. A partir dessa pista os professores terão que identificar a qual parte da escola a fotografia se refere. Quando chegarem na última pista, encontrarão uma sala de aula formal, com classes enfileiradas. Em cada mesa haverá cópias de três ilustrações de Tonucci (2005). Os professores conversarão sobre suas percepções acerca do planejamento na relação com a brincadeira, propondo uma nova forma de planejar, que parta das brincadeiras das crianças.</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro: O que significava planejar nas experiências do grupo Heureka?</p> <p>Brincadeira de Caça-ao-Tesouro: convidar os professores a brincar.</p> <p>Fotografia: convidar os professores a olharem através da perspectiva das crianças.</p> <p>Ilustrações Tonucci: inspirar o diálogo.</p>	<p>Anteriormente ao encontro serão feitas fotografias por uma criança que retratem diferentes lugares da escola.</p> <p>Depois essas fotografias serão espelhadas pela escola, de modo que a descoberta de uma leve ao encontro de outra, até que se encontre o fim. Será organizada uma sala com quadro branco e mesas e cadeiras enfileiradas.</p> <p>Em cada mesa estarão impressas ilustrações de Francesco Tonucci (2005), que problematizam o planejamento.</p> <p>Ilustração 1:</p>  <p>A ilustração mostra um personagem com um pensamento contendo símbolos e palavras como 'CIAO CARO' e 'BUONGIORNO'. O pensamento também contém números (1, 2, 3), formas geométricas (círculo, quadrado), um sol, um barco, um carro, um gato, uma estrela, um círculo com uma linha, um guarda-chuva, um inseto, e um mapa. O personagem está segurando um saco de ferramentas.</p>
-------------------	---	--	--

			<p>Ilustração 2:</p>  <p>Ilustração 3:</p> 
<p>7. Cortina</p>	<p>Os professores encontrarão, no pátio da cabana, uma instalação composta por uma cortina de fotografias penduradas em uma árvore – fotografias produzidas por eles mesmos no projeto <i>Heureka</i>. Os professores escolherão algumas fotografias para falar sobre a</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro:</p> <p>Houve aprendizagem nos encontros vividos pelas crianças?</p> <p>Cortina de Fotos:</p> <p>retomar as memórias e experiências dos professores e inspirar o diálogo.</p>	<p>No Pátio da Cabana estarão estendidos no chão alguns tecidos, como algodão cru e juta para que professores possam deitar próximo à grama. Acima dos tecidos haverá fotos de autoria dos professores, formando uma cortina de fotos acima dos professores.</p>

	<p>relação aprendizagem e liberdade. Após a conversa, construirão mini-histórias para as fotografias.</p>	<p>Mini-Histórias:</p> <p>revisitar os sentidos produzidos nas experiências brincantes</p>	
<p>8. Liberdade</p>	<p>No Pátio Cinza os professores encontrarão quatro circunscrições para o brincar com elementos não-estruturados e brincarão livremente. Após a brincadeira, encontrarão um painel composto por uma teia. No chão, no entorno da teia, estarão disponíveis palavras, que poderão ser utilizadas, ou não, pelo professor, para compor um fluxograma coletivo sobre o debate acerca de que lugar o brincar ocupa nesse processo da descoberta.</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro:</p> <p>Que lugar o brincar ocupa nesse processo?</p> <p>Espaços de brincar:</p> <p>inspirar a experiência de livre criação.</p> <p>Teia:</p> <p>olhar para as experiências brincantes de forma reflexiva.</p>	<p>No pátio cinza haverá quatro ilhas com diferentes propostas do brincar, inspiradas nas instalações de jogo do artista Javier Abad Molina:</p>   

			 <p style="text-align: right; font-size: small;">Foto: Javier Abad (2014)</p>
9. Dançarolas	<p>Os professores chegarão no espaço da OASE e encontrarão um espaço circunscrito por tecidos no chão e suspensos no teto, formando um grande círculo. Quando eles entrarem no espaço estará tocando músicas que convidem os professores a dançar.</p> <p>Após a vivência, os professores farão uma <i>esquete teatral</i>, abordando os diferentes lugares que o corpo ocupa nas diferentes linhas didáticas que eles conhecem.</p> <p>Partiremos dessa <i>esquete teatral</i> para problematizar o corpo no trabalho didático do grupo Heureka.</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro: Qual a relação do corpo no espaço? E aonde fica o corpo do professor?</p> <p>Tecidos: Provocar os sentidos estéticos dos professores.</p> <p>Música: convidar a participação do corpo.</p> <p>Esquete: promover uma reflexão a partir da corporeidade dos professores.</p>	<p>O espaço estará organizado com tecidos e fitas pendurados no teto e disponíveis no chão. Ao fundo tocará a Tarantella Napolitana.</p>  

10. Cadeiras	<p>No Pátio Cinza haverá um círculo de cadeiras. Em cada cadeira um envelope diferente. Dentro de alguns envelopes haverá a obra “Jardim de Infância”, de Lia Menna Barreto. Em outros envelopes haverá a obra “Sobre Cadeiras”, do artista brasileiro Felipe da Costa. Quando os professores chegarem, faremos uma “dança das cadeiras”. Ao final da brincadeira os professores abrirão o envelope de sua cadeira, para discutirem quais os sentidos produzidos em si mesmos a partir da experiência Heureka,</p>	<p>Pergunta interna que embasa o encontro:</p> <p>Qual a produção de sentidos que o Grupo Heureka trouxe à trajetória pessoal e profissional de cada professor?</p> <p>Dança das cadeiras:</p> <p>promover a experiência brincante.</p> <p>Obras:</p> <p>inspirar a reflexão.</p> <p>Carta:</p> <p>registrar o pensamento.</p>	<p>No pátio cinza haverá uma roda de cadeiras, em cada cadeira um envelope. Em alguns envelopes haverá a impressão da obra “Jardim de Infância”, de Lia Menna Barreto.</p>  <p>Em outros envelopes haverá a impressão da obra “Sobre Cadeiras”, do artista brasileiro Felipe da Costa.</p> 

	relacionando-os com a obra do envelope. Por fim escreverão uma carta a um “jovem professor”.		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2020).

4.2.2 Perspectivas Éticas Da Pesquisa

A bricolagem dialoga com a construção de uma pesquisa *escutativa*, atenta e observadora, no sentido de se buscar perceber os ventos capazes de guiar os rumos da pesquisa e de se estar aberto a eles. É, acima de tudo, estar sensível às vozes, sejam elas retumbantes ou silenciosas, ditas em alto e bom som ou mesmo através do silêncio, entre gestos e olhares. É compreender não estar no controle e saber-se não sabedor para, por fim, deixar-se enredar pela multiplicidade de saberes circulares.

Ao mesmo tempo, na artesanania enquanto ofício de pesquisar (MILLS, 2009; SENNET, 2015) na construção de uma pesquisa cuidadosamente pensada para ser estruturada sobre preceitos éticos, está o delicado exercício de tecer, ainda junto à teoria, um olhar ético e responsável. Nesse sentido, Brailovsky (2020), aponta para a interlocução com as múltiplas vozes ao longo da pesquisa como um movimento ético, tornando-as evidentes, questionando com elas, indagando, sabendo-se não-sabedor. Buscando, através de um movimento de horizontalidade, dar visibilidade às múltiplas vozes inerentes à pesquisa. O autor dá ênfase à teoria enquanto o próprio reverberar das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, construída a muitas trocas, articulando-se em um movimento construtivo de uma nova voz, composta pelo encontro entre as vozes. Nesse sentido, Brailovsky (2020) dialoga com Pereira, Gomes e Silva (2018), ao enxergar a construção teórica enquanto o próprio agir ético – como um diálogo, aberto a questionamentos, indagações, relações e provocações. As contribuições destes autores para os estudos da ética em pesquisa me levam a entender a pesquisa enquanto processo dialógico, que ponha em diálogo as vozes teóricas, as vozes dos professores, das crianças, bem como minhas próprias inquietações, enquanto pesquisadora, na busca pela artesanania ética de uma pesquisa dialógica, horizontal e democrática.

Dessa forma, o exercício ético desta pesquisa esteve em buscar articular e escutar as diferentes vozes dos professores, provocando a que refletissem também sobre as vozes das crianças a partir de suas narrativas e memórias das experiências vividas. Buscando através desse movimento escutatório produzir novos sentidos sobre o que foi vivido e pensado (Marcello, 2012).

Para a estruturação de um processo ético de entrada em campo e desenvolvimento da pesquisa, foi construído um cronograma para definir as etapas éticas do trabalho tanto para a elaboração do projeto (*Tabela 11*), como para o desenvolvimento da pesquisa (*Tabela 12*).

Tabela 11 – Elementos Éticos para a Construção do Projeto.

ELEMENTOS ÉTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO		
Etapas	Descrição	Instrumentos de Apoio
Etapa 1	Apresentar à instituição pesquisada o interesse de pesquisa, especificando cronogramas, objetivos, métodos e estratégias.	Versão Resumida do Projeto de Pesquisa (APÊNDICE B).
Etapa 2	Esclarecer a participação e esperar o aceite, ou não, da instituição.	Termo de Concordância da Instituição - TCI (APÊNDICE C).
Etapa 3	Solicitar o uso de imagens do projeto Heureka para os responsáveis das crianças que aparecem nas imagens.	Autorização do Uso de Imagens – versão para os adultos (APÊNDICE D, E, F, G, H).
Etapa 4	Solicitar o uso de imagens do projeto Heureka para as próprias crianças que aparecem nas imagens.	Autorização do Uso de Imagens e Dados Digitais – versão para as crianças (APÊNDICE I, J, K, L, M).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Tabela 12 – Elementos Éticos o Desenvolvimento da Pesquisa.

ELEMENTOS ÉTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA		
Etapas	Descrição	Instrumentos de Apoio
Etapa 1	Apresentar aos professores o tema da pesquisa, especificando cronogramas, objetivos, métodos e estratégias.	Versão Resumida do Projeto de Pesquisa (APÊNDICE B).
Etapa 2	Esclarecer a participação e esperar o aceite, ou não, dos professores, trazendo a clareza de que podem desistir de sua participação a qualquer momento.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCL (APÊNDICE N).
Etapa 3	Trazer o esclarecimento sobre como se dará o uso de imagens e depoimentos	Autorização do Uso de Imagens e Dados Digitais (APÊNDICE O).
Etapa 4	No desenvolvimento da pesquisa, desenvolver uma postura ética e sensível aos sinais	--

	apresentados pelos professores não expondo-os a situações desagradáveis ou que desrespeitem sua integridade física ou mesmo emocional.	
Etapa 5	Após selecionar imagens das situações que envolvem os professores e antes de publicá-las, consultar os professores sobre seu consentimento.	Documento para Análise Prévia para o Uso de Imagem (APÊNDICE P).
Etapa 6	Ao final da pesquisa, após mostrar uma prévia dos caminhos percorridos, debater o uso ou não de nomes fictícios chegando a um consenso pelo grupo.	Declaração do Uso de Nomes Fictícios ou Reais (APÊNDICE Q).
Etapa 7	Devolutiva	--

Fonte: Elaboração própria (2020).

O primeiro encontro com os professores foi o espaço onde todas as questões éticas foram debatidas, dentre elas o uso de imagem e material audiovisual dos professores na pesquisa. Também articulamos a ideia de registros que não fossem apenas da pesquisadora, mas também deles, convidando-os a serem co-autores. Por isso, ao longo da pesquisa apareceram registros onde a pesquisadora também ficou em evidência, pois foram construídos a partir do olhar dos participantes da pesquisa. Esses registros foram compartilhados e comentados pelos participantes em um grupo virtual para que todos tivessem acesso a todos os registros e pudessem, através dessa revisitação, também transformarem suas formas de ver e pensar o processo da pesquisa ao longo do próprio processo, afinal o processo era a própria didática em *lócus*.

Entender a ética da pesquisa também era entender que os professores não eram objetos de pesquisa, mas co-autores no processo de criação da própria pesquisa. Para tanto, ao longo da pesquisa também fomos construindo a ideia da utilização, ou não, de codinomes para a pesquisa e a decisão do grupo foi em manter seus nomes reais, tendo o entendimento que eles mesmos fizeram parte deste processo reflexivo (Kramer, 2002).

O processo ético desta pesquisa também esteve na arquitetura de um projeto de devolutiva da pesquisa à comunidade escolar²⁴, através de uma apresentação ministrada em co-autoria com os professores envolvidos na pesquisa, bem como a compilação de um *e-book* sobre a produção de sentidos emergentes desse encontro

²⁴ Devolutiva que ocorrerá após a finalização oficial da pesquisa.

entre vozes. Como dito ao longo deste trabalho, esta foi uma pesquisa que visou construir sentidos *com* os professores e não *sobre* eles, de forma que sua artesanaria foi construída em um fazer coletivo.

Os documentos construídos para dar suporte ético à proteção dos participantes da pesquisa – apresentados na *Tabela 12* como sendo os *instrumentos de apoio* –, foram pensados e construídos a partir de um movimento de horizontalidade de linguagem, para não coibir os participantes ao aceite. Embasei-me em Maluf, Langdon e Tornquist (2008) que, problematizando os documentos de aceite para as pesquisas, apontam para a verticalidade da linguagem utilizada na elaboração de tais materiais, que, muitas vezes, pode vir a inibir os participantes da pesquisa. Dessa forma, bem como inspirada em práticas de pesquisa que têm buscado maior horizontalidade com seus participantes – das quais destaco *as pesquisas com crianças* –, busquei elaborar documentos que fossem de uma linguagem mais acessível e compreensível aos professores, no que se refere à construção do TCL, escolha de imagens e utilização nominal (ver: APÊNDICE N; APÊNDICE R; APÊNDICE S), bem como às crianças²⁵, no que se refere ao uso de suas fotografias para construção da pesquisa (ver: APÊNDICE I; APÊNDICE J; APÊNDICE K; APÊNDICE L; APÊNDICE M).

Diante do exposto, finalizo esta seção encantando-me com a possibilidade do encontro, afinal, o campo de pesquisa “corresponde à construção de um quadro para o encontro” (AMORIN, 2001, p.224). Ao mesmo tempo em que esse quadro foi preparado e organizado para a chegada do outro, presenteou-me sempre com o encontro ao inusitado. E, no fim, não seria esse, talvez, um dos possíveis caminhos para o maravilhamento?

4.2.3 Análises dos Materiais

Bricolada de retalhos que se propunham a, de alguma forma, marcar e impactar a passagem dos participantes pela pesquisa, incluindo-me também enquanto pesquisadora, demos início aos estudos estético-experienciais de uma *didática bricolada*, ou seja, de uma didática que buscava ser plurivocal, justamente por ser um emaranhado de sentidos alheios, distintos, mas conectados entre si, unidos pela força

²⁵ Inspirada na elaboração do “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (TALE), feito por Lisiane Tebaldi, Natália Scheuermann e Valmir dos Santos Júnior; orientados pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, na linha de Estudos sobre Infâncias, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

de um fazer experiencial, marcados pelo encontro de diferentes vozes, histórias e formas de ser e estar no mundo e na educação.

Foi por essa razão que os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa, as metodologias a serem utilizadas e as formas de análise não refletiam apenas a conexão de diferentes pensamentos e teorias, mas as diferentes formas de se fazer pesquisa.

Considerando a didática como o estudo das formas possíveis de fazer educação, planejar as formas no qual desenvolveríamos a pesquisa foi um dos primeiros passos fundamentais para construir as bases do próprio estudo. E isso foi previamente estruturado ainda no projeto de pesquisa, onde apontamos o planejamento de quais seriam os caminhos a serem trilhados e pensamos a importância e impacto de cada forma, de cada didática - o que também não significou que todas foram, de fato, postas em prática, afinal, a didática para ser ética, assim como o planejamento, precisa ser flexível e aberta aos participantes do processo educativo, precisa se deixar levar e impactar pela experiência que é viva (BARBOSA, 2006). Para tanto, não se tratava de estudar apenas a técnica, mas de tentar vivê-la em sua essência, tentando vincular o *cuidado de si ao conhecimento de si* (MARCELLO; FISCHER, 2014)

Foi por isso que decidimos que os professores participantes da pesquisa não seriam analisados em suas didáticas, mas sim, juntamente comigo, experienciaríamos e analisaríamos diferentes didáticas. Eram pessoas convidadas a debater e pensar a didática de forma horizontal e participativa. Afinal, tratava-se de pessoas que estavam mergulhadas em suas práticas pedagógicas há anos, diferentemente de mim, que estava mergulhada na coordenação pedagógica há um bom tempo e, portanto, ligeiramente distante da prática imediata junto às crianças. Estávamos tratando de olhares diferentes e complementares e era fundamental conectarmos estes diferentes olhares e saberes e questionarmos juntos aquilo para o qual ainda não tínhamos respostas.

Para tanto, a análise dos materiais foi feita a partir da perspectiva da análise do discurso, de Bakhtin (2003). Onde buscou-se observar a produção de sentidos explícitos nas interações dialógicas, mesmo que semióticas. Entendendo-se ao mesmo tempo, que a leitura dos sentidos não poderia ser *a verdade* (MARCELLO; FISCHER, 2014), mas uma própria reinvenção dos sentidos que, lidos a partir das

lentes de minhas escolhas teóricas, em diálogo com minha orientadora, geraram outros novos sentidos (BAKHTIN, 2003).

Diante desse entendimento, foi construída uma tabela que visou mapear quais os lugares aonde seriam observados os sentidos, conforme *Tabela 13*:

Tabela 13 – Dados para Análise.

Dados a Serem Analisados
Comentários ao longo das experiências brincantes vividas pelos professores.
Debates sobre as memórias dos professores provocadas a partir dos dispositivos.
Conversas sobre as obras de arte propostas.
Materiais artísticos produzidos pelos professores.
Mapas conceituais produzidos pelos professores.
Expressões e reações corporais nas propostas práticas.
Narrativas escritas nos diários dos professores.
Minhas impressões expressas no Diário de Campo.
Minhas expressões corporais nas propostas práticas.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A utilização de fotografias e vídeos na redação da própria pesquisa também diz de uma proposta que buscou não restringir as informações construídas a um olhar finalizado da pesquisadora, convidando assim o leitor da pesquisa a se tornar parte dela, analisar junto, olhar junto e viajar para dentro da própria pesquisa como um convite ao sentir. Especialmente, porque “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido” (BAKHTIN, 2003, p.382).

Também foram utilizadas para a análise construções de mini-histórias (FOCHI, 2019) como um convite a uma pesquisa que se propôs a ser também uma pesquisa narrativa, no sentido de narrar as experiências vividas para torná-las visíveis. Fochi (2019) utiliza as mini-histórias como ferramenta de análise para uma prática pedagógica reflexiva que busca vincular teoria e prática. Para ele “a documentação é uma forma de desafiar discursos dominantes dentro das escolas: de que as crianças precisam fazer tudo ao mesmo tempo, da mesma forma, no mesmo lugar” (FOCHI, 2019, p.14). Vale ressaltar que as mini-histórias não são utilizadas dentro da pesquisa

narrativa, mas dialogam com seus princípios, de modo que, nesta pesquisa, encontrou-se sentido em sua utilização. Para tanto, algumas experiências foram analisadas a partir da construção de mini-histórias. Outras somente a partir de registros fotográficos e outras a partir da análise de excertos de gravações audiovisuais, compartilhadas através de QRcodes na escrita da pesquisa para o acesso de todos.



Imagem 12 – Monumentar.

Fonte: Professora Tábata Vieira.

Cap. 5

5 BRICOLAGENS DIDÁTICAS: A EPISTEMOLOGIA DO ENCONTRO

Nós não estávamos em um caminho para alcançar respostas. Estávamos em um caminho para compartilhar perguntas. Perguntas que se queriam fazer pela necessidade intrínseca de se continuar questionando e buscando diferentes sentidos. Eu não os havia convocado ali para estudá-los, como os estudiosos do “Gambá que Não Sabia Sorrir”, de Rubem Alves, mas estava ali para eles e com eles, com um propósito único: o encontro. Parafrazeando Alves (2014), havíamos marcado hora, havíamos marcado lugar e deu-se o encontro.

Ali – em meio ao pulsar da vida e, como se o mundo lá fora, por um instante, parasse para que pudéssemos estar juntos – encontramos-nos. Nosso primeiro encontro, enfim, permitira-se nascer. Meu coração pulsou forte diante de uma pesquisa que, ameaçada por uma pandemia, prometia não acontecer presencialmente. Mas, como me perguntei tantas vezes: como uma pesquisa que fala de pele, de sentir e tocar o outro, poderia acontecer filtrada por telas? Talvez pudesse mesmo, como tantas vezes disse minha orientadora, a professora Maria Carmen Silveira Barbosa. Mas, nós acreditávamos na potência do encontro e de toda a *estesia* que a presencialidade carregava com os seus cheiros, texturas, cores, olhares, suspiros...

Estar presente nos era presente e não por acaso. Esperamos o máximo possível para que os encontros presenciais entre professores fossem autorizados pelo sindicato e, diante da minha iminente partida do Rio Grande do Sul, tínhamos pouco tempo em vista, mas a presencialidade, para mim, enquanto fosse possível manter essa decisão, era inegociável. Estávamos levantando a bandeira para uma pesquisa definitivamente humana e qualitativa, aonde o sentir era fundamental e, portanto, o estar presente também. Meus registros no *Diário de Campo* revelam alguns dos sentidos oriundos da possibilidade de colocarmos a pesquisa em ação (*Imagem 13*).

Talvez seja importante novamente registrar o quanto o grupo *Heureka* me era um grupo íntimo e isso não desmerecia ou mesmo diminuía a veracidade e a

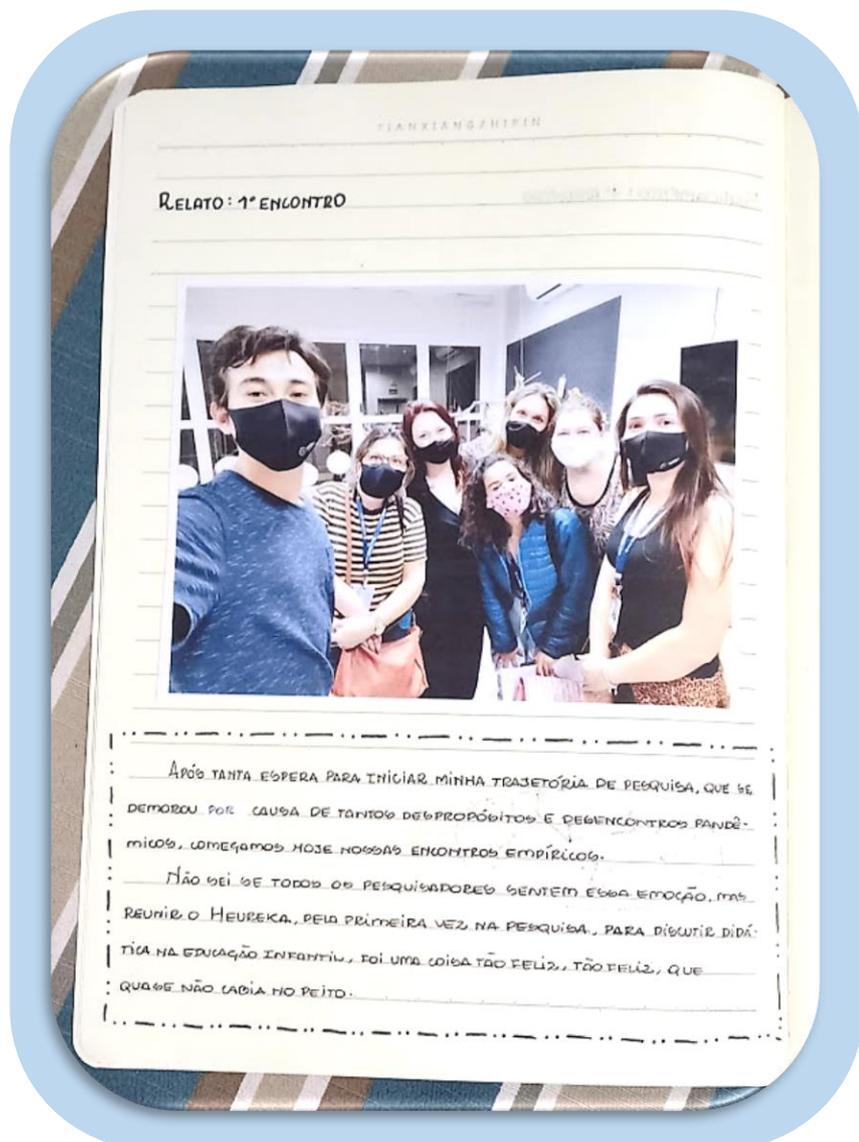


Imagem 13 – Diário de Campo da Pesquisadora: Registros do meu Diário de Campo pessoal sobre o primeiro encontro da pesquisa (SILVA, 2023).

seriedade da pesquisa. Muito pelo contrário, tínhamos, há alguns anos, a abertura de dizer o que pensávamos uns para os outros, pois havia ali a cumplicidade de um grupo de estudos investigativo, sério, criado por nós, para nós, com um único fim: buscar sentido no que fazíamos.

Por isso, lidar com o erro abertamente e de forma sincera nos tornava cúmplices uns dos outros. Conhecíamos nossas fraquezas, mas nos apoiávamos uns nos outros para enfrentá-las de frente. E negar essa história não tornaria a pesquisa mais séria, mas sim mentirosa.

O movimento constante de discutir nossas práticas e nossas ações nesse grupo fez com que, com o tempo, tivéssemos a abertura de dizer o que era preciso ser dito. E esse acabou se tornando um ponto forte da pesquisa enquanto uma bricolagem de vozes. Precisávamos ter intimidade suficiente para poder dizer o que pensávamos. Mas, não apenas isso. Havia potência em nos conhecermos, pois conversávamos com os silêncios uns dos outros, percebíamos os suspiros, os olhares...

Nossa relação pareceu tornar-se objeto de pesquisa e, por isso, primeiramente foi necessário buscar em Amorim (2001) aporte para ler as entrelinhas do gênero discursivo, entendendo na construção dessa relação a possibilidade de gêneros primários do discurso, pois estes “constituem-se nas circunstâncias de um intercâmbio

verbal espontâneo” (AMORIM, 2001, p.109). Para tanto, Amorim (2001) destaca que “na pesquisa do sentido, é preciso identificar as relações *eu-tu/ele*, isto é, quem fala a quem de quê” (AMORIM, 2001, p.260), sem perder de vista os elementos que definem o contexto da enunciação, ou seja, os interlocutores presentes, o tempo, o espaço e o universo simbólico que interferem sutilmente na construção da enunciação e do gênero do discurso.

Dessa forma, mesmo diante de um contexto de intimidade com o grupo *Heureka*, segundo Amorim (2001), eu não poderia perder de vista o exercício de questionar os porquês de tais movimentos ou falas dos professores envolvidos na pesquisa. No entanto, também não podia perder de vista que eu não estava pesquisando a nossa prática ou os próprios professores em seus contextos docentes, estava investigando a didática com eles, a partir de provocações que os inspirassem a pensar e a dialogar comigo, ou seja, eles eram meus convidados e tão pesquisadores quanto eu. Dessa forma, minha intenção não se definia em analisar suas vozes no campo do *ele*, mas do *eu/tu e*, *por isso*, acabei me vinculando ao conceito bakhtiniano de *polifonia*, onde “o pensamento cria um mundo único e geral do homem independentemente do *eu* e do *outro*. Na auto-sensação primitiva natural o *eu* e o *outro* estão fundidos” (BAKHTIN, 2001, p. 383). E nessa perspectiva, passamos a construir um pensar conjunto, um pensar bricolado de retalhos múltiplos.

5.1 AFINAL, ONDE ESTÁ A DIDÁTICA?

*Quero começar, mas não sei por onde, onde será que
o começo se esconde?*

Barbatuques

O desafio de decidir por onde começar a pensar a didática permeou todo o processo da pesquisa. Desde a construção do projeto até a escrita final, cada passo dado nos distanciava das respostas. A cada vivência, a cada leitura, mais dúvidas surgiam a respeito de onde estaria alojada a didática e, portanto, para onde deveríamos olhar primeiro: a prática do professor; o planejamento; o currículo; a relação professor-criança? Afinal, falar sobre didática era olhar para onde? Era começar por onde? A música do grupo *Barbatuques* não saía dos meus pensamentos...

Haviam sido disponibilizadas algumas palavras-chave no tapete para provocar os professores a um pensar reflexivo (*Imagem 14*). Palavras que, de fato, me inquietavam enquanto pesquisadora no processo de pensar por onde começar, especialmente porque constantemente perguntava-me: afinal, onde está didática? Por isso, resolvi dividir essa inquietação com o grupo *Heureka*, dividir o meu não-saber para um movimento do pensar-com. Além das palavras havia papéis em branco, e papéis coloridos para, no caso de lembrarem de outras palavras importantes, poderem incluí-las, o que, de fato, aconteceu durante o processo de construção do quadro.



Imagem 14 – Espaço Propositor: Registros do espaço que convidou os professores a pensarem aonde estava alojada a didática já propunha algumas palavras-chave.

A construção do quadro, no entanto, não pressupôs uma análise isolada de todo um trabalho de pesquisa, investigação e debate do grupo *Heureka*, construído ao longo da pesquisa e que antecedeu a construção do próprio quadro. Afinal, a construção do quadro se deu apenas no quarto e no quinto encontro, ou seja, já tínhamos construído uma caminhada reflexiva de três encontros anteriores. E, dessa forma, também devo sinalizar que houve outros registros dos professores, anteriores à construção do quadro, que me levaram a crer que os entendimentos expressos nele foram se construindo ao longo da pesquisa, inclusive para mim. A própria construção do quadro levou cerca de dez horas, divididas em dois encontros, ou seja, ela mesma foi um processo reflexivo em transformação. Íamos montando e questionando, questionando e transformando. Eu me propus a interferir pouco na construção, para não abafar suas vozes, participava mais com perguntas, perguntas verdadeiras de um não-saber, de um tentar entender porque estavam pensando daquele jeito. E minhas perguntas os levavam a novas perguntas. Eles se perguntavam constantemente, em um pensar barulhento, um pensar coletivo, e isso fazia com que mudassem constantemente os elementos de lugar.

Freire e Faundez (2017) já nos haviam mostrado que as perguntas são mais fundamentais que as respostas, porque as respostas tentam finalizar processos enquanto as perguntas tentam abrir novos questionamentos, de forma que “a tarefa da filosofia e do conhecimento em geral não é tanto resolver, mas perguntar, e perguntar bem” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.74). E, nesse sentido, penso que se hoje voltássemos a falar sobre o quadro já mudaríamos tudo novamente de lugar, porque o pensamento é um inacabamento, porque o conhecimento não seria?

A primeira dificuldade na construção do quadro pareceu estar alojada no fato de tentarmos uma organização cartesiana a respeito de algo que não era assim tão linear e simples, como mostra o *Vídeo 1*, quando Fernanda expõe sua ideia acerca de como organizar o quadro a partir de temas centrais enquanto os demais, em princípio, silenciam diante de sua ideia. O desafio estava em achar um consenso sobre a *forma* como desdobrar o pensamento. Fernanda a imaginava linear, mas os demais a pensavam mais fluida, então precisaram dialogar e dialogar, até conseguirem construir uma *forma bricolada*, que abraçasse ambos os pensamentos.



Vídeo 1 – Pensamento Cartesiano: Para acessá-lo basta apontar a câmera do celular, ou um leitor de QRcode para a imagem. Esse vídeo mostra um recorte da construção do quadro.

Transcorrido o desafio de definir como o quadro seria organizado, o grupo encontrou como desafio a identificação do ponto de partida. Sua dúvida era se deveria partir do currículo ou do conhecimento. O que era mais central ao se tratar da didática? A palavra *conhecimento* não estava a *priori* entre as palavras oferecidas aos professores, mas eles sentiram falta e criaram um cartão para ela.

Fiquei a pensar que, se o quadro fosse meu, minha palavra central seria *imaginação*, porque a imaginação antecede o ato criativo e, a meu ver, é ele, o ato criativo, que move o mundo. É a partir dele que, na minha leitura de mundo, criamos o conhecimento e criamos narrativas sobre ele. Imaginamos e sustentamos conceitos, ideias e valores, criamos formas de ser, estar e relacionar-se e, inclusive, temos a audácia de definir nossas criações como verdades absolutas, mas, no fim das contas, esquecemos que tudo foi criado ao longo do tempo. A própria linguagem em si, que comunica as narrativas de mundo, é uma criação. É por essa razão que a imaginação também é a possibilidade intrínseca de criação de saberes outrora inexistentes, por isso “o que fazemos mal nas escolas é ensinar aos alunos os conhecimentos existentes, sem nenhuma preocupação com os conhecimentos que ainda não existem” (FREIRE, 2014, p.171), que ainda não foram criados.

Quanto à imaginação, no que tange ao debate da didática, Nigris (2014) lamenta ao apontar que “na nossa cultura há ainda a separação entre imaginação e pensamento e, no entanto, quando imaginamos um mundo possível, nós o estamos pensando, projetando” (NIGRIS, 2014, p.145). Já Kohan (2013), ao escrever sobre o mestre inventor, nos convoca para a potência do ato criativo na invenção da própria educação, “entendendo que não há nenhum sistema educacional a ser imitado”, dessa forma é “preciso inventar porque imitar pode significar reproduzir a estrutura de

dominação e extermínio que vem prevalecendo durante séculos na América” (KOHAN, 2013, p.76). E, mesmo que até Einstein tenha considerado a imaginação como sendo mais importante que o conhecimento, ainda assim o conhecimento estava tomando o centro em nossa pesquisa, como algo sagrado. Apesar de que minha palavra central seria a imaginação, não cabiam ali reflexões minhas isoladas, pois havíamos proposto uma *polifonia* e não uma hierarquização de saberes (Bakhtin, 2003).

O professor Hélber explicou para o grupo que, para decidirmos qual a palavra central, teríamos que escolher uma perspectiva, identificando nossa intencionalidade, afinal o próprio *currículo* poderia ser posto dentro de um *conhecimento* a ser estudado (como mostra o *Vídeo 2*), ao mesmo tempo que o *conhecimento* também poderia estar dentro do *currículo*. No entanto, o grupo entendeu que dessa forma o ciclo seria infinito, pois o currículo como conhecimento pressupunha o professor estudá-lo, então o professor apareceria acima do conhecimento e, depois, o currículo acima do professor e assim por diante, em um ciclo sem fim. Por essa razão o grupo escolheu partir a construção do quadro tendo o *currículo* como ponto de partida, como mostra a *Mini-História 1*.



Vídeo 2 – Currículo ou Conhecimento? Para acessá-lo basta apontar a câmera do celular, ou um leitor de QRcode para a imagem. Esse vídeo mostra um recorte sobre o debate do que viria primeiro, o currículo ou o conhecimento?



ESPAÇO PROPOSTOR



PALAVRAS NOVAS



ANÁLISE DE PALAVRAS



DIÁLOGOS SOBRE A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO



O CURRÍCULO FOI ESCOLHIDO

Mini-História 1- Quem Está no Centro?: Debate sobre onde começaríamos a discutir sobre a didática.

O processo de construção do quadro foi um processo artesanal, lento e criativo (Sennet, 2015). Um processo em transformação. Primeiro de analisar as palavras e identificar se estariam faltando palavras importantes. Depois de agrupá-las em temas centrais e por fim de identificar em que lugar, no processo educativo, estaria a didática.

Primeiramente, os professores separaram os conceitos em três grandes temas que partiam do currículo: avaliação, planejamento e prática (*Imagem 15*).



Imagem 15 - A Construção Do Quadro: Registros das formas escolhidas pelos professores para organizar o pensamento imageticamente (SILVA, 20230).

Contudo, quando foram utilizar as linhas que simbolizavam a didática para fazer as amarrações entre os temas, os professores se deram conta de que a didática, ou seja, a forma, estava em todo o processo. Por isso, na sua construção os professores foram elaborando uma arquitetura imagética que resultou em um quadro repleto de amarrações (*Imagem 16*)



Imagem 16 – Onde Será que a Didática se Esconde?: Registros do quadro finalizado pelos professores (SILVA, 2023).

A construção do quadro inicialmente nos remete ao *fazer artesanal* dos professores que se constitui no processo reflexivo do próprio fazer, ao qual Sennet (2013, p.36) propõe

[...] começa fazendo um esboço, logo fazes um croqui detalhado, logo constróis uma maquete, e voltas na realidade (o terreno da obra) e voltas a desenhar. Vai-se criando uma circularidade entre desenho e construção e vice-versa. [...] isto é típico do artesão, pensa e fazes ao mesmo tempo. Desenha e constrói. Revisa o desenho. Fazes, refazes e voltas a refazer (SENNET, 2013, p.36).

E, nesse fazer artesanal que foi se construindo no processo, os professores foram transformando a ideia de uma didática que estivesse apenas atrelada ao professor. Assim, no processo reflexivo de ir e vir, a didática passou a aparecer como um tema que amarrava os diferentes saberes e não como um conceito que estivesse dentro de outro. Ou seja, a *didática bricolada* era o próprio encontro entre o professor, a criança e o currículo, o que nos remete a pensar sobre o que expõem Gobbato e

Barbosa “pensar sobre a técnica pressupõe refletir sobre as concepções de criança, de educação, de mundo e vice-versa” (GOBBATO; BARBOSA, 2022, p.11).

Olhar para o professor e para as estratégias escolhidas por ele para mediar a relação entre a criança e o mundo é um convite a olhar para a ponta de um grande iceberg, cujos principais elementos estão escondidos mais profundamente do que realmente disponíveis a olho nu. E isso se tornou evidente quando no exercício da pesquisa montamos esse quadro analítico que se propunha a discutir imagetivamente, onde estava alojada a didática no arcabouço de elementos educacionais que constituem as diferentes formas de se fazer Educação Infantil no Brasil e que interferem diretamente nas escolhas do professor quanto as suas ações.

Quando questionados, ao final da construção do quadro, sobre onde estaria a didática, os professores definiram que ela não estaria em lugar nenhum, mas em todos os lugares ao mesmo tempo. E os barbantes, escolhidos pelos professores enquanto metáfora para representar a didática, rompiam com a ideia de um conceito imóvel, construindo o sentido da didática enquanto conexão. Para tanto, a didática ora amarrava o professor ao currículo, ora amarrava o currículo à criança, ora amarrava a criança às experiências, ora amarrava o professor a elas. Assim foi sendo construída a concepção de uma didática contextualizada e *plurivocal* (Bakhtin) uma bricolagem de sentidos múltiplos. Nesse fazer percebeu-se que discutir a forma estaria vinculado a enxergar todo o processo educacional de forma contextualizada e coerente sobre as visões de mundo, educação e criança que configuram todo esse pacote educacional de ações, escolhas, princípios e valores que fazem parte de entender a didática.

E, para tanto, não perder de vista que a Educação Infantil no Brasil está carregada de princípios legais voltados a uma pedagogia da experiência (CAMPOS; BARBOSA, 2015). E que essa não se trata de mais uma pedagogia transmissiva e escolarizante ou mesmo assistencialista, como se por assim dizer,

com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p. 18).

Em outras palavras, entender a didática nesse cenário, nem assistencialista nem escolarizante é, no mínimo, aceitar todo um pacote de papéis que vêm inclusos

a uma pedagogia que se propõe a não ser devota à submissão (Foucault, 2014). Se totalmente assistencialista, a didática do professor acabaria a de um cuidador zeloso e preocupado com o bem-estar das crianças que, por sua vez, seriam submissas a esse cuidado; se totalmente escolarizante, a didática do professor seria a de um transmissor do saber para crianças submissas a uma aprendizagem previamente validada. Para tanto, é necessário vislumbrar uma didática que não está somente vinculada à ação, mas a todo um pensar a ação que a antecede. É como Sennet (2015) expõe o trabalho do artífice que inicia seu trabalho não somente no processo técnico do fazer a arte, mas no processo conceitual de pensá-la cuidadosamente, escolher os materiais de sua composição, os materiais de sua confecção, a forma como esse material será feito...

Trazendo a metáfora do artífice de Sennet (2015) para a atualidade podemos pensar na produção de produtos de beleza, por exemplo, onde as empresas cada vez mais estudam a forma como será produzido o produto, entendendo que o seu processo é tão importante, ou mais, que o próprio produto em si. Isso porque os consumidores mais conscientes já não buscam somente aqueles produtos que oferecem apenas uma embalagem atraente e um produto eficaz, mas aqueles produtos que em seu rótulo apresentam princípios de produção como, por exemplo, a não testagem em animais, o uso de matéria-prima brasileira, o incentivo aos pequenos produtores, embalagens ecológicas, enfim. Mas, o que essa metáfora tem a ver com a didática?

Pensar a ação do professor e sua didática, não pode ser um ato isolado do exercício de pensar o currículo na Educação Infantil como um pacote que inclui uma gama de aspectos previamente determinados e que pressupõe uma coerência entre si, expressas através da visão de mundo, de professor, de criança, de aprendizagem, de proposta educativa, de avaliação, enfim. O que quero dizer com isso é que a didática pressupõe uma série de amarrações que precisam ser coerentes entre si, ou seja, não podem ser analisadas isoladamente. E, para tanto, questiono: como, por exemplo, propor uma didática dialógica se essa mesma estiver submissa a uma visão educacional escolarizante e transmissiva que expressa já existir um mundo pronto a ser aprendido? Por que escutar a opinião da criança se sua opinião, dentro deste pacote educacional, não importe para a manutenção do próprio mundo?

Foi por isso que, a partir da construção deste quadro, firmou-se a clareza de que um debate didático não poderia se distanciar de um diálogo macro e para tanto,

buscamos no conceito *do encontro* uma potência para pensar as amarrações de uma possível *bricolagem didática*.

5.2 O ENCONTRO: AMARRAÇÕES ENTRE O PROFESSOR, A CRIANÇA E OS SENTIDOS

Foi a partir do conceito de polifonia (Bakhtin, 2003), em um movimento filosófico de artesanania das múltiplas vozes, articulando as mais distintas formas de ver, sentir e viver a educação, que buscamos subsídios para a construção de uma bricolagem didática, uma bricolagem cujo maior desafio e interesse era encarar a educação enquanto abraço a uma vida de sentidos.

E, abraçar essa vida de sentidos significava abraçar uma experiência *alter*, ou seja, compreender que a liberdade de não se ter o controle dos sentidos, nem se buscar a necessidade de tê-lo, era o princípio que tornava a educação uma experiência plural. Especialmente porque, afinal, o que é uma vida de sentidos? E o que realmente importa? Não é possível responder, afinal os sentidos são plurais e *plurivocais*, ou seja, no encontro de sentidos há o nascimento de novos sentidos e assim os sentidos se expandem e se misturam exponencialmente, fugindo-nos ao controle.

No primeiro encontro da pesquisa questionei os professores sobre o que seria a didática e pedi que, em poucas palavras, escrevessem em um papel que entreguei a eles²⁶. Em um dos papéis estava escrito que a didática “é forma que você ajuda entender ou definir; é a capacidade de oportunizar crescimento do outro com o mundo” (*Imagem 17*).

²⁶ Intencionalmente pedi que não registrassem seus nomes nos papéis, pois queria ter elementos nominais e elementos anônimos para posterior análise.

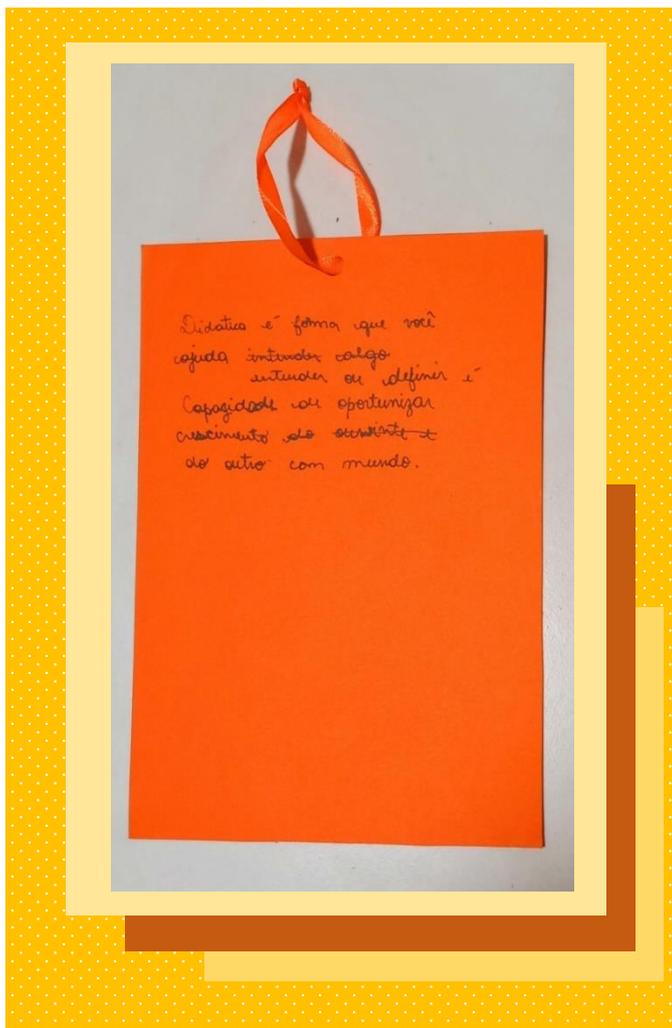


Imagem 17 – O que é Didática?: Registro do cartão de autoria desconhecida, sobre a proposição “o que é didática?” (SILVA, 2023).

Chama a atenção o trecho que expõe a didática como *a capacidade de oportunizar ao outro um encontro com o mundo*, primeiro porque o autor escreveu *ouvinte*, mas depois refletiu e riscou, passando a escrever *outro* no lugar de *ouvinte*, talvez porque, ao reler tenha se dado conta da passividade da expressão *ouvinte*. E isso é interessante, pois em uma relação dialógica não há um ouvinte ou um falante, há uma relação, um *eu* e um *tu*, ambos falantes e ambos ouvintes.

A didática, enquanto ponto de encontro entre o *eu*, o *tu* e o *mundo*, acaba ela mesma por tornar-se um campo dialógico. Para Freire (1987) não há diálogo sem *humildade*, ou seja, “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p.51).

Um *eu* que oportuniza a um *tu* que se aproprie da oportunidade para expandir, ao mesmo tempo que se mostra um ato de humildade, é por sua vez um movimento

emancipatório, um ato de liberdade (Freire, 1987). Isso porque o ato de liberdade pressupõe permitir que a criança construa uma relação com o mundo independente e autônoma da minha relação com o mundo. Não que a minha relação e experiência com o mundo lhe seja de todo inútil, mas também não lhe é de todo útil em sua própria relação com o mundo. A sua relação com o mundo é sua, é única, e dessa forma, não pode ser prescrita, não pode ser ditada e, se o for, corre o risco de perder de vista a beleza e essência da vida. Talvez Rubem Alves bem traduza à poesia essa ciência: “quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata. Quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói. Há certas coisas que não podem ser ajudadas. Têm de acontecer de dentro para fora” (ALVES, 2014, p.31).

E esse entendimento distancia-se das propostas didáticas tradicionais que convidam o professor a um lugar de centralidade, ou seja, “o professor está no centro do processo e pouco é concedido à livre expressão das faculdades cognitivas, socioafetivas e metacognitivas dos sujeitos que aprendem assim passivamente” (NIGRIS, 2014, p.137-138).

Esse lugar de centralidade do professor, inerente às didáticas tradicionais, expressa o entendimento da educação como um movimento uníssono e, portanto, unilateral. No entanto, entender que a didática em sua forma *bricolada* pressupõe compreender a construção do saber como um processo coletivo, um processo *bricolado* – especialmente porque é por meio da bricolagem que, na arte, diferentes retalhos (novos e antigos) se unem para a criação de algo diferente – enseja entender a educação como um movimento *plurivocal* e, portanto, relacional. Nesse sentido, Gobbato e Barbosa (2019) interpelam: “os professores na Educação Infantil poderiam, como movimento de resistência, assumir o seu trabalho como artesanal e estabelecer didáticas não-burocráticas em práticas relacionais” (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p.5).

Isso nos induz diretamente a pensar o papel e posição do professor que, dentro dessa rede relacional, envolve diversos atores sociais, dentre os quais podemos destacar o próprio professor, a criança, o conhecimento, a comunidade escolar, a experiência, o currículo, enfim. E a relação enquanto um movimento contínuo e inquieto o tira dessa posição de centralidade e não o fixa a nenhuma posição, justamente por estar em movimento, ora o professor é ouvinte, ora falante, ora propositor, ora expectador...

A questão é que, mesmo diante da descentralidade, o professor continua sendo uma peça importantíssima no que tange à análise dessa relação *plurivocal*, pois é ele que escolhe a partir dela ações que, mesmo ignoradas, têm a potência de compartilhar diferentes visões de mundo. Ou seja, é na relação do professor com a criança e com o saber, na arquitetura dessa relação, que se constrói, por parte da criança, a possibilidade de novos saberes. Isso não significa que a criança na sua relação com o mundo, sem o professor, não esteja construindo saberes; afinal Winnicott (2014) nos leva a entender que o conhecimento é uma relação do sujeito com o mundo, que extrapola a interferência do professor. Mas, no que tange à escola, o professor, entremetido nessa relação é uma voz potente para convidar a criança a relações mais profundas com o mundo. Ignorar isso seria ignorar que, quando o professor “fecha a porta de sua sala”, iconicamente falando, a criança ali inserida vive um mundo em pequenas doses (Winnicott, 2014), doses essas que foram planejadas pelo professor. Ou seja, mesmo que o professor não seja o centro, no sentido de ser um transmissor do conhecimento, não se pode ignorar o fato de que o que é vivido pelas crianças na escola ainda lhe passa pelas mãos. De algum modo ainda estão nas mãos do professor as escolhas sobre quais os recortes de mundo que serão oferecidos às crianças. Mesmo que o currículo da instituição escolar, pautado sobre um currículo nacional que também tenha suas definições, se proponha a definir quais as visões de mundo a serem experienciadas na escola é, no final das contas, o professor que caracteriza as formas como essa visão chegará às crianças.

Não que as descobertas das crianças estejam sob o controle do professor, até porque, na perspectiva da experiência em Larrosa (2004), a experiência é algo pessoal, intransponível e único. Trazemos para dentro da experiência todo um arcabouço de experiências primeiras que nos constituiu, até ali, como sujeitos. E, dessa forma, convocamos, no ato da experiência, todas as vozes anteriores que, por nossas escolhas, crenças e princípios, oriundas de outras experiências anteriores, tiveram a licença e permissão de permanecer e de se entrelaçar à nossa própria voz, transformando assim quem somos e como enxergamos o mundo a cada nova experiência.

Essa perspectiva nos leva a entender que não é do professor a autoridade de definir quais os impactos da experiência, ou quais as reverberações dela. O objeto do conhecimento encontrado pela criança em cada experiência, pertence a ela e somente a ela. Esse controle foge às mãos do professor e, na perspectiva da bricolagem

didática, nem é o seu papel. Talvez o seu papel fundamental esteja em articular essas possíveis vozes, vozes da criança, do mundo, da experiência, da cultura, enfim, articular no sentido de promover o encontro.

Não que em outras didáticas, mais tradicionais, o professor tivesse o controle sobre o que é aprendido pelas crianças, pois até nas didáticas mais tradicionais e transmissivas, os estudantes leem o mundo a partir de suas experiências anteriores. Ou seja, um professor pode falar *x* e o estudante escutar *xy*, não pelo movimento esquizofrênico de escutar diferente do que está sendo dito, mas por entender que “um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e contactaram. Não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele” (BAKHTIN, 2003, p.382). E, dessa forma, depreendemos que o sentido é vivo e, portanto, está em movimento, um movimento relacional, onde existe um *eu* e um *tu* ativos. Essa questão do sentido me convoca a uma lembrança afetiva, no alto dos meus dezessete anos de idade, em 2009, enquanto cursando o terceiro semestre da faculdade de Pedagogia na UFRGS, fui convidada pela professora Ilza Jardim a analisar as resenhas escritas pelas colegas, juntamente com ela. Ilza, há não muito tempo, havia me presenteado com o livro *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (2003), e vínhamos conversando acerca das variações do sentido. No exercício de análise das resenhas, junto à professora, fiquei perplexa ao ver que cada colega havia seguido um caminho, feito uma escrita para um lado diferente. Dividi minhas impressões com a professora e ela, na época, confessou que não era exatamente isso o que estava esperando das escritas, mas que entre o dito e entendido havia um mundo de sentidos e que esse, sem dúvidas, era o maior desafio da docência, aceitar que os sentidos nos fogem ao controle.

Talvez a ironia desse relato esteja no fato de que essa experiência passada, tão longínqua, me ocorra agora diante da experiência atual da escrita, significando que os sentidos atuais, expressos pela experiência presente da pesquisa, sejam lidos a partir de um arcabouço de sentidos primeiros, que me convocam a depreender estas aprendizagens em detrimento a outras possíveis, que acabaram me escapando aos olhos. É como se a nossa história contribuísse incessantemente para aquilo que nos marca, para o que nos fica. E, desse modo, aceitando o entendimento de que ser professor em uma educação experiencial, dialógica e relacional, é não ter em mãos o controle dos sentidos produzidos nela e a partir dela, passamos a deslumbrar que professor é esse que habita as bricolagens didáticas.

No exercício da pesquisa, analisando as muitas produções de sentidos que reverberaram dos encontros com os professores, encontrei na construção de um diário pessoal, um diálogo com essa perspectiva do não-controle. No movimento simbólico de reconstrução das capas dos diários pessoais dos professores, sugerida aos participantes ainda no início da pesquisa e com a proposição de que transformassem as capas ao longo do processo da pesquisa, deparei-me, no último encontro, com uma capa que me provocou diversas reverberações. A capa do diário do professor Hélber.

O diário escolhido por ele, no início da pesquisa, tinha em sua capa a ilustração de um lobo contando histórias para porquinhos e carneiros. A própria capa, proposta pela Editora Diálogos e idealizada pelo escritor Gilles Eduar, já nos abria a perspectiva de pensar a potência da quebra de paradigmas do lobo que, em algumas perspectivas, poderia ser visto como o lobo-mau, mas ali contava histórias para os carneiros e porquinhos (*Imagem 18*), corroborando com a ideia de que os sentidos de mundo podem ser múltiplos e inusitados.



Imagem 18 – Uma Capa Pronta: Registro da capa proposta pela Editora Diálogos, criada pelo escritor e ilustrador Gilles Eduar, já era um convite ao devaneio (SILVA, 2023).

Quando os presenteei com os diários, por meio de uma caixa-presente, não defini quem receberia cada um (*Imagem 19*). Entendi que, mesmo sendo um presente, eles deveriam ter a oportunidade de fazer sua própria escolha. Tinha a clareza de que minhas próprias ações pressupunham retalhos de uma bricolagem didática que eu deveria assumir enquanto pesquisadora e mediadora desse processo e queria realizar uma pesquisa mais horizontal, respeitosa e dialógica, por isso atentar para os detalhes implícitos e explícitos na minha relação com o grupo *Heureka* era fundamental. A bricolagem didática era uma pedagogia dos detalhes. E o *detalhe* de deixá-los escolher dialogava com o a ideia de uma pesquisa dialógica.



Imagem 19 – A Surpresa: De autoria do professor Hélber, essa fotografia registra o momento em que a professora Tábata abre a caixa com os diários e os disponibiliza no centro da roda (VIEIRA, 2023).

Então, assim que a caixa foi aberta e os diários começaram a aparecer, Hélber decididamente fez sua escolha. E essa me pareceu importante para ele, uma vez que fez questão de registrá-la com uma fotografia (*Imagem 20*).

Devo lembrar que esse era outro combinado que tínhamos, eu não seria a única a registrar nossos encontros com fotografias e vídeos. Quando achassem significativo, e se sentissem à vontade para tal, os professores poderiam fazer seus próprios registros. Também os deixei à vontade quanto a compartilharem seus registros no nosso chat de reverberações posteriores.



Imagem 20 – O Impacto: Fotografia do professor Hélber sobre a escolha do seu diário (VIEIRA, 2023).

Mas, como disse anteriormente, o que chamou minha atenção foi a construção feita sobre a capa do diário (*Imagem 21*), que continha elementos que me ajudavam a refletir sobre a produção de sentidos oriundas das trocas e experiências vividas ao longo de todo o processo da pesquisa (Amorim, 2001).

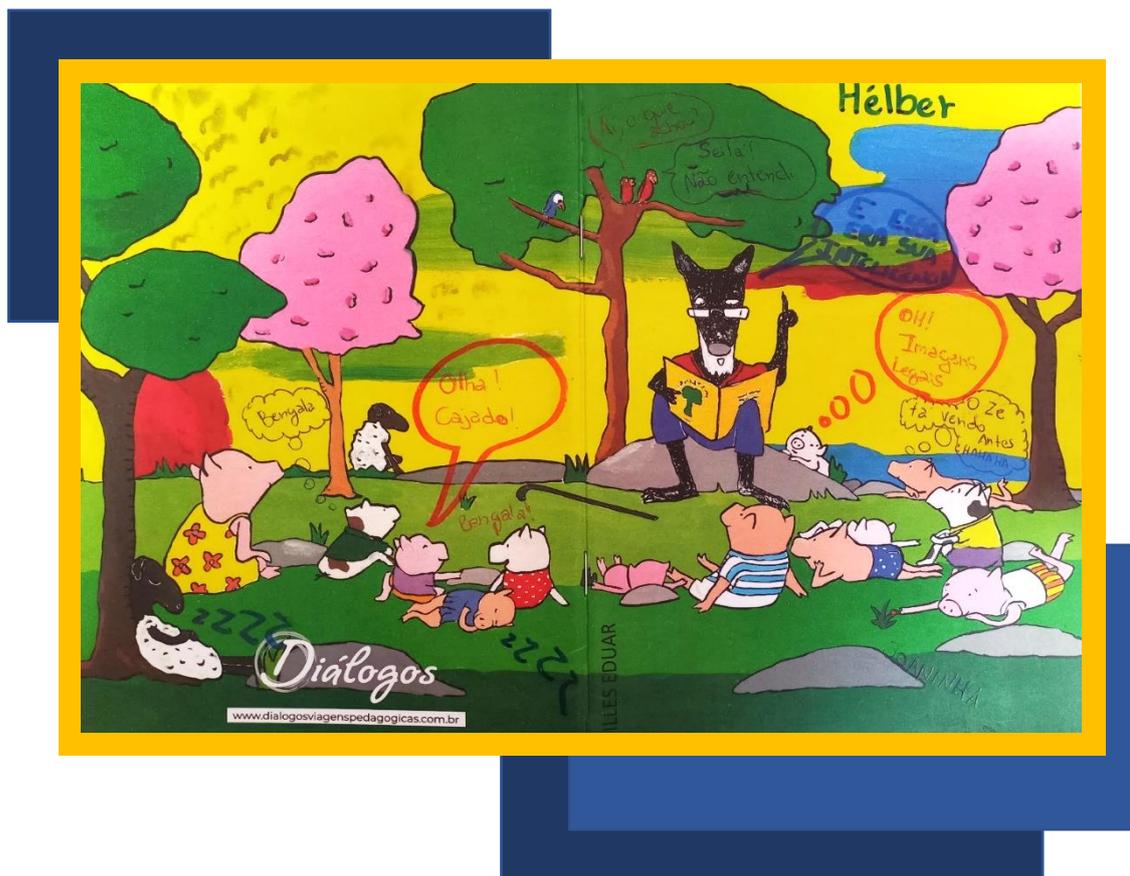


Imagem 21 -Uma Capa Dialógica: Registro da construção da capa do diário pessoal do professor Hélber (SILVA, 2023).

Em sua capa Hélber construiu, ao longo da pesquisa, uma narrativa discursiva, que embasou minha análise a respeito do não-controle do professor sobre a produção de sentidos reverberados a partir da própria arquitetura do seu fazer docente.

A narrativa imagética construída por ele traz elementos importantíssimos para o debate acerca da pessoa do professor e sua relação com a produção de sentidos oriunda da experiência.

Na imagem encontramos como cena principal o professor Lobo que compartilha, através de uma didática mais transmissiva, um conhecimento acerca das inteligências. Fiquei me questionando se Lobo estaria falando sobre a teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1995), o que, *a priori*, me pareceu. Mas, independentemente de qual a intenção que o professor Hélber teve quando outorgou essa fala ao Lobo, nos vale analisar que se fosse realmente referente à teoria das Inteligências Múltiplas, somente este aspecto já nos traria uma significativa reflexão a

respeito da contradição existente na prática do professor Lobo. Afinal, como um professor que acredita e entende que existem inteligências múltiplas, ou seja, que reconhece que as pessoas podem ter potências cognitivas diferentes (Gardner, 1995), pauta sua prática, ou pelo menos uma ação dela, sobre uma inteligência única?

Olhando com mais seriedade para a teoria das Inteligências Múltiplas, Lobo nem chega a estar valorizando alguma das inteligências propostas por Gardner (1995), porque o desenvolvimento das inteligências requer a ação ativa da inteligência em questão e, no caso, apenas o professor Lobo está em ação, suas crianças estão passivas, ouvindo o que ele tem a ensinar, ou seja, voltamos à questão da centralidade e transmissividade. Como se o saber fosse algo transmissível, o que poderia nos remeter a pensar, por exemplo, no COVID-19, que foi um vírus altamente transmissível. Bastava-nos entrar em contato com o outro, sem os devidos cuidados e *tchan*, pegávamos o COVID-19. E que boa ilusão seria se o saber fosse assim tão altamente transmissível. Bastaria estrarmos em contato com alguém muito sábio para termos a sabedoria. No entanto, os estudos, as pesquisas e as teorias contemporâneas em educação, vêm nos mostrando que o saber não está alojado no dizer, o saber está alojado no viver (Finco; Barbosa e Faria, 2015).

E, diante disso, voltamos novamente ao debate da necessidade de se construir, por meio do ato reflexivo, uma vida de sentidos, “onde viver é lutar contra as mortes invisíveis, onde viver é conquistar constantemente a vida. Não se está vivo simplesmente porque o coração está batendo” (FREIRE, 2014, p.66). E nessa perspectiva podemos enxergar o professor não como alguém que está a *viver por*, mas como alguém implicado em promover a *vivência*, no sentido estrito do termo, promover o movimento de vida constante, na gestão da sua prática. O professor lê bem, fala bem, conta histórias maravilhosamente bem, mas e as crianças? Enquanto o professor apresenta suas habilidades, as crianças, na ação de expectadoras da vida, apenas o observam. Como se convidássemos as crianças a sentarem-se na frente de uma televisão (o professor) enquanto a vida acontece lá dentro, com belas paisagens, cenários e relações, e elas, ficam ali, paradas a observar... E, dessa forma, não estão, de fato, a viver, mas contemplando a vida em uma vitrine.

Dialogando com essa perspectiva, Gobbato e Barbosa (2019), ao debaterem acerca da didática, nos convocam a pensar sobre a reinvenção dos modos de ser professor. E, para ilustrar o exposto trazem a perspectiva de umas das professoras entrevistadas: “[...] não é a professora que faz as coisas para as crianças, a professora

faz as coisas junto com as crianças. A parte artesanal [da didática], para mim, é com crianças, não apenas para crianças” (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p.9). E, a partir do conceito de artesanaria, proposto por Sennet (2013), Gobbato e Barbosa (2019) nos convocam a pensar que a artesanaria expressa no ofício docente está em dar espaço para a construção de novas narrativas *com as crianças* e não *para as crianças*.

Voltando à narrativa imagética do professor Hélber, mesmo que ela expresse uma didática mais tradicional, ou seja, “de ensino transmissivo, cujo percurso é marcado pelas páginas dos livros de texto” (NIGRIS, 2014, p.137), ainda assim não podemos negligenciar que ela é uma experiência, ou seja, mesmo sendo mais tradicional, ela ainda possibilita a produção de sentidos que foge ao controle do professor. Mesmo que esses sentidos reflitam um movimento de resistência. Afinal, mesmo reunidos, nem todos os porquinhos e carneiros se propõem a estar sujeitos à aprendizagem proposta pelo professor Lobo.

Alguns porquinhos criam um movimento de resistência. E essa resistência, no contexto da Educação Infantil, é expresso pelo movimento insistente e inquieto de não se permitir morrer – fazendo referência às mortes invisíveis de Freire (2014) – ou seja, é o movimento de buscar caminhos alternativos para um viver com sentido. Importante destacar que o conceito de morte aqui não se trata da concepção de uma morte física, mas da morte dos sentidos. Essa morte expressa em Freire (2014) também é definida por Bakhtin (2003) como a *anestesia*, ou seja, o adormecimento da *estesia* enquanto o movimento do sentir, por assim dizer.

Essa resistência fica evidente no grupo de porquinhos à esquerda da narrativa, que debatem sobre outro saber também emergente e imerso no contexto educativo em questão: o cajado. Mesmo que no contexto da experiência planejada e oportunizada pelo professor Lobo o foco não seja o cajado, ele está lá e é um elemento que foge ao controle do professor. Ele é a metáfora que representa a amplitude de sentidos que se produzem a partir do encontro, pois no encontro tudo pode tornar-se um dispositivo para a ampliação de sentidos. E, talvez, a criação de sentidos seja, por si só, um ato de resistência às pedagogias impositivas, às pedagogias opressoras (Freire, 1987), pois manifesta o desejo de liberdade.

É como expõe Tonucci (2019), também utilizando uma narrativa imagética para debater acerca do tema (*Figura 5*). Nela inferimos sobre um professor que planeja uma experiência a ser vivida pelas crianças e a coloca em prática. Até então, tudo bem, afinal Barbosa e Horn (2001) explicitam a importância do planejamento e

organização do tempo e do espaço no cotidiano da Educação Infantil. A ironia proposta pela *Figura 5* é que há uma vida acontecendo fora dos muros da escola, uma vida viva, pulsante e encantadora, entretanto, o professor, apresentado por Tonucci (2019), ao mesmo tempo que se esquecendo dessa vida viva, tenta traduzí-la às crianças, de forma fria e tecnicista. Isso me remete a pensar no que Freire e Shor (1986) escreveram sobre o que se vive na escola e fora dela: “as palavras que se leem na escola são palavras que já não nos dizem o mundo, que estão separadas do mundo vivido pelos que estão dentro da escola” (FREIRE; SHOR, 1986, p.85).



Figura 5 – A Borboleta/2:
Ilustração de Francesco Tonucci, retirada do livro “A Solidão da Criança” (2019).

Richter e Barbosa (2010) também chamam a atenção para a resistência dos bebês frente às práticas homogeneizadoras que lhes impõem experiências verticais e com pouca abertura de escolha e criação como, por exemplo, uma roda para ouvir histórias. Os bebês, impelidos à *experiência* de *ouvir* uma história, criam suas formas de resistência, seja através do choro, da manha, até mesmo da inquietude do seu corpo, que mesmo tão novo, sabe-se livre a ponto de não aceitar o controle.

Questiono-me até quando as experiências educacionais se resumirão apenas a fazer o que é esperado e prescrito pelo professor?

5.3 DIÁLOGOS ÉTICOS: A PESSOA DO PROFESSOR

No tecer de uma didática de criação de sentidos voltamos a nos deparar com a necessidade de entender quem é a pessoa do professor. E, talvez, entender o professor como pessoa seja a possibilidade de enxergá-lo para além da superfície de sua posição social de mestre, historicamente construída ao longo do tempo. Ou seja, é a possibilidade de enxergá-lo através de uma lente mais humanitária e sensível, ou talvez, simplesmente mais realista, que inspire a perceber no professor todo um arcabouço de sentidos, sentimentos, percepções, sonhos, princípios, valores, medos, angústias e contradições que são, inevitavelmente, carregadas para dentro da sua prática. O que nos leva a pensar que não podemos desconsiderar o caráter humano que constitui a educação enquanto uma Ciência propriamente Humana e relacional.

Nesse sentido, olhar para uma determinada prática docente é enxergar nela a pessoa do professor, expressa através de sua autoria, de sua subjetividade e essencialmente através da partilha do sensível (Rancière, 2005), entendendo que “não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc)” (Bakhtin, 2003, p. 319). Ou seja, há expressa na prática do professor uma série de escolhas, crenças e princípios que lhe são caras. Desse modo, o professor faz aquilo que acredita ser o melhor, dentro do que as suas experiências de vida, estudos, reflexões, conexões e relações lhe permitiram entender como sendo “o melhor”.

A questão que se instaura aqui e que vem de uma reflexão oriunda também da pesquisa é que “o melhor”, talvez nem sempre seja, de fato, o melhor, afinal trata-se de um juízo de valor e, portanto, de um conceito subjetivável.

Na proposta de construir um Manual Didático, a partir da análise de diferentes Manuais publicados no Brasil (*Imagem 22*), desde os mais prescritivos até os mais abertos, o grupo *Heureka* se deparou com essa questão da subjetivação. Primeiro, porque ao construir o seu próprio Manual os professores precisaram pensar, de fato, sobre a didática e o que ela significava na prática do professor, na visão deles.

Para tanto, foram retomados alguns princípios, elencados pelos professores no encontro anterior, quando discutiram quais os papéis do professor na sua ação

didática e, depois, individualmente registraram o que pensavam sobre isso. Os elementos trazidos por eles foram: a) cuidar das crianças; b) respeitá-las; c) ampliar o repertório cultural delas; d) brincar com elas; e) criar possibilidades de aprendizagem; f) oportunizar o imaginário; g) ser um professor observador e pesquisador; h) criar vínculo com as famílias.



Imagem 22 – Mergulhando nos Manuais: Registro do estudo dos manuais didáticos (SILVA, 2023).

No entanto, quando os professores começaram a analisar os manuais didáticos, estranharam os modelos mais prescritivos que, de certo modo, anulavam o papel de autoria do professor. Tábata ao analisar o *Manual para os Jardins de Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882*, achando engraçado

tamanho prescritividade, sentiu-se compelida a compartilhar com os colegas o material que direcionava o professor exatamente ao que ele deveria dizer a respeito de conteúdo x ou y. Mas, depois, analisando os outros materiais, os professores se deram conta de que a didática dos manuais poderia ser categorizada em dois setores: 1) manuais que traziam um leque de conteúdos, prescrevendo como o professor deveria aplicá-los de forma mais assertiva e; 2) manuais que eram um compilado de práticas reflexivas que não prescreviam como fazer, mas traziam ideias e inspirações práticas de como colocar princípios em ação.

Mesmo após a categorização, os professores estranharam muito a existência dos manuais, talvez porque “uma docência que se apoia em tais materiais didáticos, configurados em torno de didáticas prontas e aplicáveis, faz-se sem a autoria conjunta do professor e das crianças” (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p.3). Ainda Gobbato e Barbosa (2019) apontam que tais materiais didático-prescritivos buscam uma linearidade que gira em torno de um trajeto já pensado de antemão, tirando das mãos do professor a possibilidade de criar uma prática significativa em co-autoria com as crianças. Fazendo referência à prática do professor Lobo, de Hélber, essa seria uma didática incapaz de ver que o cajuado, naquele contexto educativo, é um motivo para desviar a rota. E essa reflexão também me convoca a pensar sobre a obra *Didática Cega, Surda e Muda*, construída pelos professores no segundo encontro da pesquisa (Imagem 23)



Imagem 23 – Uma Obra Didática: Registro da Obra Didática Cega, Surda e Muda (SILVA, 2023).

Nela eles expressaram o professor central (representado pela bobina), que tem em suas mãos o controle de tudo o que cerca: o tempo (representado pelo relógio); a arte (representada pelos lápis e canetas); o corpo (representado pela bola); as relações (representadas pelas duas bonecas); o brincar (representado pelo lego); os sentidos (expressos pela garrafa sensorial) e o planejamento/avaliação (expresso pelo caderno). Nada foge aos seus olhos (representados pelos óculos). E, antes de finalizar, o grupo entendendo que toda essa confiança de controle vinha de alguma base, colocou embaixo do professor uma pedra, um alicerce: a didática-prescritiva, a didática-rocha, imutável, inflexível, uníssonas, que embasa todo esse controle, todo esse fazer (*Imagem 24*). E essa pedra, incapaz de sustentar todas essas conexões, como explicaram os professores, torna o professor uma figura em declínio, pois ele mesmo não consegue se sustentar sobre esta didática. Tem a falsa ilusão de estar no controle, mas o controle (representado por um controle) está perdido no canto da obra, o mais longe possível do professor.

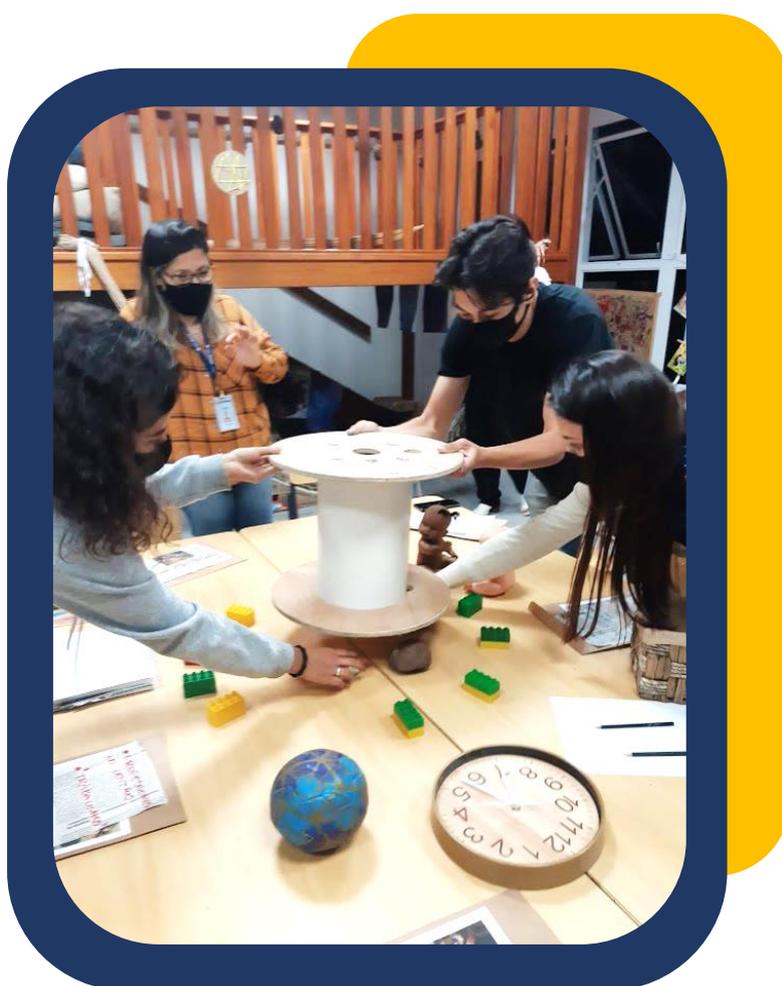


Imagem 24 – Construção

Dialógica: Registro da construção dialógica da *Didática Cega, Surda e Muda* (SILVA, 2023).

Outro aspecto interessante da obra *Didática Cega, Surda e Muda* foi o movimento inicial que os professores fizeram em colocar as bonecas olhando uma para outra, reafirmando o que Bakhtin (2003) afirma que é na relação com o outro que eu me constituo *eu*. Entretanto, os professores, no próprio movimento de criação e transformação da obra, acabaram virando os rostos das bonecas para o professor (*Imagem 25*), construindo assim a ideia de um professor alicerçado sobre uma didática que lhe confere controle e poder (Foucault, 2014). A obra denuncia essa didática cega, que confere ao professor a necessidade de imposição iminente, afinal é para ele que elas precisam olhar e somente sob o seu comando, sob seu controle, a relação *eu-outro-mundo* tem a permissão de acontecer. Esse aspecto nos faz pensar em práticas corriqueiras da Educação Infantil que atropelam os diferentes tempos e modos de ser criança, como bem apresentam Richter e Barbosa (2010).

Como se as relações, perguntas, conexões e descobertas, estivessem prescritas, tendo hora marcada para acontecer. Conforme expõe Freire (2017) “as escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo” (FREIRE, 2017, p.74), e sim de estabelecer uma filosofia das perguntas e, para tanto, uma filosofia aberta ao não-controle.



Imagem 25 – Professor Centralizador: Registro da representação simbólica feita pelo grupo Heureka sobre o professor centralizador (SILVA, 2023).

E diante dessa *Didática Cega, Surda e Muda*, inflexível e centralizadora, os professores estavam resistentes em criar um manual, pois não queriam colaborar com a “seleção de pedras” para sustentar o pedestal do professor. Então, meio a contragosto, sugeriram-me que o manual fosse um compilado de princípios. O professor Hélber foi o porta-voz da sugestão, mas o grupo estava de acordo e eu aceitei a oferta. Mesmo que a pesquisa fosse horizontal e participativa, eu queria que eles tentassem a construção do manual para poderem questionar sobre o assunto. Não poderíamos simplesmente ignorar a existência dos manuais didáticos e nem ignorar toda uma cultura pedagógica de consumo a estes materiais, sem questioná-los, sem tentar entender sua filosofia, suas razões de ser e estar nas práticas pedagógicas tão corriqueiramente. Afinal, como expõem Gobbato e Barbosa “no contexto brasileiro, a adoção de tais materiais didáticos vem sendo feita também no universo das crianças de 0 a 3 anos” (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p.3). E, diante deste cenário, ignorá-los seria semelhante a montar guarda ao lado do banquinho, como convida-nos à reflexão Galeano (2015, p.62):

A Burocracia/3

Sixto Martínez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia porque se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita por que sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam.

Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na tinta fresca.

Através de sua crônica, Galeano (2015) nos convoca a pensar na burocracia como a tecnicidade em sua forma mais irracional, mais ignorante. E fazendo uma ponte com o contexto educativo, nos provoca sobre os perigos de uma prática não questionadora, incapaz de surpreender-se, especialmente porque “quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza” (FREIRE, 2017, p.74). Isso nos remete a pensar que, talvez, a resistência quanto à didática não esteja no exercício de descoberta e apropriação de técnicas educacionais por parte dos professores, mas sim ao abandono do exercício reflexivo. Afinal, abaixar-se e olhar

no olho de uma criança para falar com ela horizontalmente também é um *como* que, no entanto, expressa uma didática dialógica, uma didática reflexiva.

Não podemos perder de vista que é o movimento de questionar e seguir questionando que nos proporciona a possibilidade de romper com didáticas burocratizadas, constituídas de técnicas cegas, despidas de sentido. Galeano (2019) metaforicamente nos proporciona a reflexão acerca dos perigos da burocracia e Freire dá pistas de como evitá-la: “uma verdadeira docência é a investigação” (FREIRE, 2014, p. 171).

Então, desapropriando-nos de um movimento burocrático do fazer sem pensar, do decidir sem questionar, encaramos juntos o desafio de construir, enfim, o Manual Didático para, pelo menos, pôr o pensamento em debate (*Imagem 26*).



Imagem 26- Construção do Manual Didático.

E foi nesse movimento de assumir o papel do professor como um papel questionador e reflexivo que, em meio à construção do manual, os professores, conectados todos ao mesmo documento, com uma ferramenta de digitação simultânea, se deram conta de que precisariam ir mais a fundo. O questionamento e

ressignificação dos princípios construídos no Manual, nasceu a partir de uma pergunta da Professora Fernanda durante a escrita do mesmo. Fernanda estava pensando acerca do princípio de *respeitar as crianças*, quando questionou:

Tá, mas gente, o que significa respeitar as crianças? Pra mim respeito é uma coisa, ok. Mas, sei lá, pra uma professora mais tradicional talvez seja outra, vocês me entendem? As pessoas podem entender o que quiserem, porque respeito é uma coisa muito aberta (Fernanda).

Sim... Entendi... O professor que tá se preocupando só com o bem-estar físico das crianças, tipo: não bate, não maltrata, não grita... Talvez ache que está “respeitando” a criança, e por um ponto de vista até tá, mas respeito é muito mais que isso, sabe... (Hélber).

É, faz sentido. Mas, e aí? O que a gente faz então? Como a gente explica isso no manual? (Tábata)

[...] Nossa [...] que complicado! (Elizângela)

Acho que a gente podia definir o que significa os princípios, tipo: respeitar as crianças, ok, mas através de quais atitudes, sabe? Explicar **como** fazer pra respeitar as crianças (Fernanda).

Não sei. Acho que se a gente fizer isso vai ficar igual aos manuais que a gente viu, e daí, sei lá, vamos tar fazendo uma didática fechada de novo (Hélber).

Acho que não. Porque a gente não vai tar dizendo pro professor como tem que ser a aula dele. A gente vai dar pistas sobre o que significa respeitar na Educação Infantil. Como sei lá, olhar no olho da criança quando conversar, por exemplo, ficar na altura dela, sabe? (Fernanda).

Ah, entendi. É, aí faz sentido. (Hélber).

Esse diálogo leva à reflexão de que os sentidos oriundos da subjetividade dos princípios precisam ser discutidos. Pois, se o professor buscar apenas princípios na didática, sem se questionar sobre o que significa cada princípio e a partir de qual leitura de mundo está embasado, corre o risco de reforçar a prática de uma didática hierarquizada, transmissiva ou novamente meramente assistencialista.

Fernanda também exemplificou interferindo na escrita de Elizângela, que havia escrito primeiramente *oportunizar espaços de aprendizagem para as crianças*. Entretanto Fernanda, pedindo autorização para a colega, fez sua alteração (em roxo), como ilustra a *Imagem 27*, mantendo alguns trechos originais do princípio escrito por Elizângela (em rosa), de modo a transformar o princípio em ação, explicitando o *como*.

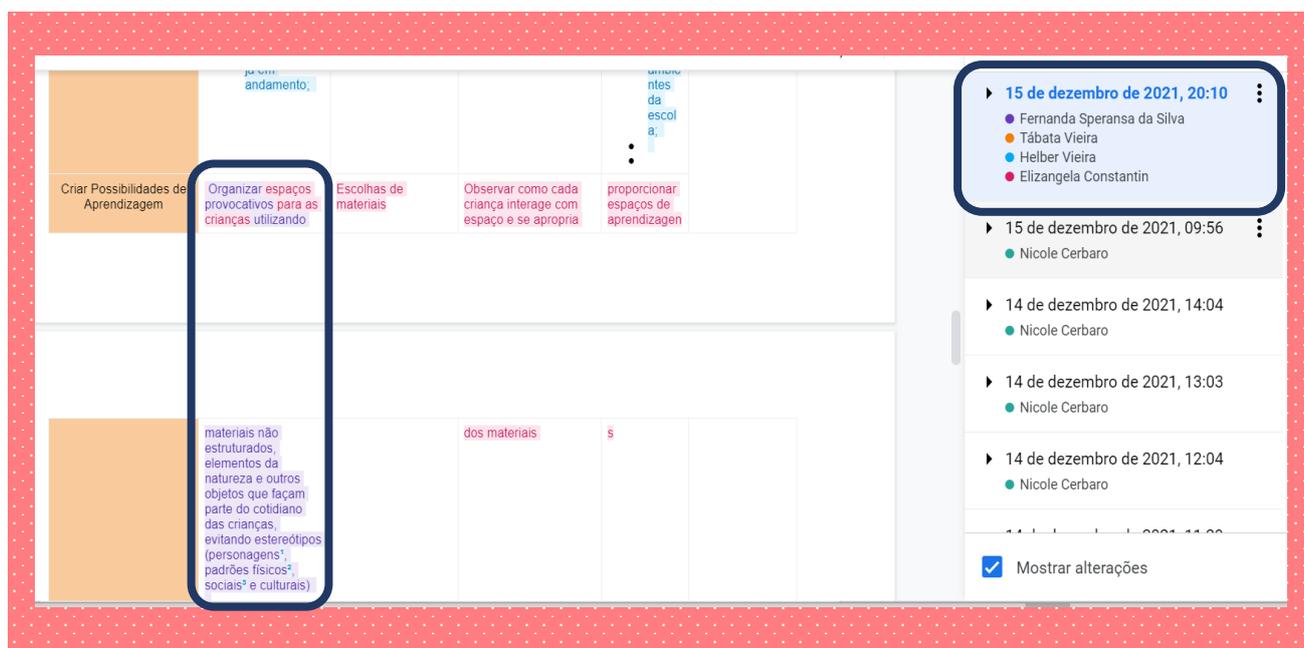


Imagem 27– Recorte do Manual: Registro sobre a construção do manual didático foi uma construção dialógica (SILVA, 2023).

O trecho que anteriormente dizia “*oportunizar espaços de aprendizagem para as crianças*”, a partir da intervenção de Fernanda passou a dizer²⁷

organizar espaços provocativos para as crianças utilizando materiais não-estruturados, elementos da natureza e outros objetos que façam parte do cotidiano das crianças, evitando estereótipos de personagens, padrões físicos, sociais e culturais (material produzido pelo grupo Heureka, em diálogo, na/para a pesquisa – grifo meu).

Em seu movimento Fernanda nos convoca a pensar que “aprender o *como* é tão importante quanto aprender o *quê* e o *porquê* para a construção de práticas pedagógicas situadas, que traduzam as teorias pedagógicas e os princípios políticos” (GOBBATO; BARBOSA, 2022, p.6). Especialmente porque ao se pensar a prática do professor, ele, o professor, é o principal responsável por articular em sua prática uma série de saberes, perguntas e experiências significativas que, não impositivas, oportunizam às crianças uma relação mais livre e amorosa com o mundo, mas não só isso. É o professor que convida a criança a viver a *boniteza* do mundo (Freire, 1996) através das *formas* de suas ações, de “suas maneiras de estar no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1996, p. 16). *Boniteza* que se opõe a um *como* arrogante, mas se

²⁷ O Manual completo encontra-se no *Apêndice R*.

coloca disponível a encantar-se com o mundo junto com as crianças. Boniteza que expressa consciência e prática refletida.

Diante disso, pensar a didática também é pensar a pessoa do professor como um emaranhado de sentidos singulares, preciosos, que contam às crianças, muitas vezes sem palavras, sobre a potência do encontro, a potência da boniteza que se estabelece na relação *eu-outro-mundo*. E esse contar é quase que uma melodia, uma experiência conspiratória que muitas vezes se constrói no silêncio da relação, e por isso a melodia, que se faz no ressoar do silêncio, que se inspira no instante em que a música se une ao silêncio e transforma-se no que há de mais belo, de mais profundo. É entender que a passagem do outro deixa marcas eternas e que ninguém, ninguém, pode ser o mesmo depois *do encontro* com o *outro*.

Para tanto, conceber um professor que considere o *outro-criança* uma pessoa capaz de ensinar-lhe coisas grandiosas sobre a vida é, no mínimo, conceber um mestre-ignorante (Rancière, 2018). Um mestre que entendendo que o saber é inacabado se dispõe à descoberta de um mundo visto sob outras perspectivas, através de experiências e encontros aos quais ele mesmo seja convidado à reflexão. É sair da zona de mestre e se disponibilizar ao não-saber. Estar aberto ao inusitado e a surpreender-se com os ensinamentos da vida. Como, por exemplo, aprender a observar novamente os detalhes e as miudezas que o *frenesi* da vida cotidiana, de alguma forma, levou à *anestesia*.

E talvez, a primeira e maior aprendizagem a se ter com o *outro-criança* é o encantamento que as *coisas* produzem em nós, parafraseando Manoel de Barros. Porque sem encantamento e sem brilho não há uma prática de sentidos, é preciso sentir para fazer sentido, é preciso tocar a alma. E como se faz isso?

Por meio de um convite para experienciarem a instalação *Os Papéis do Professor*, os professores foram convidados a identificar quais princípios didáticos estariam diretamente atrelados ao papel do professor. A instalação, que em um movimento simbólico oportunizou que brincassem com papéis, foi um convite para a análise. Olhemos para a *Mini-História 2*, não com os olhos de quem vê o mar pela milionésima vez, mas com os olhos de quem o enxerga pela primeira vez e, diante do assombro da sua imensidão, interpõe: por favor, ajuda-me a ver! (Galeano, 2005).

OS PAPÉIS DO PROFESSOR



Os professores foram convidados a percorrer um longo caminho de olhos vendados para chegar à instalação *Os Papéis do Professor*.



Ué, o terceiro andar não era o último?

Porque não acontece nada quando eu aperto nele?



Com o ponto de chegada já pré-definido pela pesquisadora (o corredor do terceiro andar), os professores tiveram que inventar a própria rota...



E eles escolheram o caminho mais difícil: o caminho do elevador!

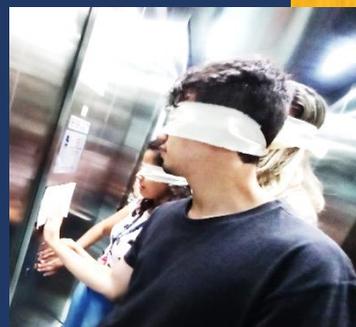


Mas, eis o inusitado: o botão de número 3 havia desaparecido!



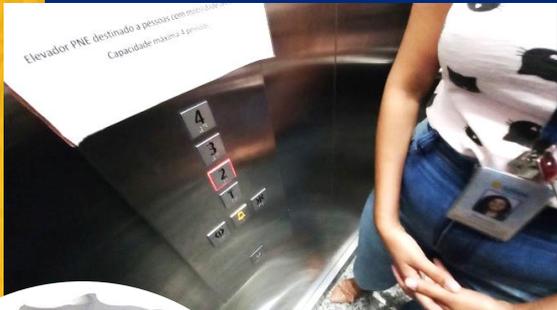
Quando conseguiram chegar ao elevador tudo parecia resolvido, era só apertar o botão do terceiro andar e pronto.

Tábata, por cerca de cinco minutos, ficou apertando no botão de número 4. E nada aconteceu. Isso porque, apesar de o prédio ter apenas três andares, o elevador já tinha uma espera para o quarto andar, ou seja, Tábata estava apertando o botão do 4º andar. Ela havia utilizado a lógica de buscar o último botão para chegar ao último andar. E, mesmo que nada acontecesse, ela seguia apertando.



Depois de um tempo, os colegas foram ajudá-la a pensar (pensar com as mãos) sobre que poderia estar acontecendo.

OS PAPÉIS DO PROFESSOR



E com a ajuda dos colegas, o elevador finalmente começa a se mexer!

As mãozinhas de Tábata pressupõe a satisfação:

ufa, conseguimos!



De repente, os professores são surpreendidos pela tenra voz da aeromoça eletrônica que orienta os passageiros do elevador sobre seu ponto de chegada:

sejam bem-vindos ao segundo andar!

Opa, erramos!

Algumas risadas e, tudo bem, vamos em frente!



A conquista da descoberta foi recheada de alegria!



E, no fim das contas, foi até mais fácil encontrar o 3º andar, depois de passar pelo 2º ...



Então, já fora do elevador era o momento de sair em busca da instalação



e, na trajetória, nem sempre quem esteve mais atrás permaneceu mais atrás...



OS PAPÉIS DO PROFESSOR

De repente, eles chegaram



E, tirando as vendas, se surpreenderam!



Analisaram,
fotografaram...



E depois,
literalmente,
jogaram-se
de cabeça na
experiência



Permitindo-se brincar



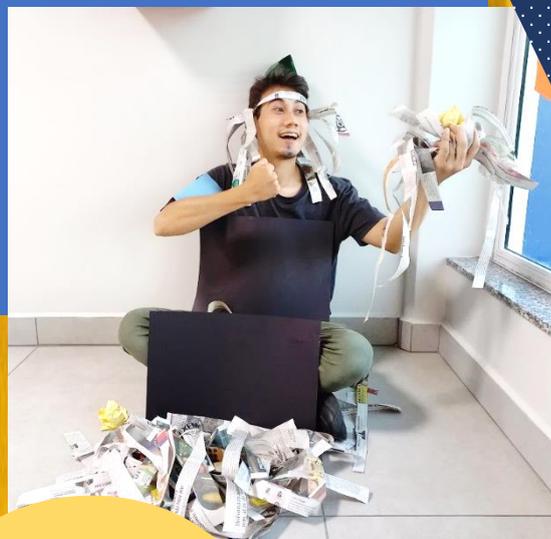
OS PAPÉIS DO PROFESSOR

Depois da livre experimentação, os professores, a convite da pesquisadora, transformaram-se em obras vivas que representassem sua reflexão acerca dos papéis do professor.



Um professor com olhos e orelhas grandes!

Vídeo 3- Para acessá-lo basta apontar a câmera do celular, ou um leitor de QRcode para a imagem. Esse vídeo mostra um recorte do diálogo.



Um professor que se mistura com a infância e com o mundo.

Um professor que se propõe a sair de sua posição; que se propõe a estar na altura das crianças



Diante da leitura da *Mini-História 2: Os Papéis do Professor*, elenco alguns princípios e ações para os papéis do professor os quais, na minha leitura, são fundamentais: 1) abandonar o controle; 2) planejar rotas; 3) acolher o inusitado; 4) aceitar o não-saber; 5) questionar de novo e de novo; 6) abraçar o erro; 7) encontrar-se com o outro; 8) permitir-se rir; 9) possibilitar encantar-se; 10) jogar-se na experiência de cabeça; 11) brincar; 12) imaginar novos caminhos possíveis. E agora, olhemos para os *Papéis do Professor* de perto, com olhos analíticos.

Entendendo ao longo da pesquisa que o não-controle poderia ser um caminho possível para uma docência dos sentidos, convidei os professores a viverem simbolicamente o não-saber. Tinha a intenção de provocá-los a encarar de frente o inusitado para ver como se sentiriam diante do não-controle. Para tanto, orientei os professores sobre onde aconteceria a experiência que os aguardava e depois vendei seus olhos, dando a eles o tempo necessário para que encontrassem, através de seu corpo, o caminho. Evidentemente, acompanhei o grupo na caminhada, ajudando sempre que preciso, aqui e ali (*Imagem 28*).



Imagem 28 – Caminho do Não-Saber: Registro dos professores vendados a caminho da proposição *Os Papéis do Professor* (SILVA, 2023).

Três entendimentos importantes permearam esse fazer. O primeiro deles, pautado em Bakhtin (2003), foi que os sentidos se constroem, manifestam e reverberam através da experiência simbólica. O segundo, que a experiência atravessa e é atravessada pelo corpo (Pallasmaa, 2011). E, por fim, mas não menos importante, o terceiro: que há infância no professor (Kohan, 2019), potente o suficiente para arrebatá-lo de sua *anestesia*.

E, ao que tange ao debate da pessoa do professor, a que estamos nos propondo neste subcapítulo, irei me debruçar sobre o terceiro aspecto: a infância no professor. Kohan (2019), ao olhar para *Paulo Freire* como o *Bambino Permanente*, afirma que “uma vida com infância pode ser mais vida do que sem ela” (KOHAN, 2019, p.184). E ao mesmo tempo nos leva a questionar: como o professor pode assumir uma postura de igualdade com a criança, se não se permitir resgatar verdadeiramente essa infância que o habita? Não apenas com a intenção simbólica de abaixar-se para olhá-la nos olhos, mas, para poder novamente enxergar o mundo com olhos de criança, com olhos estrangeiros, “ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo” (BACHELARD, 2001, p. 97). Para Kohan (2019), voltar à infância é poder olhar o mundo novamente com a estranheza e com o desejo de reinventá-lo. Isso não significa a tentativa de uma regressão cronológica, mas a tentativa de enxergar a infância como forma de se viver, “condição para que o ser humano continue a viver transformando o que parece dado como definitivo” (KOHAN, 2019, p.172).

E, talvez, a primeira transformação de mundo esteja na desapropriação do controle e, para tanto, na desapropriação do peso que a necessidade de controle traz consigo. O peso do controle vem dotado de seriedade, rigidez, sisudez. Ai de que algo lhe escape ao controle. Ele é atento, observador, regrador. Tem regras e limites. Tem padrões e réguas. Ele é a própria ordem instaurada e tem (ou pelo menos presume ter) a garantia de que a forma correta de ser e estar no mundo está a ser aplicada adequadamente.

No entanto, o controle é ao mesmo tempo tão frágil e tão volátil, que um simples riso pode desestabilizá-lo. E isso acontece porque o riso é a mais pura expressão do *volitivo-emocional*, apresentada por Bakhtin (2003), que é quando um sentido externo se conecta com os múltiplos sentidos internos tendo a potência significativa de gerar o que poderíamos denominar de uma verdadeira explosão de sentidos, criando assim o que podemos entender imagetivamente como um *colorido emocional* (p.85). Ou

seja, o *colorido emocional* está onde as palavras já não são mais possíveis e, dessa forma, os sentidos acabam por transbordar nas suas mais variadas formas de expressão. Talvez, por isso que *rir* seja um ato de resistência, como afirmou o ator, diretor e humorista brasileiro, *Paulo Gustavo* em um de seus últimos trabalhos televisivos (CNN BRASIL, 2021). Ver Tábata rindo, na *Imagem 28*, é um convite a pensar no riso como um ato de resistência. É por isso que na *Imagem 29*, que nada mais é que um zoom da *Imagem 28*, convido-os a apreciar de perto esse recorte, uma das obras mais lindas da docência na infância: O Riso! Uma subversão didática e brincante de “O Grito”, de Edvard Munch²⁸.

Quem sabe nos seja chegada a hora de sonhar com Freire (2015, p.57) quando diz “eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo e a vida irão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças”.



Imagem 29 – Rir: Registro do riso de Tábata (SILVA, 2023).

Rir é despir-se do controle, afinal “não se pode implantar o riso” (BAKHTIN, 2003, p.370). E por isso o riso é, em sua forma mais pura, um abraço ao inusitado. Rir é o *volitivo-emocional* oriundo do encontro com o inusitado. Rimos quando somos

²⁸ A referência feita à obra de Edvard Munch não se refere a ela especificamente. Foi um trocadilho brincante feito para que pensemos em uma didática capaz de substituir os gritos por risos.

surpreendidos, quando somos pegos de surpresa, rimos quando a emoção de se deparar com o inesperado simplesmente entra em erupção.

Para tanto, é possível pensar em um professor que não esteja disposto a rir? Não se trata de rir à toa, mas rir do inesperado, rir dos percalços do caminho, dos erros, da possibilidade de imaginar *como se pode, por tanto tempo, pensar dessa forma e não daquela*, enfim, permitir-se rir de si mesmo. Um professor disposto a rir é um professor disposto a abandonar o controle, porque o riso simplesmente foge ao controle.

Da mesma forma, o professor disposto a rir é o professor que tem a humildade como um princípio fundamental em seu fazer. Humildade que o permite errar sem medo de errar. Errar com a força e a potência de rir dos próprios erros. Errar e dizer *puxa, erreí, vou tentar de outro jeito!*, abraçando o erro como processo. E, nesse sentido, questiono: quantos professores assumem seus erros diante das crianças? Quantos professores se permitem tentar outras rotas, tendo em mãos a humildade de reconhecer que, em algum momento, as rotas escolhidas não foram as melhores para a circunstância?

Além do que negar o erro também pressupõe existir um único caminho, uma única rota, uma “rota certa”. No entanto, abraçar o erro é, acima de tudo, aceitar que existem diferentes formas de fazer, de tentar, de experimentar. O erro é o próprio processo do devir, onde *me faço e refaço* em um processo reflexivo.

O professor que se permite rir dos próprios erros, convida a criança a enxergar de perto sua humanidade, ou seja, convida-lhe a ver, na própria experiência da relação, que ela tem um professor que, assim como ela, não sabe todas as coisas, um professor que às vezes pensa que o caminho x é melhor do que o y, mas erra, ri de suas hipóteses primeiras e retoma a caminhada usando novas rotas.

E, pensando nas crianças, questiono: quantas vezes abraçamos os erros das crianças? Quantas vezes possibilitamos que tomem outras rotas reflexivas diante do erro? Quantas vezes perguntamos a elas se *querem tentar de outras formas*?

Olhemos para o exemplo de uma criança pequena inserida em um contexto da Educação Infantil que, desejando o brinquedo da outra, reage corporalmente com um puxão e um empurrão e, de repente, a criança empurrada responde na mesma proporção. Qual será a ação do professor, recolher o brinquedo e guardar para “evitar brigas”?

Kohan (2019) nos convida a pensar no erro enquanto pergunta de mundo. No exemplo citado anteriormente existem duas perguntas por trás da ação das crianças: a primeira delas é “por que ele não me empresta o brinquedo?”; e a segunda “por que ele me empurrou?”.

Ao abraçar o erro, o professor rebobina a ação. E, em um movimento de valorizar mais as perguntas do que as respostas, mais os erros do que os acertos, paralisa o tempo de *Chronos* e se propõe a mergulhar com as crianças no tempo de *Kairòs*, um tempo filosófico (Kohan, 2019), uma fenda no cotidiano, um tempo significativo o suficiente para poder olhar fundo no olho do outro, um tempo para resgatar a humanidade da relação. E ali, nessa fenda, o professor não impõe respostas, não dita comportamentos e ações de reconciliação. É nessa fenda que o professor, acolhendo o sentimento das crianças, através do cuidado de abaixar-se e afastar suficientemente as duas crianças para que estejam seguras, toca-lhes o corpo com amor, cuidado e afeto, permitindo que esses corpos, outrora raivosos, virem palavra, e então, finalmente pergunta, olhando fundo nos olhos das crianças: *Por quê?*

É essa a reflexão que a experiência do elevador nos traz. Seria tão simples e rápido se a pesquisadora, que estava enxergando tudo, apertasse o botão diante da dificuldade de Tábata. Seria tão eficiente dizer *você está apertando no quarto andar, aberta no debaixo*, e certamente isso resolveria o problema – ajudaria Tábata a “saber” e pouparia tempo para ir direto ao ponto, direto ao que importava. Mas, afinal, qual é o ponto? O que importava? Será que o ponto é aquele que o professor quer alcançar? O que o professor planejou? No caso da experiência em análise, o ponto seria a instalação de papéis organizada pelo professor? Como se o saber pudesse estar apenas onde o professor gostaria...

Quantas vezes transitando pela escola para chegar a um determinado lugar as crianças param pelo caminho diante do inusitado, diante de suas descobertas, mas *Chronos*, apressado, diz: *vamos, vamos, vamos! Se não, vamos perder a hora*. Pergunto-me: perder a hora do quê? Não estamos na escola justamente para termos um encontro com o mundo, com a vida? E a vida não estaria pulsando infinitamente para além das quatro paredes?

Para Bruner (2008) o inusitado da surpresa “é o inesperado que choca, por sua beleza e admiração” (p.32). Ele também chama a atenção para o inusitado do cotidiano, ao apontar que “o que é curioso sobre a efetividade da surpresa é que ela não precisa ser rara, incomum ou mesmo bizarra, e frequentemente não é nenhuma

dessas coisas” (BRUNNER, 2008, p.32), afinal o inusitado não está nas coisas em si, mas nos olhos de quem vê o mundo cotidiano com lentes curiosas. O que não significa para o professor abandonar a rotina (Barbosa, 2006), mas ressignifica-la através de um pensar constantemente reflexivo (Oliveira-Formosinho, 2002).

Kohan (2019) expõe que o professor emancipador

é tão somente um companheiro de viagem que faz o caminho da aprendizagem com seu aluno cuidando, apenas, para que ele aprenda com atenção, atentando para que sua vontade não deixe nunca de confiar na sua capacidade intelectual (KOHAN, 2019, p.90).

Ou seja, Kohan (2019) nos convoca a pensar que o saber não está propriamente no destino final, mas se constrói no percurso, no qual a criança e o professor são viajantes. E, para tanto, a importância da *errância*, como também expõe Kohan (2019), não somente como abertura ao erro, mas como *andarilhar*, buscando rotas e rotas alternativas, vem no sentido de permitir-se alterar rotas, alterar caminhos, permitir-se parar no caminho e levar o tempo que for preciso para possibilitar a descoberta. Não a descoberta *castrada* (Winnicott, 2014), interrompida por um ajudar a nascer, a sair do casulo, vindo, por fim, a matá-la. Mas, a descoberta assistida, contemplada. O professor pode até saber as respostas, mas silencia diante da experiência da descoberta, e então observa, analisa as hipóteses construídas, viaja junto para o segundo andar, ri junto e espera a descoberta nascer da experiência, da reflexão do *outro*. É por isso que “a educação é um ato de amor, um ato de coragem” (FREIRE, 2019, p.127). É preciso amor para esperar pelo outro, e coragem para dar a ele tempo de fazer suas próprias descobertas.

E isso não significa que o professor não esteja ali, ele está, está ajudando a pensar, é ele quem pergunta: *mas, será que pode o terceiro andar ter mesmo desaparecido? Será que não seria interessante tentarmos de outros jeitos?*

Importante destacar que o professor também está presente como um artesão, não no sentido de ser um controlador das experiências das crianças, mas no sentido de criar ambientes seguros para o erro. Errar é preciso, errar é importante. Mas, errar pode trazer consequências dolorosas, especialmente porque o inusitado pode ser desestruturador e doloroso a ponto de impedir a continuidade da experiência. Entendendo isso, cabe ao professor contribuir com a artesanaria desse inusitado. Não que ele possa definitivamente prever o inusitado na experiência, mas pode inferir

pistas acerca do caminho. E, no exercício de estar junto nas experiências, de estar lado a lado, o professor, enquanto artesão, tem a possibilidade de enxergar inusitados de potência e inusitados de risco que se colocam pelo caminho. Para tanto, o contínuo questionamento do professor, a si mesmo, deve ir na direção de perguntar-se: é interessante que a criança se dê conta deste determinado saber desta determinada forma? Tragamos o exemplo da própria experiência dos *Papéis do Professor*: se a pesquisadora não estivesse acompanhando o caminho, seria prudente abandonar os professores de olhos vendados no corredor e esperar que as descobertas acontecessem simplesmente de forma espontânea e autônoma? Entendendo que o inusitado de se deparar com a parede de olhos vendados poderia trazer o saber de que a parede é dura e colidir com ela pode ser bem doloroso, mesmo assim, deveria a pesquisadora permitir a experiência totalmente livre e sem interferência? E, se de repente, ao abrirem-se as portas do elevador, o mesmo não estivesse ali, não seria da pesquisadora o papel de intervir imediatamente, interrompendo a experiência?

É preciso planejar rotas, estudar a possibilidade de inusitados potentes e inusitados de risco, e principalmente, é preciso acompanhar o percurso, estar atento ao inusitado que não se pode inferir, que não se pode prever. Ser professor é estar junto e viver junto. Como Kohan (2019) disse: ser um viajante *junto com o outro*.

5.4 DIÁLOGOS ESTÉTICOS: DOS SENTIDOS À ESTESIA DA EXPERIÊNCIA

Entender a Educação Infantil como espaço de encontro com a vida pressupõe o compromisso de abraçar com seriedade as transformações históricas, políticas, sociais, econômicas e pedagógicas que levaram o currículo da Educação Infantil a não ser pautado em objetos do conhecimento e sim em experiências.

Construída a partir dos estudos das pedagogias italianas, a base curricular que estabelece o fazer na Educação Infantil no Brasil, diferencia-se conceitualmente da base que define o fazer no Ensino Fundamental, por exemplo. E para um início de conversa, é preciso se ter a clareza de que, por muitos anos, até a publicação das DCNEIs/09, a Educação Infantil seguia os modelos educacionais pautados nas práticas do Ensino Fundamental, cujo foco eram os objetos do conhecimento (conteúdos, áreas e disciplinas). Entretanto, com a chegada das DCNEIs/09, uma nova perspectiva curricular é anunciada, convidando para dentro do debate educacional a importância do processo, ou seja, a importância do *como*. É por essa

razão que olhar para a didática na Educação Infantil não pode ser um movimento isolado de olhar para suas bases curriculares, uma vez que elas determinam que a qualidade do processo, ou seja, a forma como esse processo será construído, define a qualidade das experiências educativas. Dessa forma, a própria BNCC/17 para a Educação Infantil passa a ser uma importante perspectiva didática para este nível de ensino. A Base, portanto, define que os caminhos a se percorrer podem ser tão significativos, ou mais, que os próprios objetivos de aprendizagem pré-definidos, uma vez que as experiências sendo plurais têm a potência de estabelecer sentidos infinitos que não se prendem a um específico objeto do conhecimento, pré-determinado pelo professor (Finco; Barbosa; Faria, 2015). E, para tanto, entender essa perspectiva pressupõe debruçar-se sobre o principal caminho didático, definido pela BNCC para a Educação Infantil: a experiência.

Abraçar a experiência como didática é afirmar que existe uma pluralidade de sentidos intrínsecos na relação *eu-outro-mundo*. Sentidos que se conectam e desconectam entre si, que se refazem, se reinventam e assim vão gerando novos sentidos. É na relação com o mundo, que ali mesmo, na primeiríssima infância, a criança encontra os sentidos de um mundo gigante, plural e plurivocal, que se apresenta a ela em pequenas doses (Winnicott, 2014). E é na arquitetura da experiência que, não tendo essa um único fim em si mesma, o professor convida a criança através de uma sutileza estética: *venha, venha conhecer o mundo!*

A estética da experiência está no que a própria etimologia da palavra propõe. Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra *estética* deriva do francês *esthétique*, que, por sua vez, deriva do grego *aísthêtiké*, que significa “que tem a faculdade de sentir ou de compreender; que pode ser compreendido pelos sentidos” (MACHADO, 1987). Para tanto, o sentido original da palavra *estética* se aproxima do sentido da palavra *estesia*, do grego *aísthēsis*, que significa “faculdade ou capacidade de perceber sensações, sensibilidade” (TREVISAN, 2015), conforme o *Dicionário Brasileiro Michaelis da Língua Portuguesa*.

Para tanto, o que toca o outro é a estética da experiência, ou seja, os sentidos impressos nela e através dela que convidam e convocam à estesia, ao exercício poético do sentir. Especialmente porque

a experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos

toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa (LARROSA, 2004, p.154).

E, diante do que coloca Larrosa (2004), depreendemos que a experiência não é o olhar *anestesiado* para a vida, que simplesmente passa despercebido, mas, o olhar *estesiado*, que pressupõe o encontro, a descoberta, a relação plurivocal e dialógica entre o *eu*, o *outro*, e o *mundo*. E quanto mais plural a arquitetura da experiência, ou seja, quanto mais sentidos implícitos nela, maior pode ser a potência de sua ampliação de sentidos. O *sentido*, para Bakhtin (2003), é o movimento pessoal de busca constante às respostas inacabadas das perguntas existenciais que nos movem enquanto seres humanos reflexivos, desde o nascimento até o fim da vida, ao ponto de que “aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

É por essa razão que a pessoa-criança, ou mesmo a pessoa-professor, se conecta na experiência com o que há de mais profundo em sua subjetividade. É quando os sentidos impressos no *eu* enxergam ponto de diálogo com os sentidos expressos no *outro*, mesmo que esse *outro* seja o próprio *mundo* expresso através de pequenas doses.

Para tanto, é preciso se ter a clareza do abismo existente entre propor uma educação pautada na experiência e propor uma educação pautada em experimentos, como foi o caso, por exemplo, da corrente filosófica da *Escola Nova*, como esclarece Barbosa (2006). Propor uma escola da experiência não é o mesmo que propor uma escola laboratório, porque a experiência significada por Dewey é refletida na relação natural da pessoa com o mundo. Ou seja, a experiência pulsa da relação, do encontro. Não se trata de testar na prática a teoria, mas de se vivê-la naturalmente, cotidianamente, e de forma reflexiva. Para ele, a experiência não é um ensaio ou um recorte da vida, a experiência é a própria vida em ação. O que dialoga com o que expõe Kohan (2019), em consonância com as teorias freirianas, “é a vida que leva à teoria, e não o contrário; é o chão da terra que ajuda a ler os livros, e não os livros que dizem como ler a terra” (KOHAN, 2019, p.80).

Para tanto, olhemos o exemplo das escolas italianas, cujo currículo não depende de um professor condutor, mas de um espaço significativamente plural, pensado e refletido pelo professor, que proponha, ao mesmo tempo, diferentes fazeres intencionais. E, para isso, Fortunati (2019) nos ajuda a pensar, convidando-nos a vislumbrar uma educação da vida e para a vida. Uma educação que seja a

própria vida em acontecimento e que, ao mesmo tempo, enxergue a criança não como alguém que um dia será uma pessoa, mas como alguém que já é uma pessoa. Essa perspectiva muda decisivamente a prática escolar uma vez que a escola passa a ser um lugar da vida cotidiana, e não um laboratório sobre a vida. E esse entendimento conversa diretamente com a visão de criança expressa na concepção pedagógica das DCNEIs/09, por exemplo, que colocam a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Considerando o exposto, depreende-se que essa criança precisa poder entrar em contato com o mundo, mesmo que em pequenas doses, para construir a sua relação com ele, para refletir sobre ele e fazer suas descobertas com autonomia. E a autonomia, nesse caso, não se trata apenas de se fazer sozinho aquilo que se é orientado a fazer, mas de poder fazer escolhas autônomas, como expressa a BNCC/17 a respeito do direito que a criança na Educação Infantil tem de

participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2019).

Ou seja, é da criança o direito de escolher materiais, brincadeiras e ambientes do seu cotidiano que lhe façam sentido. Mas, como escolher se não houverem opções para serem escolhidas? Como fazer isso se as experiências acontecerem sempre ao mesmo tempo, convocando as crianças a terem as mesmas vivências, no mesmo espaço e, até mesmo, por vezes, esperando-se que construam os mesmos sentidos a respeito do vivido?

A experiência é um encontro pessoal e único da criança com o mundo; não tem tempo para acontecer e nem hora, é como o *encontro*, de Rubem Alves, que não tem hora e nem lugar para acontecer. É como as *surpresas*, de Brunner (2008), que trazem consigo o inusitado da descoberta. E, dessa forma, conceber um ambiente pobre em convites é, no mínimo, conceber um ambiente incapaz de promover as escolhas das crianças. Não que os convites precisem ser essencialmente literais como, por

exemplo, a voz do professor que ecoa pela sala-referência convocando as crianças a um determinado fazer: *venham agora escutar uma história*; mas, essencialmente estéticos como, por exemplo, a voz do professor – e, utilizemos novamente a voz do professor para observar o limiar entre os exemplos – que ecoa pela sala-referência encantando as crianças e, sem o compromisso efetivo de tê-las todas no seu entorno, segue lendo para aquelas que tiverem, naquele instante, ouvidos interessados em ouvi-lo: *o quê?! Quer dizer que nessa história a branca de neve comeu a maçã envenenada? Não pode ser!*

Olhando para os exemplos, ambos remetem a um convite verbal vindo do professor, no entanto, a diferença está na forma didática expressa através do convite estético feito pelo professor. Ou seja, há um convite que se expressa literalmente e outro que se expressa simbolicamente. E, através do convite simbólico o professor convoca não só a criança, mas os seus símbolos, convoca-a ao encantamento através do desejo do encontro, a partir da reverberação de sentidos. Sentidos que se expressam do *eu* e que encontram significado no *outro*, sentidos que buscam a interação dialógica, mesmo que esta não seja literalmente dialógica, mas semiótica. E para isso Bachelard (2001) traz o conceito de *polifonia dos sentidos* que seria a interação para além da palavra, a interação sensorial. Entendendo os sentidos de forma potencialmente infinitas, mas restritos ao encontro, como Bakhtin (2003) afirma

o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade [...]. Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver 'sentido em si' – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso, não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003, p.382).

Entender a relação com o mundo como uma relação estética, ou seja, uma relação que se constrói por meio dos sentidos múltiplos, permite encontrar na perspectiva da experiência um lugar potencializador destes encontros múltiplos, que tenham variações sobre o sentir.

Nesse entendimento, a didática do professor está expressa na arquitetura dos diferentes sentidos, não necessariamente na sua ação direta, mesmo que essa

também seja importante e também venha a acontecer em alguns momentos, mas na sua ação estética, o que pressupõe identificar, planejar, organizar e disponibilizar contextos que convidem os sentidos das crianças a mergulharem numa nova produção de sentidos. E, dessa forma, romper com a “monotonia e uniformidade, mesas e cadeiras em posição fixa, alunos arregimentados com precisão militar [...] escolas cuja principal finalidade é formar hábitos mecânicos e instilar a uniformidade de conduta” (DEWEY, 1959, p.60), porque diante deste cenário “ficam necessariamente expulsas as condições que estimulam e mantém vital e enérgica a capacidade de maravilhar-se” (DEWEY, 1959, p.60).

Esperar os professores participantes da pesquisa com um espaço propositivo foi um ensaio para refletir acerca dos sentidos na experiência. Para tanto, com inspiração na obra *A Revolta das Bonecas*, de Eduardo Viana, foi organizado um ambiente que se propunha a acolher a diversidade de sentidos, mas ao mesmo tempo ampliá-los. Os professores foram aguardados em um ambiente organizado com aromas, música, flores e muitas bonecas, das mais variadas possíveis (*Imagem 30*). Era um convite simbólico para que os professores vivessem uma experiência de produção de sentidos a partir das bonecas. O que eles iriam fazer com as bonecas fugia ao controle, bem como as reverberações da experiência em si, isto é, os sentidos que se atravessariam nela e a partir dela.



Imagem 30– Experiência A Revolta das Bonecas: Registro do espaço propositivo organizado para convidar os professores à experiência (SILVA, 2023).

Os professores primeiramente analisaram todas as bonecas, foram olhando e mexendo, como alguém que desvenda e investiga o desconhecido. Depois de um tempo, já familiarizados com a arquitetura da experiência, fizeram suas escolhas. E, diante da pluralidade de vozes expressas pelas bonecas, os professores se voltaram para aquelas que dialogavam com a sua própria história. O professor Hélber conectou-se a um boneco-menino, contando que em sua docência sentia falta dessa representação masculina, já a professora Elizângela se emocionou ao ter em mãos a tão sonhada boneca da infância *Emília*, que não pôde ter enquanto criança... Cada professor agarrou-se a um sentido, cada um com a sua memória com sua história, mas não em um movimento de revisitação estanque do passado e sim em um movimento criativo, que Marcello (2012) denominou como a *conversão do olhar*, “criar algo novo quando o que se tem em mãos é o já vivido” (Marcello, 2012).

Para tanto, a experiência com as bonecas foi uma metáfora simbólica de um ambiente estético *plurivocal*, possibilitador do encontro entre *memória e criação* (Marcello, 2012). Ou seja, um ambiente pensado para resgatar, valorizar e pôr em diálogo as múltiplas histórias de vida, os múltiplos sentidos de ser e estar no mundo, para se criar outros novos sentidos, oriundos do encontro. E, Por isso, precisou ser *alter*.

Ao mesmo tempo, essa experiência foi um convite a pensar na potência de um ambiente educativo que, arquitetado por diferentes provocações e propostas sensoriais, convidasse as crianças a buscarem aquelas experiências cujos sentidos estivessem em maior diálogo com sua própria história. Experiências que tivessem a potência de dialogar com seus sentidos mais profundos ao ponto de se parar o relógio do mundo para mergulhar de corpo e alma em uma vivência altamente filosófica e criadora (Kohan, 2013).

Na perspectiva da pesquisa, esse entendimento teve maior reverberação quando os professores foram brincar com farinhas. Seus olhos estavam vendados como um convite para que enxergassem novamente como aqueles que veem pela primeira vez e, nessa perspectiva, o ver dos professores não se tratava de um ver com os olhos, mas de um ver com as mãos, como propõe Pallasmaa (2013).

Os professores se sentaram em frente às bandejas de experimentação, previamente organizadas para a vivência. E, durante a experiência, primeiramente em um movimento de descoberta mais autônomo, individual e silencioso, os professores mexeram na farinha, jogaram-na para cima, passaram-na na própria pele e a

cheiraram para descobrir que farinha estava em sua bandeja. Entretanto, depois de um tempo, também passaram a conversar entre si, questionando que farinha seria aquela...

O que eles não sabiam é que cada bandeja tinha uma farinha diferente e algumas, inclusive, nem tinham farinha, tinham areia. Os professores, vendados e ainda mexendo somente em suas próprias bandejas, debatiam as percepções defendendo suas próprias perspectivas, na ilusão de que em suas bandejas houvesse o mesmo material que nas demais bandejas. E diante deste cenário criavam argumentos para elucidar aos colegas o porquê aquele material certamente era o que ele, professor, estava defendendo ser, pelas específicas razões apresentadas por ele, sem considerar que na bandeja do outro pudesse existir outro material, de fato, diferente.

Essa experiência trouxe à luz a reflexão de que a produção de sentidos, apesar de dialógica e *plurivocal*, também é uma experiência de diálogo com a própria história e para tanto o que toca o *eu* não é necessariamente o mesmo que toca o *outro*, porque a bagagem que simbolicamente trago em minha bandeja não é a mesma que o outro traz em sua, o que reforça o entendimento de que a experiência é um encontro estritamente pessoal. Mesmo que ela envolva uma interação *eu-outro*, ou seja, mesmo que a experiência seja relacional, o que faça parecer que ambos os envolvidos estejam vivendo a mesma experiência, ainda assim ela será estritamente pessoal, pois será constituída dos sentidos do *outro* em diálogo com os sentidos do *eu*, os sentidos do outro não são expressos em sua totalidade, são fragmentos de sua história que brotam através de uma ação, de um diálogo, de uma reação; e os sentidos do *eu* se constituem a partir da junção destes fragmentos com a minha própria história, de modo que os sentidos construídos no *eu* e no *outro* são diferentes (Bakhtin, 2001).

E isso na análise da pesquisa se evidencia na mesma arquitetura, mas sob outra perspectiva, quando o movimento investigativo de Tábata nos convida a compreender essa perspectiva da experiência como um encontro pessoal, único e altamente subjetivo. Pois, ao chegar de olhos vendados, ela se senta acidentalmente de costas para a arquitetura planejada pela pesquisadora e, a partir disso, constrói sua experiência investigativa com a árvore que, pela ocasião acidental, passa a estar em sua frente. Enquanto os demais estão investigando suas materialidades, Tábata está a investigar a árvore. E dessa forma depreendemos que nessa arquitetura não está acontecendo apenas uma experiência, mas quatro experiências concomitantes,

cada professor está construindo a sua própria experiência a partir da investigação e das reverberações das materialidades encontradas. No entanto, Tábata encontra no inusitado outras possibilidades. E ela passa o tempo inteiro da proposta mergulhada em seu encontro com a árvore, apalpa as folhas, os galhos, cheira a árvore, a abraça, enfim (*Vídeo 4*).



Vídeo 4- A Experiência Singular: Para acessá-lo basta apontar a câmera do celular, ou apontar um leitor de QRcode para a imagem. Esse vídeo evidencia o momento em que Tábata constrói sua experiência com a árvore.

Trazer essa reflexão para a prática educativa pressupõe entender que as crianças são *feitas de cem* linguagens, como propôs Malaguzzi (1999). E que, a partir disso, constroem diferentes percepções, hipóteses e teorias sobre o mesmo espaço. Quanto mais plural for este espaço, maior possibilidade ele terá de dialogar com as bagagens trazidas pelas crianças. Quanto mais amplo for, maior será a possibilidade de diálogo com o inusitado e com aquilo que simplesmente foge ao controle do professor. Claro que os olhos vendados de Tábata, enquanto adulta, contribuíram para a sua liberdade e abertura a esse inusitado, pois ela não sabia e, por estar de olhos vendados, também não intuía o que era “esperado” dela, ao passo de permitir-se viver intensamente o que o contexto ao seu entorno lhe ofereceu enquanto oportunidade.

No que tange às crianças, elas não precisam estar necessariamente de olhos vendados para ressignificarem o mundo ao seu entorno, especialmente porque ainda não estão acostumadas a fazer apenas aquilo que lhes é orientado e permitido, a descoberta e a liberdade são iminentes às crianças, suas mãozinhas já tocam o mundo desde cedo com a curiosidade de quem deseja investigar aquilo que as cerca e, dessa forma, “a visão revela o que o tato já sabe” (PALLASMAA, 2011, p.40).

Tragamos como exemplo uma sala-referência organizada com diferentes ambientes, cada ambiente buscando dialogar com os mais amplos sentidos possíveis: em um ambiente crianças trabalhando com tintas naturais; em outro crianças adubando a horta; em outro crianças organizando a mesa para o lanche; em outro crianças descascando frutas; em outro crianças fazendo construções tridimensionais; enfim, na liberdade de se poder escolher para onde ir, em um ambiente que se propõe a ser rico em oportunidades, cada criança irá buscar a experiência cujos sentidos latentes dialoguem com seus próprios sentidos. Para tanto é preciso entender que um ambiente rico em oportunidades é um ambiente que precisa ser planejado, organizado, observado, refletido e constantemente reinventado.

O professor que não é um viajante junto com as crianças não consegue enxergar a potencialidade dos encontros delas no trajeto, nem mesmo é capaz de enxergar os encontros que lhe fogem ao controle, pois para enxergar é preciso estar ali, inteiro às descobertas. Não se trata de ter a falsa ideia de que se é possível, ou mesmo desejável, ser onisciente e onipresente a tudo o que está a se passar nessa grande feira de experiências, arquitetadas à *priori* por ele mesmo, mas que, no entanto, lhe escapam em sua totalidade.

E dessa forma, o exercício de analisar a experiência das crianças se torna, por si só, uma experiência investigativa do próprio professor, que testa hipóteses, cria teorias, imagina, fantasia e se propõe a criar novas possibilidades. O professor também faz escolhas durante o seu percurso, escolhas a respeito das diferentes produções de sentidos que estão acontecendo concomitantemente sob sua gestão. Dessa forma, além de planejar os contextos para que abarquem a arquitetura das múltiplas linguagens, como um convite às diversas subjetividades existentes em um determinado grupo de crianças, o professor também participa dele, em descoberta junto com a criança. Ora o professor está mergulhado com um grupo de crianças apalpando a árvore, tentando entender quais os sentidos que estão a se construir ali, ora ele está jogando a farinha para cima com outro grupo, investigando quais os sentidos ali construídos. Se o professor tentar depreender todos os sentidos ao mesmo tempo, não depreenderá nenhum, para tanto ele mesmo precisa parar, sentar junto, conectar-se ao que está sendo vivido ali, observar, dialogar para, aí sim, circular por outros grupos (FOCHI, 2019). E, no fim das contas, o próprio professor não terá a história toda em suas mãos, mas recortes de sentidos, escolhidos e investigados por ele.

É nesse sentido que, entendendo a experiência como um encontro potencialmente didático, estético e sensível, ampliador dos sentidos, tanto em relação à construção de significados como ao próprio sentir (Bakhtin, 2003), a didática que se propõe a *bricolar* diferentes formas de ser, estar e recriar o mundo pode transformar o mundo, não de maneira romanticamente generalizada. Mas, transformá-lo no cuidado com o *volitivo-emocional do outro*, que não é palavra, mas símbolo.

Entender isso é entender uma didática que abraça a infância e que, ao mesmo tempo, se permite habitar o universo simbólico com ela ao ponto de recriar o mundo através dos símbolos, que para Winnicott (2014) se expressam através do próprio brincar. É entender que os adultos não perdem a capacidade de simbolizar (Bachelard, 2001) e, portanto, não perdem a capacidade de brincar. No entanto, a adormecem em detrimento às palavras, diante de um viver estritamente pensante, esquecendo-se assim do corpo, o seu corpo, enquanto habitação primeira dos sentidos. Corpo que dialoga com o mundo brincando, correndo, pulando, dançando, e essencialmente expressando vida, vida viva, vida que sente e se move também pelos sentidos de mundo.

Na dimensão do pensar, o simbólico se define enquanto a própria *linguagem metafórica* que remete simbolicamente a um dizer não literal, mas subjetivo. A metáfora é a simbologia do dizer com experiências, estética e signos (Winnicott, 2014). É por isso que a *metáfora* está entre as principais características da poesia (Rilke, 2013). Pallasmaa (2013) nos convida a pensar a própria *metáfora* enquanto corpo, enquanto a *poieses* de ver o mundo com as lentes semióticas que atravessam e são atravessadas pelo corpo.

E a estética do mundo concreto (real e virtual) que *me toca e toca o outro* na pele, que dialoga através dos sentidos do sentir, é a própria *metáfora*, aquela que tradicionalmente está associada ao uso verbal e literário, mas que, ao mesmo tempo, “surge diretamente de nosso ser corpóreo no mundo físico e do nosso modo de percepção e cognição centrado no corpo [...] como a natureza fundamental multissensorial e corporificada da metáfora” (PALLASMAA, 2013, p.67). Como expõe Modell: “a formação da metáfora é intrinsecamente, multimodal, pois precisa envolver entradas visuais, auditivas e sinestésicas. Além disso, a formação da metáfora precisa acessar a memória inconsciente” (MODELL, 2006, p.32)

E no conceito do *volitivo-emocional*, de Bakhtin (2003), encontramos diálogo para pensar em um didática estética metafórica, que diz sem palavras, através do

sentidos expressos do sentir da Tábata, por exemplo, que deita na bola na proposta²⁹ plástica e brincante e viaja para longe (*Imagem 33*); no encontro síncrono que os professores criam ao brincar com as tintas³⁰ (*Imagem 32*), como um convite ao fazer junto, fazer em diálogo; na dança que os professores recriam em uma conspiração de sentidos para além das proposições da pesquisa, após brincarem com a farinha, cantando: “ela tá, tá movimentando, tá, tá movimentando...” (*Vídeo 4*); e no choro do Hélber que ao abrir sua caixa bricolada se emociona com a mensagem direcionada a ele no término da pesquisa³¹ (*Mini-História 3 - metáforas*)



Imagem 31- Sentidos iminentes.



Imagem 32- Corpo-convite: O corpo que convida sem dizer.

Vídeo 5 – Movimentando:
Para acessá-lo basta apontar a câmera do celular, ou um leitor de QRcode para a imagem.



²⁹ Realizada no encontro sobre o lugar do corpo na didática.

³⁰ Na proposição brincante no encontro que debateu sobre o corpo na didática.

³¹ No último encontro da pesquisa.

METÁFORAS

Hélber recebe a caixa e curioso começa a abri-la.



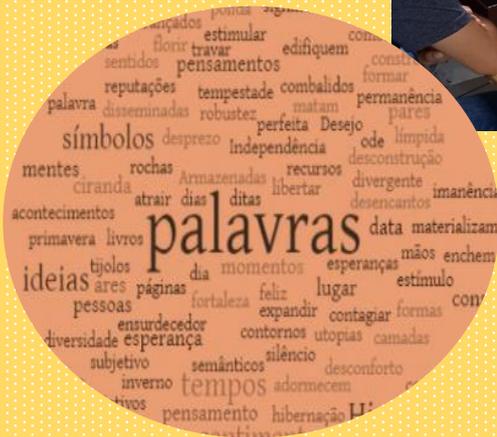
Enquanto os demais conversam ele lê o recado que recebeu da pesquisadora.



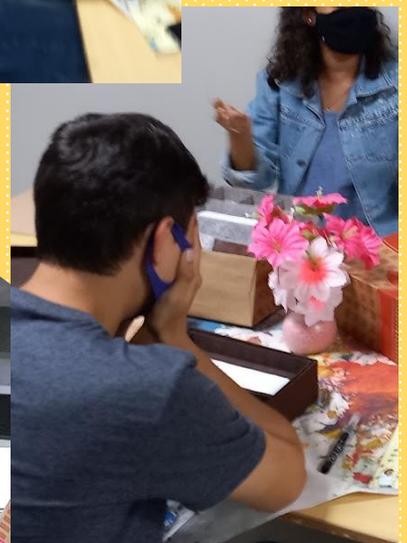
De repente, a mão corre pela testa.



A cabeça se inclina discretamente para baixo.



De repente, os sentidos vêm, como em um vulcão. E simplesmente correm para fora, em metáfora de lágrimas, contando tanto sem nenhuma palavra.



E foram essas lágrimas, não quaisquer lágrimas, mas essas lágrimas, refletidas de um encontro silencioso, respeitoso e amoroso de uma relação horizontal e atenta ao outro, que me ensinaram que uma *didática bricolada* será sempre um *encontro* entre os sentidos mais pessoais e sensíveis, capazes de conectar o *eu* ao *outro* e ao *mundo*. Sentidos que são sentidos por meio da *estesia* cuidadosa de abraçar o *outro* não apenas com palavras, mas com vida. E que sendo ela dialógica ou semiótica tem a potência de promover a partilha do que há de mais precioso, de mais valioso no ser humano: a sua humanidade. Humanidade que atravessa o corpo e que é, ao mesmo tempo, atravessada por ele, inspirada pelo movimento, mas também pelo sentimento; pelo olhar, mas também pelo toque; pelo dizer, mas também pelo escutar; pelo barulhar, mas também pelo silenciar. Enfim, uma bricolagem diversa.



Imagem 33 – Incompletude.

Fonte: Professora Tábata Vieira.

Considerações

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para as páginas que construíram esse *encontro de sentidos*, finalizamos (por hora) uma escrita *para e com* o outro (MARCELLO, 2012), que se propôs a pensar em uma didática múltipla (GOBBATO; BARBOSA, 2019). Uma didática nem boa nem ruim, nem certa nem errada. Pelo contrário, uma didática que fosse ao mesmo tempo boa e ruim, certa e errada. Uma didática reflexiva e dialógica (BAKHTIN, 2001), aberta à participação das crianças e, ao mesmo tempo, à participação dos professores (SILVA; CARVALHO, 2020).

Os achados da pesquisa apontam para a necessidade de se problematizar sobre a didática das práticas formativas para professores da Educação Infantil, atentando para os impactos das mesmas nas práticas cotidianas dos professores no dia-a-dia da escola. E, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade do compromisso de se assumir posturas didaticamente éticas já na base dos processos formativos dos professores.

A pesquisa identificou que o processo formativo dos professores muitas vezes não apresenta repertório didático suficiente para que os mesmos possam fazer suas próprias escolhas e criar, nos seus contextos educativos, suas próprias bricolagens didáticas. Por isso a pesquisa também buscou compartilhar algumas experiências e possibilidades práticas para um fazer formativo com bricolagens didáticas, tanto na perspectiva da formação de professores como na perspectiva das pesquisas em educação.

A capa da dissertação que na etapa do projeto foi constituída pela foto de uma criança mergulhada na experiência, passou a compor também, na versão final, a foto da professora dessa mesma criança que, antes fotógrafa, agora mergulhava em sua própria experiência. Capa que representa e significa o exercício simbólico e metafórico desta dissertação: de buscar uma didática capaz de conectar a criança do professor à criança da experiência. Uma didática mala que, assim como a mala de Helena (GALEANO, 2015), seja *in-fechável* diante das infinitas possibilidades do encontro. Para tanto, em diálogo com a banca da defesa final, a capa também passou a abraçar uma fotografia que representasse esse encontro entre docência e infância.

Nesse instante, olhamos para trás e nos deparamos com o percurso, carregado de imperfeições errâncias (KOHAN, 2019) e muitos caminhos inusitados,

desafiadores. E, desprendemo-nos do controle de pressupor se ter a certeza dos sentidos que se construíram neste e a partir deste grande encontro de vozes. Mas, seguimos encantados com a possibilidade de uma didática maravilhosa (NIGRIS, 2014), experiencial, dialógica, incontrollável e que atravessasse o corpo, mas ao mesmo tempo se deixe atravessar por ele (PALLASMAA, 2019).

Foi este um diálogo entre a forma e a fôrma, que se propôs a enxergar a própria forma da pesquisa, na busca por questionar os sentidos que pulsaram desse encontro. E, abraçados a uma pedagogia perguntante (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), inquieta, inconformada, ainda sairemos em busca de seguir questionando, de novo e de novo, os caminhos percorridos até aqui. Não em busca de respostas, mas de novas perguntas, novas possibilidades caleidoscópicas de perceber o mundo e de se reinventar em muitas outras bricolagens possíveis.

Por fim, embebo-me das palavras do início³², pois chegamos aqui ao início do fim ou, quem sabe, ao fim de um início, entendendo que “a verdadeira viagem da descoberta consiste não em buscar novas paisagens, mas em ter olhos novos” (PROUST, 2017, p. 205). E ainda de malas abertas, diante dessa longa jornada, concluo que não criamos uma nova didática. Mas, simplesmente nos propusemos a olhá-la com outros olhos, olhos emprestados, compartilhados e incansáveis, olhos que se encontram, sem hora marcada, sem lugar, para simplesmente olhar de novo e de novo. E, por fim, e enfim: ter novos olhos. Olhos capazes de olhar de outras *FORMAS* (*Vídeo 5*)³³. Ajuda-me a olhar.

Vídeo 6- A Pesquisa em Outra Forma: Para acessá-lo basta apontar a câmera do celular, ou apontar um leitor de QRcode para a imagem. Esse vídeo foi construído no período da pesquisa empírica e teve como intencionalidade dividir com os participantes da pesquisa a sua própria trajetória. O vídeo possui som.



³² da epígrafe que deu início a este trabalho.

³³ Utilizando a ferramenta gratuita *Inshot* de edição de vídeos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, Sônia. O Rei Está Nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, Jobim; KRAMER, Sônia. **Educação ou Tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo, Edições Loyola, 1988.
- ABUD, Ieda. **John Dewey nos Debates Sobre a Educação Infantil** (Estados Unidos, dos anos noventa do século XIX aos anos dez do século XX). 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo.
- ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação**. São Paulo: Ática, 1994.
- ALVES, Rubem. **Do Amor à Beleza**. Campinas: Papyrus, 2014.
- ALVES, Rubem. **O Gambá que Não Sabia Sorrir**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- AMORIM, Marília. **O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A Construção de Escolas Democráticas: histórias sobre complexidade, mudança e resistência**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Lívia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A Complexidade do “Como Fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, n.especial, v.14, 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislaine. As Brincadeiras e as Interações nos Livros Didáticos para Educação Infantil. **Acta Scientiarum**. Education, n.2, v.40, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In.: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**– Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra; DELGADO, Ana Cristina. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 95-119, out./dez., 2015.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os Jardins de Infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Lisboa: Bertrand, 1949.

BERRY, Kathleen S. Estruturas da Bricolagem e da Complexidade. In: KINCHELOE, Joe L. e BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 123-148.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). 4.ed. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

BORGES, Ana Lúcia; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Entre Sabores e Saberes**: experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente. São Paulo: Phorte, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAILOVSKY, D. Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Noveduc, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, MEC, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, MEC, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, MEC, 1998.

BROERING, Adriana de Souza. A “Descoberta” da Infância Ocidental na Modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270-285, jan./abr. 2015.

BRUNER, Jerome. **Sobre o Conhecimento**. São Paulo: Phorte, 2008.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **Crianças, Espaços, Relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alerge: Penso, 2013.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental**.2012. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012.

CHIQUITO, Ricardo. **Infância, Didática, Salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

CODE, Lorraine. **What Can She Know?** Feminist Theory and the Construction of Knowledge. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1991.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Fonte Digital: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 [1657].

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. O Si Mesmo como Outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trab. Ling. Aplicada**, Campinas, n.59, p. 1339-1372, mai/ago., 2020.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELALANDE, Julie. Enfance (Socio – Anthropologie de l') par Julie Delalande. In: VAN ZANTEN, A. **Dictionnaire de L'Éducation**. Paris: PUF, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos Socioantropológicos da Infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças: à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 181-210.

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. P. 229-249.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUBOVIK, Alejandra; CIPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

FATTORE, Tobia; MASON, Jan; WATSON, Elizabeth. **Children's Well-Being: indicators and research.** Sydney: Springer, 2016.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1(43), jan./abr. 2004.

FERNANDES, N. A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. **Currículo sem Fronteiras**, n.1, v.6, jan./jun., 2006.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância.** 2002. Tese (Doutoramento em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORNERO, L. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? Didática para quem?: reflexões a partir de seu objeto. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. **E-BOOK – LIVRO 4.** Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015. p. 1-23. Disponível em: <http://uece.br/endi2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?category=5&author=1835>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FREIRE, Madalena. **Educador Educa a Dor.** São Paulo: Paz e Terra: 2014.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra: 2014.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOCHI, Paulo. **Mini-Histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI, 2019.

FORTUNATI, Aldo. **Por um Currículo Abierto a Lo Posible**: protagonismo de los niños y educación, ideas prácticas, instrumentos. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2019.

FOUCAULT, M. **Governo de Si e dos Outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FROEBEL, F. **Die Menschenerziehung**. Keilhau-Leipzig: Wienbrack, 1826.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

GARBARINO, J. Can American Families Aford the luxury of childhood? **Child Welfare**, Arlington, n.2, v.65, p.119-128, 1986.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARVEY, C. **Play**. Londres: Fontana, 1977.

GÉLIS, Jacques. A Individualização da Criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da Vida Privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-129.

GOBBATO, Carolina. **Diálogos Sobre Educação Infantil e Didática**: por entre distanciamentos e aproximações. Tese de Doutorado. Porto Alegre. 2020.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Artesania, o Diálogo e a Cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiésis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tubarão: Unisul, 2019. n.24. v.13. p.350-365.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. Dossiê Perspectivas de Pesquisa na Educação Infantil: 30 anos de trajetória. **Zero a Seis**: Florianópolis, 2021. n.44 v.23, p.1422-1448, jul./dez.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 Anos**: o atendimento em creche. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

HARDING, Sandra G. **The Feminist Standpoint Theory Reader: intellectual and political controversies.** New York: Routledge, 2004.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel.** Recife: Editora Massangana, 2010.

HOLM, Anna Marie. **Eco-Arte com Crianças.** São Paulo: Ateliê Carambola, 2011.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood.** Cambridge: Polity Press, 1998.

KEY, Ellen. **Barnets Århundrade: studie.** Stockholm: Bonniers förlag, 1900.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo.** Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006. P. 63-93.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

KISHIMOTO, Tizuko; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em Busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter O; WAKSMAN, Vera. **Filosofia para Crianças na Prática Escolar.** Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da Infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O. **O Mestre Inventor: relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter O. **Paulo Freire Mais do que Nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter O. **Uma Viagem de Sonhos Impossíveis.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KONRATH, Raquel Dilly. **Roda de Conversa: na e da Educação Infantil.** São Leopoldo: Oikos, 2013.

KRAMER, Sônia. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC. n.116, p. 41-59, julho/ 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia e rotinas no “Jardim-da-Infância”. In: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à Escola?** São Paulo: Summus, 1990.

LOBOS, Juliana P. S. Um Viajante, um menino, uma estrada e muitas, muitas perguntas... In: KOHAN, Walter. **Uma Viagem de Sonhos Impossíveis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LONGINO, Helen. **Can There Be a Feminist Science?** New Haven: Princeton Univ. Press, 1986.

LOPES, Jader. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

MACHADO, José. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MALAGUZZI, Loris. L'occhio se salta il muro. In: **Catalog of the Exhibit**. Regione di Emilia Romagna: Comune di Reggio Emilia, Assesserato Istruzione, 1984.

MALUF, S. W.; LANGDON, E. J.; TORNQUIST, C. S. Ética E Política Na Pesquisa: os métodos qualitativos e seus resultados. **Ética Nas Pesquisas Em Ciências Humanas E Sociais Na Saúde**, Hucitec, 2008, pp. 128-147

MANNING, K.; SHARP, A. **Structuring Play in the Early Years at School**. Londres: Ward Lock Educational, 1977.

MARCELLO, Fabiana de A. Quando o Cinema Vê a Criança Pelo Averso. In: DORNELLES, Leni; BUJES, Maria Isabel E. **Educação e Infância na Era da Informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-posições**. n.25, 2014.

MARTINHO, Débora. **José Scaramelli**: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). 2. ed. **Criança Pede Respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAYALL, B. Sociologies de l'enfance. In: BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales.

McEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 2012.

MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia G. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Tradução de: Maria Luiza X. de A. Borges.

MODELL, Arnold H. **Imagination and the Meaningful Brain**. Cambridge: MIT Press, 2006.

MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

MONTANDON, C. Amitiés et abus ou de la construction du lien social à l'école. In: SAADI-MOKRANI, D. **Sociétés et Cultures Infantines** – Actes du Colloque. Université Charles de Gaulle Lille, France, 1997.

MONTESSORI, Maria. **Ideas generales sobre mi método**. Buenos Aires. Losada, 1948.

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

MORIN, Edgar. **O Método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método 3**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: 2002b.

MOSS, Peter. Introduzindo a Política na Creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, n. 20, v. 3, p. 417-436, 2009.

MOYLES, Janet. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOZÈRE, L. Le defi d'une sociologie de la prime enfance. In: SIROTA, R. **Éléments pour une sociologie de L'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (Collection Le Sens Social), 2006.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, n. 2, v. 37, p. 607-625, mai.-ago., 2012.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn; GLENN, H. Stephen. **Disciplina Positiva em Sala de Aula:** como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula. São Paulo: Manole, 2017.

NEVES, Sofia. NOGUEIRA, Conceição. Metodologias Feministas na Psicologia Social Crítica: a ciência ao serviço da mudança social. **Ex-Aequo**, n.11,-, p. 123-138, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4008/1/4.pdf>>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

NIGRIS, E. A "Didática da Maravilha": um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOGUEIRA, Conceição. **Um Novo Olhar Sobre as Relações Sociais de Gênero:** perspectiva feminista crítica na psicologia social. 1996. 464 f. Tese (Doutoramento em Psicologia Social) – Universidade do Minho, Braga, 1996.

NOGUEIRA, Conceição. **Um Novo Olhar Sobre as Relações Sociais de Gênero:** feminismo e perspectiva crítica na psicologia social. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.

OLIVEIRA, João Manuel de; AMÂNCIO, Lígia. Teorias Feministas e Representações Sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Revista Estudos Feministas**, n. 3, v. 14, p. 597-615, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X200600030002#nt12>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane; GALLINA, Simone; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na**

Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OSTETTO, Luciana E (org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2010.

OSTETTO, Luciana E. **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **A Escola da Ponte sob Múltiplos Olhares:** palavras de educadores, alunos e pais. Porto Alegre: Penso, 2013.

PALLASMAA, Juhani. **A Imagem Corporificada:** imaginação e imaginário na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013b.

PALLASMAA, Juhani. **As Mãos Inteligentes:** a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013a.

PALLASMAA, Juhani. **Os Olhos da Pele:** a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA, Vilmar. Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e a subjetividade. **Poiésis:** revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, v.4, n.7, jan./jun. 2011, p.20-37.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *Educação Temática Digital*, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018.

POLLOCK, Linda. **Forgotten Children:** parente-child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** 3. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido.** 3.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2017.

QUINTANA, Mario. **Mario Quintana.** Organizado por Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.11-30, jan./abr. 2015.

QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et. al. **Growing up in Europe.** Contemporary horizons in childhood and youth studies. Trad. Helena Antunes. New York: Walter Gruyter, 1999. p 7-19.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, n. 141, v. 40, p. 777-792, set./dez., 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância na Europa: um novo campo de pesquisa social. In: Chisolm, L. et al. **Gowing up in Europe: Contemporary horizons in Childhood and youth studies**. New York. W de Gruyter. 1995. Tradução Helena Antunes. 1999.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das Crianças e da Infância. **Linhas Críticas**, n. 41, v. 20, p. 23-42, jan./abr., 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: Exo Experimental, 2005.

REDIN, Marita. Planejando na Educação Infantil com Um Fio de Linha e Um Pouco de Vento. In: REDIN, Marita. et al. **Planejamento, Práticas e Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RICHÉ, P.; ALEXANDRE-BIDON, D. **L'Enfance au Moyen Age**. Paris: Seuil/Bibliothèque Nationale de France, 1994.

RICHTER, S.R.S.; BARBOSA, M.C.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação: Santa Maria**, v. 35, n. 1, p.85–96, 2010.

RILKE, Rainer. **Cartas a Um Jovem Poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O Ambiente da Infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **Crianças, Espaços, Relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Cicera S.; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana; GRANGEIRO, Manuela. Pesquisa em Educação e Bricolagem Científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Caderno de Pesquisa**, n.162, v.46, p.966-982, out./dez. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

RUIZ, Guillermo. La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. **Foro de Educación**, n.15, v.11, jan./dez., 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Marina França. A Representação de Mulheres nos Espaços de Poder e a Standpoint Theory: contribuições de uma epistemologia feminista. **Veritas**, n. 3, v. 62, p. 904-933, set./dez., 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/28202>>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, -, n. 25, p. 183-206, Porto/Portugal, 2007.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 40, v. 14, já./abr., 2009.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara. **Educação Infantil versus Educação Escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENNETT, R. **O Artífice**. Trad. Clóvis Marques.5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SENNETT, R. **Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo**. Barcelona: Katz/CCCB, 2013.

SILVA, Marcelo; CARVALHO, Rodrigo S. de. Concepções Sobre Currículo Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, n.2, v.20, p. 497-514, maio/ago., 2020.

STEMMER, Márcia R. G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M (Orgs.). **Educação Infantil versus Educação Escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.5-32.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMPSON, Oscar. Escola Normal da Capital: inauguração de um novo gabinete. **Revista de Ensino**, n.3, ano XIII, p.54-59, dez., 1914.

TIZARD, B.; HARVEY, D. (orgs.). **The Biology of Play**. Londres: Spastics International Medical Publications, 1977.

TOMÁS, C. A Investigação Sociológica com Crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: CASTRO, L; BASSET, V. (orgs.). **Pesquisa – intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, Francesco. **A Solidão da Criança**. Campinas: Autores Associados, 2019.

TREVISAN, G. Afectos e Amores entre Crianças: a construção de sentimentos na interação de pares. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt>>.

TREVISAN, Rosana. **Dicionário Brasileiro Michaelis da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estesia>>. Acesso em: 11/10/2022.

TROPIA, Patrícia Vieira. Modo de Produção e Educação: apontamentos sobre a educação na reprodução capitalista e na transição ao socialismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v.1, n.1, p. 14-24, jun. 2009.

VENTOSA, Victor J. **Didática da Participação: teoria, metodologia e prática**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

WATTERSON, Bill. **Felino, Selvagem, Psicopata e Homicida: as aventuras de Calvin e Haroldo**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2012.

WINNICOTT, Donald. **A Criança e o Seu Mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZELIZER, Viviana A. **Pricing the Priceless Child: the changing social value of children**. New York: Basic Books, 1985.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DA PESQUISA

Tabela 14 – Cronograma da Pesquisa.

Atividades Previstas	2020			2021							
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.
Finalização do projeto	X										
Revisão do projeto		X									
Defesa pública do projeto			X								
Recolhimento de autorizações			X								
Aprofundamento sug. pela banca				X	X						
Produção de dados						X	X				
Organização dos dados						X	X	X			
Análise dos dados								X	X		
Escrita da dissertação								X	X	X	
Revisão e formatação do texto										X	
Defesa pública da dissertação											X

Fonte: Elaboração própria (2020).

APÊNDICE B – PROJETO VERSÃO RESUMIDA



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu
Mestrado em Educação

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

- VERSÃO RESUMIDA -

BRICOLAGENS DIDÁTICAS DA DOCÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA:
diálogos éticos, estéticos e políticos

Porto Alegre

2020

INTRODUÇÃO

Este documento tem o objetivo de apresentar brevemente as intenções da pesquisa *Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos*, de autoria de Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sob orientação da Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa.

Ao longo das próximas páginas será explanada, brevemente, a estrutura e organização da pesquisa, bem como sua metodologia e etapas.

1. SOBRE A PESQUISA

Às vezes é preciso maravilhar-se. Mas, será que com o tempo não perdemos a capacidade de nos maravilhar? “Passava os dias ali, quieto, em meio às coisas miúdas, e me encantei”, disse Manoel de Barros³⁴. Será que é preciso voltar a ser criança para ter de novo, em mãos, a capacidade de maravilhar-se?

Seria possível descobrirmos o que Nigris (2014), poeticamente, denominou de uma didática da maravilha? E nessa didática, haveria professores? Haveria aprendizagens? Haveria infância?

É no desdobrar de tantas incertezas que me inspiro de empolgação, frente a possibilidade de maravilhar-me com uma didática cujo “momento da imaginação se funde com o da experiência cotidiana e com o pensamento racional” (NIGRIS, 2014, p.145). Mas, ao mesmo tempo me assombro com uma didática proibida, aprisionadora e aprisionada, enclausurada e trancafiada na torre da Rapunzel. Que didática é essa, que hora pode ser monstruosa e proibida e hora pode ser bela e maravilhosa?

As muitas dúvidas e incertezas, que me fazem fronteira nesse tema, também me movem, não em um sentido de buscar respostas, mas de promover encontros, diálogos e novos sentidos... Por isso busco, no campo da Educação Infantil e dos Estudos Sobre Infâncias, entender quais as implicações de se pensar em uma didática para a pré-escola.

No movimento de inquietude do não saber, diante de uma pedagogia das perguntas e incertezas (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), pauto minha trajetória investigativa sobre a seguinte pergunta: **qual a produção de sentidos emergente de um grupo de professores que se desafia a experimentar outra perspectiva didática para a pré-escola?**

Para tanto, essa pesquisa tem como objetivo geral: **mapear a produção de sentidos, do grupo Heureka, na busca por uma didática da maravilha.**

Os objetivos, por sua vez, são:

³⁴ Trecho de entrevista Manoel de Barros faz do absurdo sensatez, ao Jornal Estado de São Paulo em 18/10/1997.

- a) Investigar a transformação das concepções didáticas para a pré-escola ao longo do tempo;
- b) Identificar quais os trajetos percorridos pelos professores do grupo Heureka;
- c) Analisar a produção de sentidos emergente das experiências didáticas dos professores do grupo Heureka;
- d) Problematizar a relação entre didática, interações e brincadeiras;
- e) Contribuir para o campo da Educação Infantil e Didática.

O lócus dessa pesquisa será um grupo, formado por quatro professores, que buscou por um período de dois anos experimentar uma abordagem didática pautada sobre a descoberta na experiência, utilizando fragmentos da abordagem do brincar heurístico, proposta por Goldschmied e Jackson (2006).

A metodologia utilizada no processo da pesquisa é a *Bricolagem Epistemológica* (KINCHELOE; BERRY, 2007), buscando, como principal estratégia, as entrevistas semiestruturadas, provocadas por meio de diferentes dispositivos que inspirem o diálogo.

Os dados gerados, ao longo da pesquisa, serão analisados, concomitantemente, ao andamento do processo investigativo, em um processo de ação-reflexão-ação, entendendo a pesquisa como um organismo vivo.

2. SOBRE A METODOLOGIA

Para construir o planejamento dos encontros desta pesquisa foi necessário, primeiramente, elencar perguntas norteadoras, que me ajudassem a pensar a didática através dos sentidos produzidos nos e pelos professores envolvidos na pesquisa. Na *Tabela 1*, elenco quais as perguntas que direcionaram a construção do cronograma de encontros:

Tabela - Perguntas Norteadoras dos Encontros.

Quadro de Perguntas Norteadoras	
Perguntas	Desdobramentos
O que provocou o nascimento do grupo Heureka?	Entender quais práticas cotidianas que inquietavam os professores e que foram as propulsoras para o desejo mudança.
O que significou didática para o grupo Heureka?	Identificar quais as escolhas didáticas feitas pelos professores nesse percurso experiencial.
Quais os papéis do professor nos encontros propostos pelo grupo Heureka?	Localizar quais os lugares ocupados pelo professor nas experiências cujos principais protagonistas deveriam ser as crianças e os espaços.

Quais os objetivos da utilização das diferentes materialidades, utilizadas nos encontros propostos pelo grupo Heureka?	Entender os princípios que moveram os professores a adotarem a utilização de diferentes materialidades em seus encontros.
O que significou planejar nas experiências do grupo Heureka?	Compreender qual a importância do planejamento para o movimento estudado e como ele acontecia.
Houve aprendizagem nos encontros vivenciados pelas crianças?	Discutir sobre aprendizagem na Pré-Escola e o que isso significa.
Que lugar o brincar ocupa nesse processo?	Distinguir o que implica a realização de uma prática brincante e exploratória.
Qual a relação do corpo com o espaço? E onde fica o corpo do professor?	Debater o lugar que o corpo ocupa no cotidiano da pré-escola.
Qual a produção de sentidos que o Grupo Heureka trouxe à trajetória pessoal e profissional de cada professor?	Escutar qual foi o processo de transformação do grupo.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Posteriormente, a partir das perguntas, foram elencados dispositivos práticos para os professores vivenciarem as experiências sob outras perspectivas, podendo mergulhar nas propostas e repensá-las criticamente, não estando sujeitos apenas a experiência de propositores, mas de quem vivencia as propostas como as crianças. Serão realizados dez encontros, de dezembro de 2020 a maio de 2021. Cada encontro terá a duração de três horas de trabalho, sendo composto por três momentos distintos e dinâmicos: a) experiência brincante; b) provocação e debate; c) criação.

Além dos registros e propostas que constituirão cada encontro, os professores também receberão no primeiro encontro da pesquisa, um diário de bordo pessoal, para que possam construir suas próprias narrativas e impressões sobre a pesquisa, bem como seus questionamentos e inquietações.

O movimento de provocar que os professores entrem em contato com suas memórias e reconstruam aquilo que foi vivido, na intenção de buscar novos sentidos, é uma prática que emerge das provocações de uma abordagem de pesquisas narrativas, visando valorizar a experiência enquanto vida, e também enquanto memória (MCEWAN; EGAN, 2012).

Para meu próprio registro, dos encontros realizados, utilizarei as seguintes ferramentas, conforme *Tabela* :

Tabela - Ferramentas para Registro dos Encontros.

Ferramentas para o Registro dos Encontros
Máquina Fotográfica
Máquina Filmadora

Diário de Campo Pessoal
Diário de Campo dos Professores
Criações dos Professores

Fonte: Elaboração própria (2020).

3. CONSIDERAÇÕES

Ao olhar para as páginas que construíram esse *Projeto de Mestrado*, “finalizo”, este início de caminhada, propondo-me a pensar uma didática que não seja nem boa nem ruim, nem certa nem errada, inspiro-me, no entanto, a pensar uma didática dialógica (BAKHTIN, 2001), aberta à participação das crianças, mas ao mesmo tempo à participação dos professores (SILVA; CARVALHO, 2020).

Encanto-me com a possibilidade pela busca de uma didática maravilhosa (NIGRIS, 2014), mas ao mesmo tempo questiono: a quem essa didática pode maravilhar?

Olho para trás, e para os lados, no sentido de buscar entender que didáticas já foram construídas e porque foram esquecidas, abandonadas... Proponho um diálogo entre a forma e a fôrma, que propõe a própria forma, na busca por questionar os sentidos que pulsam desse encontro.

Esvaziando-me das certezas, empodero-me em uma pedagogia perguntante (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), inquieta, inconformada e saio em busca, não de respostas, mas de novas perguntas, novas possibilidades caleidoscópicas de perceber o mundo, como provoca o *Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2018).

Por fim, me embebo das palavras da epígrafe que deu início a esse *Projeto de Mestrado*, “a verdadeira viagem da descoberta consiste não em buscar novas paisagens, mas em ter olhos novos” (PROUST, 2017, p. 205) e me proponho a embarcar nessa viagem da descoberta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 Anos: o atendimento em creche**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

McEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, 2012.

NIGRIS, E. A “Didática da Maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido**. 3.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Marcelo; CARVALHO, Rodrigo S. de. Concepções Sobre Currículo Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, n.2, v.20, p. 497-514, maio/ago., 2020.

APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil. Em minha pesquisa irei investigar como foram organizadas e conduzidas as sessões de brincar pelos professores auxiliares, em um período de dois anos. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos dos professores a partir das experiências que eles viveram junto com as crianças. Por meio deste estudo, espero contribuir para os estudos sobre didática na Educação Infantil.

Para tanto, solicito autorização para realizar este estudo com um grupo formado por quatro professores da Educação Infantil do Colégio (nome da instituição). Para cada participante será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A geração de dados acontecerá em dez encontros que acontecerão na escola, de dezembro de 2020 a maio de 2021, envolvendo a participação dos professores, em horários distintos da sua jornada de trabalho na escola.

Os professores serão claramente informados de que sua participação é voluntária e, portanto, pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento os professores poderão solicitar informações sobre os procedimentos deste estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e confidencialidade das informações, preservando a integridade de todos envolvidos na pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sendo utilizados somente para fins de pesquisa e publicações acadêmicas, tais como: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos nacionais e/ou internacionais, apresentação em anais e/ou eventos acadêmicos.

Agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos. Também, juntamente a este documento, entrego a versão resumida do projeto, para acompanhamento da instituição.

▪ **Sobre a Pesquisadora:**

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

.....

CONCONDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Após esclarecimento sobre os procedimentos e estratégias que serão utilizadas na realização da pesquisa *Bricolagens Didáticas da Docência na Educação Infantil: diálogos éticos, estéticos e políticos*, realizada por Nicole Rebeca Cerbaro Silva, bem como recebimento da versão resumida dos objetivos e etapas da pesquisa, concordamos que os professores, da Educação Infantil do Colégio (nome da instituição), participem da pesquisa, utilizando as dependências da escola no processo de geração de dados.

Nome do Diretor e carimbo da instituição.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2020.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS – IMAGEM CAPA



AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM (LEI N. 9.610/98)

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil. Em minha pesquisa irei investigar como foram organizadas e conduzidas as sessões de brincar pelos professores auxiliares, em um período de dois anos. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos dos professores a partir das experiências que eles viveram junto com as crianças. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre uma didática específica para crianças pequenas.

Solicito a sua autorização para a utilização da seguinte fotografia:



Ela será utilizada como narrativa visual para a capa do trabalho, podendo vir a ser apresentada em eventos da área de educação, publicada em revista científica nacional e/ou internacional, sem fins lucrativos. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu/sua filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Esclareço também que a utilização desta fotografia no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a concordar com sua utilização. Caso decida não autorizar o uso da fotografia, ou resolver a qualquer momento desistir de sua decisão, não sofrerá nenhum dano ou perda.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

.....

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável legal pelo menor _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a utilização de imagem do meu/minha filho(a), declaro o meu consentimento na utilização da imagem, como também concordo que a imagem seja utilizada apenas para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), sem fins lucrativos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou responsável legal.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável (para maiores esclarecimentos)

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS – IMAGEM CAPÍTULO 1



AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM (LEI N. 9.610/98)

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil. Em minha pesquisa irei investigar como foram organizadas e conduzidas as sessões de brincar pelos professores auxiliares, em um período de dois anos. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos dos professores a partir das experiências que eles viveram junto com as crianças. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre uma didática específica para crianças pequenas.

Solicito a sua autorização para a utilização da seguinte fotografia:



Ela será utilizada como narrativa visual para entrada de um dos capítulos, podendo vir a ser apresentada em eventos da área de educação, publicada em revista científica nacional e/ou internacional, sem fins lucrativos. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu/sua filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Esclareço também que a utilização desta fotografia no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a concordar com sua utilização. Caso decida não autorizar o uso da fotografia, ou resolver a qualquer momento desistir de sua decisão, não sofrerá nenhum dano ou perda.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

.....
AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável legal pelo menor _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a utilização de imagem do meu/minha filho(a), declaro o meu consentimento na utilização da imagem, como também concordo que a imagem seja utilizada apenas para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), sem fins lucrativos. Também confirmo que recebi a 2ª via desse documento, devidamente assinada pelo pesquisador.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou responsável legal.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável (para maiores esclarecimentos)

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS – IMAGEM CAPÍTULO 2



AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

(LEI N. 9.610/98)

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil. Em minha pesquisa irei investigar como foram organizadas e conduzidas as sessões de brincar pelos professores auxiliares, em um período de dois anos. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos dos professores a partir das experiências que eles viveram junto com as crianças. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre uma didática específica para crianças pequenas.

Solicito a sua autorização para a utilização da seguinte fotografia:



Ela será utilizada como narrativa visual para entrada de um dos capítulos, podendo vir a ser apresentada em eventos da área de educação, publicada em revista científica nacional e/ou internacional, sem fins lucrativos. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu/sua filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Esclareço também que a utilização desta fotografia no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a concordar com sua utilização. Caso decida não autorizar o uso da fotografia, ou resolver a qualquer momento desistir de sua decisão, não sofrerá nenhum dano ou perda.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

.....
AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável legal pelo menor _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a utilização de imagem do meu/minha filho(a), declaro o meu consentimento na utilização da imagem, como também concordo que a imagem seja utilizada apenas para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), sem fins lucrativos. Também confirmo que recebi a 2ª via desse documento, devidamente assinada pelo pesquisador.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou responsável legal.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável (para maiores esclarecimentos)

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS – IMAGEM CAPÍTULO 5



AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM (LEI N. 9.610/98)

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil. Em minha pesquisa irei investigar como foram organizadas e conduzidas as sessões de brincar pelos professores auxiliares, em um período de dois anos. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos dos professores a partir das experiências que eles viveram junto com as crianças. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre uma didática específica para crianças pequenas.

Solicito a sua autorização para a utilização da seguinte fotografia:



Ela será utilizada como narrativa visual para entrada de um dos capítulos, podendo vir a ser apresentada em eventos da área de educação, publicada em revista científica nacional e/ou internacional, sem fins lucrativos. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu/sua filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Esclareço também que a utilização desta fotografia no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a concordar com sua utilização. Caso decida não autorizar o uso da fotografia, ou resolver a qualquer momento desistir de sua decisão, não sofrerá nenhum dano ou perda.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

.....
AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável legal pelo menor _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a utilização de imagem do meu/minha filho(a), declaro o meu consentimento na utilização da imagem, como também concordo que a imagem seja utilizada apenas para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), sem fins lucrativos. Também confirmo que recebi a 2ª via desse documento, devidamente assinada pelo pesquisador.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou responsável legal.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável (para maiores esclarecimentos)

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS – IMAGEM CONSIDERAÇÕES



AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM (LEI N. 9.610/98)

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil. Em minha pesquisa irei investigar como foram organizadas e conduzidas as sessões de brincar pelos professores auxiliares, em um período de dois anos. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos dos professores a partir das experiências que eles viveram junto com as crianças. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre uma didática específica para crianças pequenas.

Solicito a sua autorização para a utilização da seguinte fotografia:



Ela será utilizada como narrativa visual para entrada de um dos capítulos, podendo vir a ser apresentada em eventos da área de educação, publicada em revista científica nacional e/ou internacional, sem fins lucrativos. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu/sua filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Esclareço também que a utilização desta fotografia no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a concordar com sua utilização. Caso decida não autorizar o uso da fotografia, ou resolver a qualquer momento desistir de sua decisão, não sofrerá nenhum dano ou perda.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

.....
AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável legal pelo menor _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a utilização de imagem do meu/minha filho(a), declaro o meu consentimento na utilização da imagem, como também concordo que a imagem seja utilizada apenas para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), sem fins lucrativos. Também confirmo que recebi a 2ª via desse documento, devidamente assinada pelo pesquisador.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou responsável legal.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável (para maiores esclarecimentos)

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS – IMAGEM CAPA



OI, EU SOU A NIKI!

*EU ESTOU ESCRREVENDO UM LIVRO SOBRE
PROFESSORES QUE BRINCAM COM CRIANÇAS
E GOSTARIA QUE ESSA SUA FOTO FOSSE A
CAPA DO MEU LIVRO, O QUE VOCÊ ACHA
DISSO?*

*SE VOCÊ ACHAR LEGAL E ME DEIXAR
UTILIZAR SUA FOTO VOCÊ PODE DEIXAR SUA
MARCA DIGITAL NA BOLINA VERDE, SE VOCÊ
NÃO ACHAR TÃO LEGAL E NÃO QUISER QUE
EU USE, PODE DEIXAR NA BOLINHA
VERMELHA. QUALQUER ESCOLHA SUA SERÁ
MUITO ESPECIAL!!*



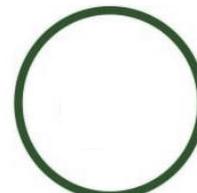
APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS – IMAGEM CAPÍTULO 1



OI, EU SOU A NIKI!

*EU ESTOU ESCRREVENDO UM LIVRO SOBRE
PROFESSORES QUE BRINCAM COM CRIANÇAS
E GOSTARIA QUE ESSA SUA FOTO FIZESSE
PARTE DO MEU LIVRO, O QUE VOCÊ ACHA
DISSO?*

*SE VOCÊ ACHAR LEGAL E ME DEIXAR
UTILIZAR SUA FOTO VOCÊ PODE DEIXAR SUA
MARCA DIGITAL NA BOLINA VERDE, SE VOCÊ
NÃO ACHAR TÃO LEGAL E NÃO QUISER QUE
EU USE, PODE DEIXAR NA BOLINHA
VERMELHA. QUALQUER ESCOLHA SUA SERÁ
MUITO ESPECIAL!!*



APÊNDICE K – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS – IMAGEM CAPÍTULO 2



OI, EU SOU A NIKI!

*EU ESTOU ESCRREVENDO UM LIVRO SOBRE
PROFESSORES QUE BRINCAM COM CRIANÇAS
E GOSTARIA QUE ESSA SUA FOTO FIZESSE
PARTE DO MEU LIVRO, O QUE VOCÊ ACHA
DISSO?*

*SE VOCÊ ACHAR LEGAL E ME DEIXAR
UTILIZAR SUA FOTO VOCÊ PODE DEIXAR SUA
MARCA DIGITAL NA BOLINA VERDE, SE VOCÊ
NÃO ACHAR TÃO LEGAL E NÃO QUISER QUE
EU USE, PODE DEIXAR NA BOLINHA
VERMELHA. QUALQUER ESCOLHA SUA SERÁ
MUITO ESPECIAL!!*



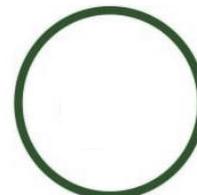
APÊNDICE L – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS – IMAGEM CAPÍTULO 5



OI, EU SOU A NIKI!

*EU ESTOU ESCRREVENDO UM LIVRO SOBRE
PROFESSORES QUE BRINCAM COM CRIANÇAS
E GOSTARIA QUE ESSA SUA FOTO FIZESSE
PARTE DO MEU LIVRO, O QUE VOCÊ ACHA
DISSO?*

*SE VOCÊ ACHAR LEGAL E ME DEIXAR
UTILIZAR SUA FOTO VOCÊ PODE DEIXAR SUA
MARCA DIGITAL NA BOLINA VERDE, SE VOCÊ
NÃO ACHAR TÃO LEGAL E NÃO QUISER QUE
EU USE, PODE DEIXAR NA BOLINHA
VERMELHA. QUALQUER ESCOLHA SUA SERÁ
MUITO ESPECIAL!!*



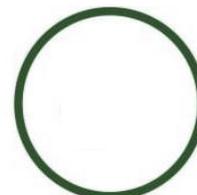
APÊNDICE M – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS – IMAGEM CONSIDERAÇÕES



OI, EU SOU A NIKI!

*EU ESTOU ESCRREVENDO UM LIVRO SOBRE
PROFESSORES QUE BRINCAM COM CRIANÇAS
E GOSTARIA QUE ESSA SUA FOTO FIZESSE
PARTE DO MEU LIVRO, O QUE VOCÊ ACHA
DISSO?*

*SE VOCÊ ACHAR LEGAL E ME DEIXAR
UTILIZAR SUA FOTO VOCÊ PODE DEIXAR SUA
MARCA DIGITAL NA BOLINA VERDE, SE VOCÊ
NÃO ACHAR TÃO LEGAL E NÃO QUISER QUE
EU USE, PODE DEIXAR NA BOLINHA
VERMELHA. QUALQUER ESCOLHA SUA SERÁ
MUITO ESPECIAL!!*



APÊNDICE N – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, sou estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, e estou realizando uma pesquisa sobre a didática na Educação Infantil e gostaria de convidá-lo(a) a participar. Em minha pesquisa me proponho a pensar a didática, a partir das experiências vividas no Grupo Heureka. O título da minha pesquisa é “Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos” e tem como objetivo principal mapear a produção de sentidos do Grupo Heureka. A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre uma didática específica para crianças pequenas. Caso você opte por aceitar meu convite, seguem algumas informações importantes:

▪ **Sobre Como Será:**

A construção dos dados da pesquisa acontecerá de dezembro de 2020 a maio de 2021. Durante esse período teremos dez encontros, de três horas cada um, nos quais viveremos diferentes experiências brincantes e reflexivas.

▪ **Sobre os Registros:**

Para que eu, enquanto pesquisadora, possa refletir sobre nossos encontros e debates, irei utilizar algumas ferramentas de registro, que serão: a) máquina fotográfica; b) filmadora; c) diário de campo pessoal.

Também convidarei que você faça registros através de: a) diário de campo pessoal; b) produções artístico-reflexivas nos encontros.

▪ **Sobre o Uso dos Registros:**

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Dessa forma, os dados gerados, nesta pesquisa, ficarão sob minha responsabilidade, sendo utilizados somente para atividades acadêmicas, sem fins lucrativos, como: a) publicação da dissertação; b) publicação de artigos em periódicos nacionais ou internacionais; c) apresentação de trabalhos acadêmicos.

▪ **Sobre Ética nos Procedimentos:**

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do *Conselho Nacional de Saúde*. Nenhum dos procedimentos realizados oferece risco a sua dignidade.

▪ **Sobre Voluntariado:**

Esclareço que sua participação é voluntária e, portanto, pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum pagamento. Caso decida por não participar, ou mesmo desistir de sua participação ao longo da pesquisa, não sofrerá nenhum dano ou perda.

▪ **Sobre a Pesquisadora:**

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora: Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Telefone: (XX)XXXXXXXXXX.

E-mail: cerbaro.nicole@gmail.com

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

.....

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a realização das etapas da pesquisa, bem como a utilização dos dados coletados, eu, _____, CPF nº _____, RG nº _____, domiciliado(a) na rua _____,

no bairro _____, no
município de _____,
exercendo o cargo/função de _____,
declaro que, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste
estudo. Declaro que tenho a ciência de que posso interromper minha participação a qualquer
momento e também confirmo o recebimento da 2ª via deste documento, devidamente
assinada pela pesquisadora Nicole Rebeca Cerbaro Silva.

Porto Alegre , ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante.

APÊNDICE O – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DADOS DIGITAIS



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N.9.610/98)

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a) na Rua/Avenida _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Nicole Rebeca Cerbaro Silva a utilizar minhas imagens de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido tais como fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, multimídia, home vídeo, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Por intermédio desta autorização, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem _____, bem como direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os *Direitos de Personalidade*.

Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Nicole Rebeca Cerbaro Silva, da Departamento de Estudos Sobre Infâncias da Faculdade de Educação da UFRGS.

Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo

Fone: 3308.3098 – Contato: <compesq@ufrgs.br>

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 –
Maiores informações podem ser obtidas junto ao *Comitê de Ética em
Pesquisa da UFRGS* por intermédio do telefone (51) 3308.3738.
Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos
adicionais.

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

APÊNDICE P – TERMO DE ESCOLHA FOTOGRÁFICA



TERMO DE ESCOLHA FOTOGRÁFICA

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Nicole Rebeca Cerbaro Silva, após a realização da pesquisa empírica e análise de dados, selecionei os seguintes materiais de sua autoria, ou que apresentam sua imagem, aos quais tenho interesse em publicar na versão final da pesquisa *Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos*:

Imagem 1, do professor Terra.

Imagem 2, do professor Terra.

Para tanto, solicito sua análise dos materiais para posterior publicação.

TERMO DE ESCOLHA FOTOGRÁFICA

Pelo presente instrumento particular, eu, _____,
RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a)
na Rua/Avenida _____,

_____ ,
concordo com a escolha das fotografias

_____ para publicação.

Participante da Pesquisa.

Porto Alegre, __ de _____ de 2020.

APÊNDICE Q – TERMO DE SIGILO NOMINAL



TERMO DE SIGILO NOMINAL

Considerando que a pesquisa *Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos*, desenvolvida pela pesquisadora Nicole Rebeca Cerbaro Silva, é uma pesquisa que visa trabalhar em co-autoria com os professores, reconhecendo a sua participação como um importante contributo dialógico para a elaboração da dissertação, este documento visa questioná-lo sobre seu interesse, ou não, na utilização de seu nome real na versão final do trabalho, que será publicada nos meios acadêmicos, sem fins lucrativos.

Importante destacar que apesar de essa ser uma decisão individual, apenas serão publicados os nomes dos participantes da pesquisa caso exista o aceite de todos os quatro participantes da pesquisa. Sua decisão é livre e voluntária.

Nicole Rebeca Cerbaro Silva

TERMO DE SIGILO NOMINAL

Pelo presente instrumento particular, eu, _____,
RG _____ e CPF _____, residente e domiciliado(a)
na Rua/Avenida

_____,
após avaliar a construção da pesquisa *Bricolagens Didáticas da Docência na Pré-Escola: diálogos éticos, estéticos e políticos*, e sabendo que apenas serão expostos os nomes reais dos participantes da pesquisa caso os quatro participantes concordem, opto:

- a) Pela utilização de um nome simbólico no trabalho ()
- b) Pela utilização do meu nome real ()

Participante da Pesquisa.

Porto Alegre, __ de _____ de 2020.