



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**NO DESCOMEÇO ERA O VERBO: UM CONVITE A MANOEL DE BARROS
PARA A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Glenda Matias de Oliveira

Brasília, março de 2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**NO DESCOMEÇO ERA O VERBO: UM CONVITE A MANOEL DE BARROS
PARA A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Glenda Matias de Oliveira

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1020820.

Oliveira, Glenda Matias de.
O48d No descomeço era o Verbo : um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil / Glenda Matias de Oliveira. -- 2015.
xii, 118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2015.
Inclui bibliografia.
Orientação: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino.

1. Barros, Manoel de, 1916-. 2. Educação de crianças.
3. Poesia brasileira. 4. Infância. I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. II. Título.

CDU 373.24

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^ª Dr^ª Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^ª Dr^ª Paula Cristina Medeiros Rezende – Membro

Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Psicologia

Prof^ª Dr^ª Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2015

DEDICATÓRIA

Ao poeta Manoel de Barros, que alçou voo para um lugar em que o idioma é a língua de brincar, onde o inútil é exaltado, e o pequeno, o maior. Minha admiração àquele que foi ao encontro de uma frase que caiba na boca dos passarinhos.

Às crianças, que nos lembram da novidade do mundo e da beleza do humano.

AGRADECIMENTOS

Que momento feliz o de agradecer! Agradecer é reconhecer que nada se pode fazer sozinho. Agradeço primeiramente a Deus, Verbo Encarnado, Artista dos Artistas, por me acompanhar sempre, me guiando em seu divino caminho de amor. O mérito desse percurso é inteiramente devido a Ele que me concedeu vida, saúde, inteligência e sonhos! Agradeço também, a Nossa Senhora, sempre presente em seu amor maternal.

Quero expressar minha mais sincera gratidão à minha família, sempre presente, que tanto me apoia e tornam reais os meus sonhos. À minha mãe que já está junto de Deus, intercedendo sempre por mim. Obrigada ao meu pai por toda a ajuda e incentivo a mim dispensados. Tudo de bom que posso conquistar vem do seu esforço! Amo você! Agradeço à minha irmã Marília, por ter me acolhido em sua casa, pelos almoços, pelo carinho e pela ajuda na revisão do texto deste trabalho. Obrigada! Agradeço ao cunhado Rodrigo, pela generosidade e afeto. À irmã Débora, por ter dividido comigo a casa, pela amizade e por estar sempre comigo. Agradeço também aos meus três sobrinhos lindos, Mateus, Gabriel, e Davi (que ainda vai nascer) por me ensinarem a beleza da infância e a novidade radical que ela impõe.

Agradeço às minhas queridas avós que fazem tudo por mim, Obey e Tina! Sem o carinho, o colo, a ajuda, os ensinamentos e as orações de vocês nada seria possível! Agradeço a toda minha família, tios, tias, primos, primas, e aos meus avôs, Onofre e Raul, que já não estão mais neste mundo. Muito das minhas invenções vêm dessa família maravilhosa! Obrigada, madrinha Liliam por ser minha inspiração na vida intelectual e no jeito humano e humilde de ser.

Ao meu noivo lindo Ricardo, por me ensinar a maravilha de sonhar, de lutar incessantemente pelo que se quer sem se deixar abater. Pelo carinho que me dedica, me fazendo ir adiante, pela fé que me inspira, e por toda ajuda na formatação deste trabalho. Obrigada por sempre me incentivar e vibrar com minhas conquistas profissionais e pessoais que também são suas! Meu bibliotecário favorito! Aproveito para agradecer aos cunhados Ana Sara e Rafael, à família Mendes e à família Rosa, pela acolhida maravilhosa, pelas boas risadas e excelentes momentos. Obrigada!

Ao Ministério Universidades Renovadas de Uberlândia e de Brasília, que me levam a ter esperança em um mundo melhor, mais humano e mais digno. Ao GOP São

Miguel Arcanjo pela acolhida, e por ter me dado os melhores amigos que eu poderia ter! Obrigada a todos vocês, queridos! A Civilização do Amor é possível! Vamos em frente!

À professora Paula Medeiros, por ter inspirado esse trabalho, me fazendo descobrir a potência da infância e a beleza da poesia. Foi ela quem me apresentou a obra de Manoel de Barros! Obrigada pela possibilidade de ter te conhecido e convivido com você nos saudosos tempos uberlandenses, e por ter aceitado compor a minha banca sem hesitar!

Às cartieras Ana Cláudia, Layla, Kathe e Laena por terem gestado, mesmo sem saber, meu sonho de ser pesquisadora comprometida com a infância! Ao querido grupo Achadouros, que compartilha comigo o gosto pela poesia e a busca por uma educação infantil mais humana.

Às queridas professoras da UFU Sílvia Maria, Zezé e Analu por todo ensinamento, e por terem despertado em mim o desejo pela carreira acadêmica e pelo trabalho com crianças! Obrigada colegas de GDA, Mônica, Lorena, Ana Cláudia e Isabela, por dividirem comigo bons tempos de estágio com crianças no contexto educacional! Aprendi muito com vocês! Psico 62 da UFU, vocês estão no coração! Valeu!

Aos novos amigos de Brasília, obrigada por me fazerem sentir tão bem, tão em casa. Em especial, à Fernanda Paiva que me ajudou a confeccionar o catavento para a oficina com crianças! Valeu amiga! Às amigas de Uberaba, sempre fiéis, apesar da distância! Vocês são demais e enchem meu coração de saudade! Às amigas de Uberlândia que sempre me acompanham na caminhada. Especialmente, à Marilda e Mariana, por me escutarem todos os dias sem reclamar! Obrigada, meninas!

À professora Lúcia Pulino, amiga e orientadora, que me ajudou em todo o processo de pesquisa e que tão bem me acolheu em Brasília, acolhendo também as ideias que eu trazia. Muito desse trabalho também é inspirado em seu jeito poético e sensível de escrever e de ser! Obrigada pela paciência e por todo carinho e ensinamento! À professora Regina Pedroza, que me recebeu de braços abertos na UnB antes mesmo que eu entrasse no mestrado. Obrigada por ter aceitado compor a banca desse trabalho e por contribuir sempre de forma generosa e amiga. À professora Gabriela Mieto pela participação na composição da banca deste trabalho. Obrigada!

Agradeço aos colegas do *Laboratório Ágora Psychè*, pelo apoio: Taisa (que me ajudou do começo ao fim, obrigada!), Maisa, Juliana, Júlia, Débora, Isabelle, Nathália (obrigada por colaborar com meu abstract!), Polianne, Marina, Bárbara e Cléber. Em especial, à Teresa, que me ajudou muito na realização da pesquisa, e que fez a filmagem das oficinas no turno da manhã. Agradeço também a todos os colegas do PGPDS que contribuíram com minha formação.

Obrigada aos meus alunos de DPE da turma D do primeiro semestre de 2014! Aprendi muito com vocês e descobri um novo ofício desafiador: o de dar aula. Obrigada, de coração! Aproveito para agradecer à Ceixa, ex-aluna, que se dispôs a me auxiliar na pesquisa de campo, filmando as oficinas da tarde. Seu fascínio pela minha pesquisa me impulsionou a continuar sem pestanejar!

Não poderia deixar de agradecer a instituição escolar que me recebeu de portas abertas, e a toda equipe que possibilitou essa pesquisa! Foi tudo muito especial! Obrigada principalmente às educadoras que se dispuseram a participar da pesquisa e às crianças que me receberam muito bem, e me fizeram entrar na temporalidade de *aión* tão facilmente! Esse trabalho é para vocês, pensando em vocês, e desejo que sejam cada vez mais ouvidas, acolhidas e respeitadas!

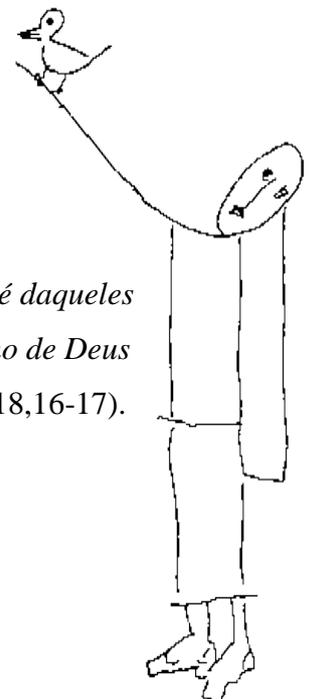
Ao poeta do ínfimo, Manoel de Barros, que me inspirou e me inspira a valorizar as pequenas coisas. Cada palavra que ele escreveu conseguiu com muita facilidade me devolver a mim mesma, ao que eu sonho e acredito. Obrigada pela entrega, pela delicadeza e pela sensibilidade! Muitas vezes em meio às dificuldades do mestrado, estar em contato com sua poesia conferia novo ânimo e um descanso em meio aos obstáculos que se impunham. Seus 97 anos de vida foram inspiradores! Infelizmente fui surpreendida com sua partida logo no momento final deste trabalho. Porém, a poesia desafia a mortalidade. O poeta nunca morre por meio de sua arte! Obrigada, obrigada, obrigada!

Por fim, agradeço ao Instituto de Psicologia da UnB, às secretárias Maria e Cláudia pela competência, a todas as minhas professoras do mestrado que, com certeza fizeram a diferença em minha formação profissional e pessoal. Aos colegas de trabalho da Clínica Diálogo, aos meus pequenos pacientes e aos seus pais. Ao CNPq, pelo auxílio financeiro nesses dois anos de pesquisa.

“Ninguém consegue viver sem meninos e meninas fazendo peraltagens por dentro. Jesus – de quem tudo o que sabemos da infância é “crescia em sabedoria, estatura e graça” – põe a chave de entrada ao Reino dos Céus no coração infantil. Não me parece adequada a interpretação por ingenuidade ou inocência. Os meninos do reino são benditos por exercitar esperanças. (...) Só mesmo meninos e meninas para resgatar exercícios de esperança”.

Pablo Morenno (2005, s/p) in Exercícios de ter esperança. Crônica publicada em 18/04/2005. Disponível em http://www.verdestrigos.org/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=623

Acesso em 06/01/2015.



“Deixai vir a mim as criancinhas e não as impeçais, porque o reino de Deus é daqueles que se parecem com elas. Em verdade vos declaro: Quem não receber o reino de Deus como uma criancinha, nele não entrará.” (Lc 18,16-17).

RESUMO

Este estudo buscou ampliar a reflexão sobre a práxis roda de conversa na Educação Infantil, tendo como inspiração a obra poética de Manoel de Barros. O objetivo do presente trabalho foi colaborar com a construção de (re) significações da roda no campo da Educação Infantil. Valorizaram-se os processos singulares dos participantes, constituídos na dinâmica grupal, fundamentais ao desenvolvimento humano, e se elegeu a poesia *barrosiana* como parceira possível em tais processos. Problematizou-se, portanto, como a roda pode se delinear em um espaço afetivo de intervenção e em um ‘lugar de infância’ e de encontro. Em Manoel de Barros reside a possibilidade potente de desvelar uma concepção de infância e de sujeito que é social, cultural e histórica, e que se constitui a partir da apropriação e produção da cultura, permeada pelos processos educativos formais e não formais. A concepção de infância para além de uma determinação cronológica, entendida também como condição do humano e, considerando-se sua temporalidade *aiônica*, sustentou esta investigação científica. A metodologia foi baseada na epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey, de caráter construtivo-interpretativo e dialógico. Foi adotado, também, o método cartográfico, cuja gênese se deu a partir dos trabalhos conceituais de Deleuze e Guattari, e que compreende a pesquisa como experiência e processo inacabado. A construção das informações se deu por meio dos seguintes procedimentos: leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar; observações participantes em sala de aula; escrita do diário de campo; realização de 4 oficinas, introduzindo a poesia de Manoel de Barros de forma lúdica; entrevista semiestruturada com cada docente participante. A análise e discussão das informações se deram por meio da construção de categorias e agrupamento das mesmas em três zonas de sentido: silenciamento e controle da infância; novidade da infância; a roda de conversa como espaço/tempo de encontro. Buscou-se evidenciar a roda de conversa enquanto lugar privilegiado de encontro entre criança e adulto, tendo a poesia como possibilidade de abertura à criação e à resistência a uma instrumentalização da linguagem hegemonicamente imposta no âmbito escolar, ao mecanicismo das práticas, à docilização dos corpos e à impossibilidade de praticar *absurdez* e *peraltices* com as palavras e com o pensamento. A pesquisa buscou contribuir especialmente para a escuta e o acolhimento das expressões das crianças e das educadoras, pensando a roda de conversa e a escola como lugares de infância. A roda de conversa é espaço potente para a experiência do devir, para a construção identitária, para que a palavra tome forma e crie novos acontecimentos, muitas vezes imprevisíveis e surpreendentes. A roda de conversa é lugar de criança que fala como criança, que pensa como criança e que sente como criança. E é também lugar de adulto que fala, pensa e sente como adulto. É, antes de tudo, lugar de encontro e de experiência.

Palavras-chave: roda de conversa, infância, educação infantil, poesia, Manoel de Barros

ABSTRACT

This study aimed to improve the reflection about the practice circle time in kindergarten, inspired in the poetic work of Manoel de Barros. Its goal was to collaborate with the construction of new meanings about circle time in the field of early childhood education, valuing the singular processes of the participants, forming group dynamics fundamental to the human development, and electing poetry as a possible partner in such processes. This study argued, therefore, how the circle time can be outlined as an affective space of intervention and a 'place of childhood'. In Manoel de Barros' poetry there is the powerful possibility of revealing a conception of childhood and subject that is social, cultural, historical, and that is constituted from the appropriation and the production of culture permeated by the formal and non-formal educational processes. This scientific research was supported by a conception of childhood other than a chronological determination, but rather as a human condition, considering its *aionic* temporality. The methodology was based on the qualitative epistemology of Gonzalez Rey, on its constructive-interpretative character and dialogical ways of the research. The cartography method was also adopted, which originates from the conceptual works of Deleuze and Guattari, and comprises research as an experience and an unfinished process. The construction of information was carried on through the following procedures: reading and analysis of the Political Pedagogic Project (PPP) of the school; participant observations in the classroom; writing the field diary; completion of 4 workshops introducing the poetry of Manoel de Barros through play; semi structured interviews with each participant teacher. The analysis and discussion of the information happened through the construction of categories and grouping them into three zones of meaning: silencing and control of childhood; childhood's novelty; the circle time as space and time of meeting. This research to evidence the circle time as a privileged place of encounter between child and adult, considering the poetry as an opening to the creation and resistance to the instrumentalization of language hegemony imposed in schools, the mechanism of the practices, the control of the bodies and impossibility of to produce new meanings through the words and the thought. This research aimed to contribute especially to the listening and the reception of expressions of children and teachers, thinking the circle time and the school as places of childhood. The circle time is powerful space to experience of becoming- human, to construction of identity, to the word takes shape and create new events, often unpredictable and surprising. The circle time is child's place that speaks like a child, thinks like a child and feels like a child. It is also adult's place that speaks, thinks and feels as an adult. It is, above all, a meeting place of experience.

Keywords: circle time, childhood, kindergarten, poetry, Manoel de Barros

SUMÁRIO

I APRESENTAÇÃO: MEU DESCOMEÇO	1
1.1 Meandros e rodeios desta dissertação	5
II OBJETIVOS	6
III RODOPIOS DE IDEIAS	7
3.1 O Homem Poeta: a <i>desbiografia</i> de Manoel de Barros	7
3.2 Ser Humano	9
3.3 A subjetividade do humano	13
3.4 Duas construções humanas: a ciência e a arte	16
3.5 Infância do Humano: A infância e suas múltiplas dimensões	24
3.6 Devaneios do humano	30
3.7 A criança como sujeito da fala	38
3.8 Roda de Conversa: O delírio do verbo	44
3.9 A escola e a experiência estética	55
IV METODOLOGIA	60
4.1 Método	63
4.1.1 Contexto	63
4.1.2 Participantes	64
4.1.3 Instrumentos e Materiais	65
4.1.4 Procedimentos Metodológicos	65
4.1.5. Procedimentos de análise	68
V ANÁLISE E DISCUSSÃO	70
VI POR FIM, O COMEÇO	96
VII REFERÊNCIAS	100
ANEXO A- Roteiro da entrevista semiestruturada com as educadoras	109
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	111
ANEXO C – Termo de Assentimento	113
ANEXO D – Termo de autorização para utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa	115
ANEXO E – Figuras utilizadas nas Oficinas	116
ANEXO F – Desenhos da Oficina 1 dos turnos Matutino e Vespertino	117
ANEXO G - Bonecos Palito feitos nas Oficinas 2 nos turnos Matutino e Vespertino	118

I APRESENTAÇÃO: MEU DESCOMEÇO

*“O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.”*(Roda Viva, de Chico Buarque de Holanda¹)

Este trabalho pretende contribuir com a problematização da roda de conversa – prática cotidiana realizada na Educação Infantil. O caminho deste estudo passa pelas terras mineiras de Uberaba, onde nasci e fui criada, e continua em Uberlândia, para onde me mudei, aos 18 anos, para fazer minha graduação em Psicologia, e de onde surgiram minhas primeiras inquietações ao vivenciar, como estagiária em psicologia escolar, o cotidiano de sala de aula na Educação Infantil. Estagiei em duas escolas distintas em vários aspectos. Uma pública, outra particular, e cada qual com uma dinâmica peculiar de lidar com os processos de ensino-aprendizagem dos pequenos.

Todos os dias da semana eu estava presente, em sala de aula, na maioria das vezes, durante todo o período de aula. Muitas coisas me saltaram aos olhos: o espaço escolar, as brincadeiras, as crianças com seus olhares curiosos que sempre me alargavam o mundo, professoras e suas ações, o recreio, os sons, as cores ou falta delas, os cheiros, o despertar do paladar na hora do lanche. Cada estímulo não passava despercebido.

A proposta era a de colaborar com a formação das professoras de Educação Infantil, por meio de observações participantes em sala, visando notar a dinâmica das relações e fomentando a reflexão acerca das práticas educativas. Para tanto, elaborávamos cartas que denominamos “cartas reflexivas”.² Apostávamos na potência da palavra, em como ela cria realidades e inaugura novos mundos. Transitar por esses espaços, pelos meus próprios “não saberes”, foi uma experiência essencial para que eu decidisse ingressar no programa de pós-graduação.

¹ Roda viva é uma composição de Chico Buarque de Holanda, disponível em <http://letras.mus.br/chico-buarque/45167/>

² O dispositivo que elaboramos no estágio denomina-se “cartas reflexivas” e baseiam-se nos pressupostos do Construcionismo Social, inspiradas nas articulações de White & Epston (1990) sobre as “cartas terapêuticas”. Tais autores utilizavam as cartas no contexto da psicoterapia clínica. Seguindo a epistemologia construcionista, criamos as cartas reflexivas, porém como ferramenta no trabalho de formação de professores, portanto no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Não tínhamos objetivos clínicos. O nosso interesse era o de aproveitar a potência da escrita para promover reflexões acerca das práticas educativas com crianças pequenas. As cartas eram produzidas a partir das observações participantes que realizávamos semanalmente e as professoras eram convidadas a responder, de acordo com seus interesses. As cartas, sem dúvida, eram dispositivos ricos de troca, de circularidade da palavra, de problematizar o que já estava posto, naturalizado. Estagiárias e professoras nos colocávamos na constante postura de “não saber” e buscávamos juntas, construir saberes mais humanos e adentrar o universo misterioso e encantador da infância. Ver artigo de Rezende, Oliveira e Silva (2013) em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752013000200005&script=sci_arttext.

Entre todos esses fatores que narrei, um me inquietava insistentemente: a roda de conversa. Sobre sua definição e sinuosidades, dedicaremos um capítulo inteiro ao longo desta dissertação. Convido o leitor a se lançar neste carrossel de ideias, a percorrer comigo passo a passo o terreno deste trabalho, consciente de que revela muito do meu rodopio de ideias e de construções ao longo desses dois anos de aprendizado. Ao desembulhar minha caixa de lembranças e de aprendizado recordo as diversas vezes em que a roda de conversa me intrigava quando eu notava os elementos potentes que as crianças traziam através de suas falas e a importância da linguagem para a constituição das mesmas, sem que isso fosse valorizado pelas professoras, em ambas as escolas em que estagiei.

Frases como “Elas não falam nada com nada,” ou ainda “Não acredita no que elas contam. É tudo mentira. É tudo invenção”, eram ouvidas por mim com frequência e causavam-me grande estranhamento, já que, a meu ver, se as crianças aos 3, 4 anos de idade não poderiam imaginar na escola, quando seria então o momento para tal? Se o faz de conta não encontrava espaço na Educação Infantil, cenário em que a maioria dos pequenos passava a maior parte do seu dia, qual seria o melhor espaço para atividade tão importante e cara ao desenvolvimento infantil? E por que o que as crianças falavam não era levado em consideração? Que concepção de infância estava por trás de frases como essas e que práxis tal concepção produzia?

Além disso, pesquisei a respeito da roda de conversa em documentos oficiais do MEC e o que observava, na realidade, era que teoria e prática se distanciavam intensamente. A roda que eu observava dia após dia nas escolas nada tinha a ver com a roda dialógica, em que as crianças pudessem expressar suas ideias ou que pudessem apenas silenciar, se assim desejassem. A roda que eu via era o momento inicial, cuja maior preocupação parecia ser a de passar o conteúdo, frisar números, letras, operações matemáticas ou atividades que deveriam ser feitas no dia.

Neste percurso, diante da minha inquietude frente a essa realidade, em uma supervisão de estágio, a professora Paula, com o objetivo de fazer-nos aproximar do universo da infância, abriu o livro “Memórias Inventadas” do poeta brasileiro Manoel de Barros (2008). Deparei-me com os *deslimes* da palavra, com uma estética da negação, mas uma negação mansa, doce; vi-me diante de uma escrita que me transportava, sem demora e sem explicação, para a infância.

Manoel de Barros (2010) afirmava convictamente: “tudo o que não invento é falso” (p.345) e ainda: “há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira” (p.345). E as frases que ouvia das professoras “eles inventam; mentem sobre os fatos” encontraram na poesia *barrosiana*³ forte ressonância. A leitura de sua poesia permitiu-me desenvolver uma sensibilidade com relação à maneira como as crianças se expressavam, aproximando-me da perspectiva criadora da infância, levando-me a pensar que as crianças dizem o mundo à sua maneira e que a arte tem muito a contribuir com a educação, trazendo aspectos sensíveis e apresentando formas até então inusitadas de perceber o mundo.

As professoras com as quais convivi nesse período diziam “nossa, vocês escrevem de uma forma poética. Fica mais fácil de entender, de pensar sobre os fatos, sobre o que não conseguimos pensar na correria das aulas”. Não era raro, portanto, nas cartas reflexivas, a presença da poesia de Manoel de Barros e de outros poetas que julgávamos pertinentes ao cotidiano na educação infantil. E percebi como a poesia fazia a diferença nesse processo de reflexão, de pensar mais devagar, analisar possibilidades antes nem imaginadas.

O contato com a obra de Manoel me auxiliou também a avançar na compreensão da infância para além da cronologia. Passei a compreendê-la como sentimento, acontecimento possível em qualquer idade, como condição presente no humano. Após a conclusão do curso de Psicologia, os questionamentos que eu tinha acerca da roda de conversa e das questões que a envolvem se intensificaram. Conheci a professora Regina em um Congresso de Psicologia do Desenvolvimento Humano em Brasília e logo fui apresentada à professora Lúcia.

O percurso que se seguiu, em meio ao inverno e ao tempo seco de junho, exigiu de mim uma nova mudança, agora para Brasília. Novos ares, novo clima, novas pessoas, nova adaptação. Tudo era novo! Assustadoramente e maravilhosamente novo! Em Brasília, por meio do convite das professoras Lúcia e Regina, comecei a frequentar as reuniões do Laboratório *Ágora Psychè*, coordenadas por elas. Tive a certeza, então, do desejo de me aventurar nesta pesquisa de mestrado para desenvolver meus questionamentos. Sem perceber, já vivenciava a experiência da infância, aquela para além do *chrónos*. Aquela que nos lança à novidade, ao inusitado, ao desconhecido ora temido, ora desejado.

³ No presente trabalho, adotarei esse termo (*barrosiano*) para referir-me à obra do poeta Manoel de Barros.

Ingressei no mestrado em março de 2013 e, ao longo do percurso, durante a III Jornada de Pesquisa organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, a que pertenço, foi-me dirigida pela banca a pergunta: “Por que Manoel de Barros? Por que ele e não outro poeta que também trabalha a questão da infância?” Acredito que o interesse, a escolha de um pesquisador, muito tem a ver com o percurso que ele traça, com o que ele se depara ao longo de toda sua formação pessoal e profissional. Tem a ver com o que o encanta, com que o toca, com que o move a buscar a novidade.

Talvez seja isso! Manoel de Barros, revelando na poesia seus *deslimites* e despropósitos, permitiu-me uma experiência ética e estética nunca antes vivenciada. Aprendi com o poeta “que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2008, p.95).

Por esse encantamento, pelo sentido que sua poesia produziu em mim, ajudando-me a pensar a infância, a educação, a psicologia e a primazia da palavra na constituição psíquica, escolhi e talvez tenha sido escolhida por Manoel. Suas palavras acharam pouso em meus pensamentos, em minhas buscas. As razões de ordem subjetivas sempre estarão presentes em qualquer trabalho que se faça, inclusive na escolha de um *corpus* literário. Torres (2011) ao narrar sobre sua escolha pela poesia de Manoel em seu trabalho de mestrado diz “Em nosso caso particular, poderíamos simplesmente dizer que não conseguimos dormir bem à noite, quando do primeiro contato com sua poesia” (p.11).

Uno-me a ele no número dos que não conseguiram dormir à noite após tão forte encontro com a poesia do ínfimo. Penso ser razão mais que suficiente para me fazer ingressar em um programa de mestrado, para ver se, de alguma forma, colocando no papel o pouco ou o nada possível sobre tal encantamento, pudesse contribuir com a práxis da infância e, de alguma maneira, despertar o sono daqueles que, comprometidos com a infância e com a educação em nosso país, conseguem dormir à noite.

1.1 Meandros e rodeios desta dissertação

Esta pesquisa pretende contribuir para tornar mais abrangente a discussão sobre a roda de conversa e a possibilidade de sua ressignificação por meio de uma diferente concepção de infância e de educação de crianças. Concepções estas que se inspiram, no contexto deste trabalho, na poesia de Manoel de Barros que revela uma infância criativa, potente e transformadora. Ouvir as crianças e aprender delas, é uma mudança de postura que esta pesquisa propõe.

Para alcançar tais intentos, a dissertação foi organizada em um capítulo teórico abordando as principais temáticas e eixos conceituais da pesquisa, um capítulo metodológico e um capítulo de análise e discussão de dados, além das considerações finais, que sinalizam apenas o começo da construção do conhecimento.

O primeiro capítulo teórico, intitulado “Rodopio de Ideias”, conduz o leitor neste giro de constructos e construções investigativas que realizei ao longo do mestrado, e que foram conferindo sentido à pesquisa. O fio condutor deste rodopio é o ser humano e seus versos e reversos. Portanto, abordamos a concepção de ser humano que adotamos, e que norteou todo o trabalho; a subjetividade, a ciência e a arte como construções humanas, a concepção de infância que defendemos – essencial para a construção da pesquisa –, devaneios do humano que irão delinear a presença da poesia neste trabalho, e o sentido que fui descobrindo na relação entre imaginação, infância e poesia. Em seguida, seguimos os rastros de uma compreensão da criança enquanto sujeito da fala, para se chegar à roda de conversa e sua configuração no âmbito escolar. A escola e a experiência estética fecham o capítulo teórico e fundamentam a relação entre a educação de crianças e a poesia.

O capítulo metodológico explicita nossas opções teóricas e práticas, responsáveis por orientar esta pesquisa de mestrado. Explicitamos também os procedimentos e materiais que utilizamos ao longo deste percurso investigativo. O capítulo de análise de discussão das informações é dividido em três zonas de sentido – silenciamento e controle da infância; a novidade da infância; a roda de conversa como espaço/tempo de encontro – pensadas a partir da realização da pesquisa de campo e da reflexão que ela possibilitou. Por fim, o capítulo de considerações finais busca pontuar algumas questões mais gerais sinalizando que ainda há novos caminhos e novas trilhas a serem desbravadas acerca desta temática de pesquisa.

II OBJETIVOS

Objetivo Geral:

O principal objetivo deste trabalho foi colaborar com a construção de possíveis (re) significações da roda de conversa no campo da Educação Infantil, criando um espaço/tempo de experiência inspirado na obra poética de Manoel de Barros.

Objetivos Específicos:

- ❖ Conhecer a especificidade da participação das crianças na roda.
- ❖ Observar a relação criança-educador no processo da roda.
- ❖ Investigar as concepções e estratégias assumidas por educadores diante da prática da roda de conversa.

III RODOPIOS DE IDEIAS

3.1 O Homem Poeta: a *desbiografia* de Manoel de Barros

Manoel de Barros, em uma das várias entrevistas por escrito que concedeu, dizia não ser biografável, pois sua vida e sua obra misturam-se por completo. Bachelard (2009) já exclamava: “É tão difícil juntar a vida e a obra!” (p.9) Cientes⁴ de tal dificuldade, julgamos, porém, relevante apresentar ao leitor um pouco a respeito da *desbiografia* – como ele gostava de dizer – de Manoel Wenceslau Leite de Barros, nascido em Cuiabá – MT, na beira do rio. Rio esse que permeia seus poemas.

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Manoel de Barros, 2010, p.303)⁵.*

Gaston Bachelard (2009), filósofo e ensaísta francês, aponta que a poesia é inundada de imagens. Segundo o autor,

(...) as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens de solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios do poeta (p.95).

E é assim a poesia *barrosiana*: cheia de imagens, iluminuras, em que a natureza e o homem parecem fundir-se e o importante é contemplar o ínfimo, o pequeno, o menor, o *desimportante* do mundo. Em Manoel de Barros o menino escuta a cor dos peixes, pode ser árvore, o *criaçamento* das palavras torna-se palpável, a palavra torna-se aventureira, destemida, libertária. O rio torna-se cobra de vidro, a imaginação corre solta, veloz, sem barreiras.

⁴ A partir desse momento da dissertação, adotarei a primeira pessoa do plural, referindo-me sempre a mim e a minha orientadora Lúcia Pulino, tendo a clareza que esse trabalho foi tecido por essa rica parceria. O fundamento da escolha pela primeira pessoa em um trabalho científico, encontra-se na seção Metodologia.

⁵ Todos os trechos citados de poemas de Manoel de Barros foram retirados da obra *Manoel de Barros: Poesia Completa*, publicada em 2010. Os únicos poemas que não estão presentes nessa obra, estão na obra *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*, de 2008. Ambos os livros estão na lista de referências do presente trabalho.

O menino Manoel nasceu em 19 de dezembro de 1916, filho de João Venceslau Barros, um capataz influente da região de Cuiabá, e da dona de casa Alice Pompeu de Barros. Mudou-se para Corumbá,⁶ e morou até o fim de sua vida na cidade de Campo Grande-MS. A infância do poeta foi vivida em fazendas, ranchos, brincando na terra, amansando gado selvagem e observando as coisas “*desimportantes*”, traço de suma importância em sua obra. Em uma entrevista concedida a José Castello⁷, Manoel chegou a dizer: “Passava o dia ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei”. O poeta narra a respeito desse tempo

Confesso, aliás, que eu gostava muito, a esse tempo, de todos os seres que andavam a esfregar as barrigas no chão (...). Eram esses pequenos seres que viviam ao gosto do chão que me davam fascínio. Eu não via nenhum espetáculo mais edificante do que pertencer ao chão. Pra mim esses pequenos seres tinham o privilégio de ouvir as fontes da Terra (Barros, 2008, p. 33).

Manoel, em sua infância, não gostava de estudar até se deparar com os livros de Padre Antônio Vieira e descobrir que servia para “ter orgasmos com as palavras” (Barros, 1996, p.331). O poeta, referindo-se à Padre Vieira, dizia que “a frase para ele era mais importante que a verdade, mais importante que a sua própria fé. O que importava era a estética, o alcance plástico. Foi quando percebi que o poeta não tem compromisso com a verdade, mas com a verossimilhança⁸.”

Formou-se em direito, porém pouco exerceu tal profissão, casou-se com a mineira Stella, com quem teve três filhos Pedro, João e Martha e sete netos. Foi fazendeiro e pecuarista por muito tempo para sobreviver⁹, entretanto seu primeiro livro foi publicado no Rio de Janeiro, em 1937, e intitula-se “Poemas concebidos sem pecado”. Entretanto, só foi reconhecido amplamente pelo público na década de 80, quando Millôr Fernandes, Antônio Houaiss e Fausto Wolff divulgaram sua arte. Atualmente, o poeta mato-grossense é reconhecido nacional e internacionalmente como um dos poetas mais originais do século e importantes do Brasil, chegando a ser comparado a Guimarães Rosa.

⁶ O poeta afirmou, em alguns momentos, que nasceu em Corumbá, já que viveu muitos anos nesta cidade, inclusive no período da sua infância.

⁷ Entrevista concedida a José Castello em 30/05/2005, disponível em <<http://www.revista.agulha.nom.br/castel11.html>> acessado em 26 de setembro de 2014.

⁸ Manoel de Barros. Disponível em:<http://www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp>. Acesso em 03 de novembro de 2014.

⁹ Conforme relata na entrevista exclusiva para o Entre-Textos, realizada por Rosidelma Fraga, disponível no endereço eletrônico: <http://www.portalentextos.com.br/entrevistas/sempre-achei-que-poesia-consiste-em-modificar-a-lingua,139.html> . Acesso em 03 de novembro de 2014.

Foi comparado também, pelo filólogo Antônio Houaiss, a São Francisco de Assis, por revelar em sua poesia a virtude da humildade, de ser húmus, voltar-se à terra, ao nada, ao ínfimo e por exaltar a natureza e declarar a ela o seu mais sincero amor.¹⁰

O poeta parece apreciar o anonimato. Quem assistiu ao documentário sobre sua vida, dirigido por Pedro Cezar, no ano de 2008¹¹, sabe o quanto Manoel hesitava em conceder entrevistas e receber visitas. O que gostava de fazer era trancar-se em seu escritório, ou no “lugar de ser inútil”, como ele mesmo dizia. “Sempre acho que na ponta de meu lápis tem um nascimento.”¹²

É preciso frisar que muito do que se sabe a respeito de sua vida provém de entrevistas concedidas, na maioria das vezes, por escrito. As respostas do poeta citadas aqui, portanto, são trechos de escritos seus. Manoel dizia com frequência que não gostava de entrevistas orais, pois para ele, a palavra falada não conseguia expressar o que desejava. Gostava mesmo era de trabalhá-la, como um artista plástico faz com sua escultura. Escrevia por meio do “*idioleto manaelês*” que, segundo ele mesmo explicava, tratava-se de um “dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas” (Barros, 2010, p.338).

Muitos detalhes e pormenores da vida do poeta poderiam ainda ser aqui narrados, porém, uno-me a Bachelard (2009), que afirma: “(...) de que nos pode servir uma biografia que nos diz o passado, o pesado passado do poeta?” (p.9). No documentário “Só dez por cento é mentira” (2008), Manoel de Barros chegou a afirmar que o seu ser biológico nada tinha de interessante e que Pedro Cezar (diretor de tal documentário) deveria concentrar-se no seu ser letral. De Manoel, portanto, interessa-nos mais a obra imersa na vida, ou a vida imersa na obra. O seu ser biológico viveu 97 anos. O letral, ainda vive.

3.2 Ser Humano

A partir da vasta obra poética *barrosiana*, a proposta do tema deste estudo tornou-se cada vez mais inquietante para mim.

¹⁰ Disponível também em: <http://www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp>. Acesso em 03 de novembro de 2014.

¹¹ Documentário dirigido por Pedro Cezar e intitulado: “Só dez por cento é mentira”, no ano de 2008. Encontra-se disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>

¹² Frase de Manoel de Barros em entrevista a José Castello. A entrevista foi publicada em O estado de São Paulo, Caderno 2, e está disponível no endereço eletrônico: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel09.html>, acesso em 29 de setembro de 2014.

*A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como
 sou - eu não aceito.
 Não agüento ser apenas um
 sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas,
 que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora,
 que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas. (Manoel de Barros, 2010, p.347-348).*

A metáfora das borboletas leva-nos a pensar no dinamismo, no movimento que a humanidade impõe. O homem carece de ser renovado por borboletas, pois é um ser finito, incompleto, sedento de buscas constantes; é a própria finitude que aspira à infinitude. Podemos resgatar o pressuposto filosófico de Spinoza como aponta Merçon (2010) para pensarmos o homem como “modificações finitas da potência absoluta” (p.27).

Esta dissertação comunga de muitas ideias do poeta Manoel de Barros, entre elas, a de ser humano. Para caminhar neste trabalho e percorrer este caminho, seguro na mão do brilhante poeta brasileiro. Trilho com ele o percurso inédito, do encantamento, da brincadeira, da dança das palavras. Gostaria de escapar da funcionalidade humana para lançar um olhar atento, curioso, para o homem, para além de notá-lo como o ser que “abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio” (p.347). Desejo sair do *chrónos* por instantes e percorrer o mistério do tornar-se humano, já que considero que o homem não nasce pronto, mas vai se tecendo e sendo tecido ao longo das costuras sociais permeada pela cultura.

O ser humano é compreendido enquanto sujeito singular, ou como sujeitos singulares, com histórias de vida e trajetórias pessoais únicas e também como sujeitos carregados de cultura, seres sociais, históricos (Pulino, 2010a). É a teia dos acontecimentos, da sociedade, da cultura e de sua condição psicobiológica que o possibilitará tornar-se, de fato, humano, ao longo da vida. O inacabado do humano é esculpido por ele mesmo e pelo outro com o qual convive. Assim sendo, o homem, ao mesmo tempo em que é constituído por sua biologia e pelos processos naturais, é produto e produtor de uma realidade sócio-histórica (Vigotski, 2007). É um ser histórico,

biologicamente social e cultural e histórica e culturalmente biológico. Precisamos, portanto, considerar os aspectos filogenéticos e ontogenéticos a fim de aproximarmos-nos, ainda que de forma imperfeita e rudimentar, de uma compreensão do humano, entendendo que se trata sempre de uma síntese de relações dinâmicas e dialéticas.

Com Manoel, fui entendendo, a partir da arte das palavras, o que pude compreender em minha prática como psicóloga e a partir das valiosas preposições científicas que muito me ajudam a compreender o humano. O humano desta dissertação é múltiplo, plural, “precisa ser outros” e, ao mesmo tempo, totalmente singular, individual, peculiar, sujeito que se *metamorfoseia* constantemente.

Pensar na condição humana a partir da poesia é uma maneira sensível de escapar à temporalidade cronológica e de pensar nos múltiplos devires do processo de tornar-se humano, pois a poesia possui o “ímpeto de devir humano, no auge de uma inspiração que nos proporciona a palavra nova” (Bachelard, 2009, p.9).

O devir é próprio do humano, que se constitui também a partir de sua história, de seus desejos, significados construídos coletivamente, de suas emoções, afetos, de sua cognição e sede de saber. Nossa escolha por utilizar o termo devir se dá pelo fato de tal termo evidenciar o de tornar-se, que é da ordem do processo. Devir, para Mora (2000):

(...) É usado às vezes como sinônimo de ‘tornar-se’; às vezes é considerado o equivalente de ‘vir a ser’; às vezes é empregado para designar de um modo geral o mudar ou o mover-se (que, além disso, costumam ser expressos por meio do uso dos substantivos correspondentes: ‘mudança’ e ‘movimento’). Nessa multiplicidade de significações parece haver, contudo, um núcleo significativo invariável no vocábulo ‘devir’: é o que destaca o processo do ser, ou, se se quiser, o ser como processo” (p.707).

Mais do que isso, quando falamos em devir, partimos também de uma conceituação proposta por Deleuze e Guattari (1997) que afirmam que

um devir não é uma correspondência de relações. Tampouco ele é uma semelhança, uma imitação, em última instância, uma identificação (...) Devir não é progredir nem regredir segundo uma série (...) Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir, nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (...) Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (p.18-19; p.64).

A temática do humano sempre excitou muitos poetas a buscarem palavras que pudessem de certa forma abrandar o que não pode ser inteiramente inscrito por elas. Além de Manoel de Barros, chamo atenção para o poeta moçambicano Mia Couto, que confessou ter bebido da fonte *barrosiana* e, sobretudo, das inspirações de Guimarães Rosa. Nas palavras do poeta,

História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens. Agora, quando desembrulho minhas lembranças eu aprendo meus muitos idiomas. Nem assim me entendo. Porque enquanto me descubro, eu mesmo me anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira (Couto, 2013, p.41).

Tal como o humano em Manoel, que “precisa ser outros”, em Mia Couto, o humano não segue uma única vida, é transmutável, remetendo-nos à ideia proposta por Deleuze e Guattari (1997) em *Mil Platôs*: a ideia de rizoma. Os autores discorrem sobre o conceito de rizoma, extraído da botânica e assumindo uma nova conceituação na obra; conceituação dotada de um caráter ontológico, que, em Deleuze e Guattari (1997), deve ser entendido como sendo da ordem do jogo de forças estabelecido entre os planos virtual e atual.

Os autores compreendem o humano sob a ótica do movimento, das diferenças que operam dentro e fora das multiplicidades. Portanto, não falam em uma identidade; para eles o homem é múltiplo, está em devir, sempre se repetindo, e, ao mesmo tempo, nunca sendo o mesmo. Eles colocam em cheque o esquema binário enraizado na ciência moderna de “Uno-Múltiplo” para reafirmarem a existência de jogos de forças que, segundo eles, são comparadas a vetores que se ligam uns aos outros, produzindo novas forças.

A partir da perspectiva de humano apresentada, percorro os meandros de minhas buscas como pesquisadora. Enfrento constantemente o meu anoitecer, como sugere Mia Couto (2013), deixando claro que tais meandros e caminhos que escolho não são os únicos possíveis, mas são frutos de uma escolha pessoal que muito diz de meus desejos, valores, compromissos éticos, políticos e epistemológicos, e de meus interesses. Tudo isso perpassando, necessariamente o que entendo por ser humano e pensando em como esse humano, feito borboleta, como sugere Manoel de Barros (2010), situa-se no mundo em seu eterno processo de tornar-se.

A partir dessa compreensão de ser humano, cabe-nos pensar sobre a peculiaridade de cada indivíduo. Se somos todos da espécie humana, afinal o que faz de nós, ao mesmo tempo tão singulares? Qual o diferencial de cada sujeito? O que faz, por exemplo, uma criança gostar de observar por horas uma formiga carregando lentamente sua folha para servir-lhe de alimento, enquanto outra não consegue permanecer sentada por um minuto sequer? Muitos fatores devem ser considerados, dada a complexidade humana e a importância do contexto que a cerca.

Este trabalho quer falar de ser humano, da infância, de infâncias plurais e de devires, de crianças que observam formigas carregando uma folha, das que não conseguem

ficar sentadas, e de tantas outras crianças, de cada uma em sua diferença, de todas compartilhando o estar na escola de Educação Infantil. Compartilhando, todos os dias, na sala de aula, o estar na roda de conversa.

Portanto, o trabalho busca investigar possibilidades de ressignificação da roda de conversa na Educação Infantil e lança um olhar atento às crianças e às suas educadoras. Sempre que lidamos com o humano, lidamos com sua singularidade. Sendo assim, essas questões nos levam a considerar pertinente destacarmos, no campo da psicologia, um valioso conceito: o da subjetividade.

3.3 A subjetividade do humano

“... o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”

(Guimarães Rosa, 1993 – Grande Sertão: Veredas)

Convido González Rey a entrar na roda da busca pelo conhecimento e auxiliar na compreensão da subjetividade humana. O autor afirma que ela é “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (2003, p.IX).

González Rey (2002) elucida que a subjetividade coloca em jogo concomitantemente o intrapsíquico e o interativo, o interno e o externo, pois todas essas esferas do humano produzem sentidos e significados inscritos em um mesmo espaço subjetivo. Portanto, ele oferece a compreensão de que a subjetividade não é estática, mas, ao contrário, é processo, requer dinamismo e propõe o fim da cisão entre as dicotomias mente/corpo, razão/emoção, cognição/imaginação.

O autor realiza um interessante trabalho, analisando como a psicologia, em suas diferentes epistemologias teóricas, tratou o tema da subjetividade (González Rey, 2003, 2005). Ele afirma que, a partir da perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano e dos trabalhos científicos produzidos e publicados em tal vertente, é que se pode começar a compreender a subjetividade, sempre do ponto de vista da dialética da construção do sujeito. O pensamento cartesiano, enraizado na ciência vigente, não permitia condições para se elaborarem teorias que abarcassem a subjetividade, pois a dicotomia entre razão-emoção, mente-corpo permaneciam sempre em evidência, impedindo a compreensão de um tema extremamente complexo.

González Rey (2003), portanto, ajuda-nos a entender a subjetividade não somente como algo meramente individual, presente no sujeito, mas também como produto da cultura dentro da qual o sujeito está inserido. A partir disso, podemos entendê-la não mais como linhas paralelas, e sim como emaranhadas, linhas que se inter cruzam, que convergem e divergem, como verdadeiras redes de comunicação.

Portanto, se pensarmos no contexto da escola, não é possível pensar na subjetividade daquela criança específica, ou daquela educadora, sem trazer à discussão a cultura escolar, a comunidade que a constitui, o espaço, o tempo histórico em que ela é produzida, as condições que permeiam todas as práticas educacionais e assim por diante. Sobre isso, González Rey (2003) lança o conceito de subjetividade social, para indicar a subjetividade produzida, por exemplo, em instituições. O autor buscou, assim, romper com a ideia presente na psicologia de que a subjetividade seria algo extremamente individual.

Na procura por referências teóricas sobre a subjetividade, deparamo-nos com importantes autores que muito contribuíram com esta pesquisa de mestrado e que muito nos ajudaram a compreender novas formas de existência, novas possibilidades de se entender a própria constituição da subjetividade humana, diferindo das conhecidas máximas advindas da tradição psicológica e psicanalítica. Entre eles estão Nietzsche, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que partem de uma filosofia do tempo, concebendo a clínica como uma “invenção de novas possibilidades” (Kastrup, 2007, p.17).

Guattari (1990) propõe uma nova forma de entender a subjetividade, partindo de um paradigma ético-estético. As ideias de Guattari foram um marco a respeito do tema em questão, já que seu paradigma foi considerado revolucionário. O referido autor alia também à dimensão ética-estética a dimensão política, que para ele é de suma importância, e considera que toda intervenção é, na verdade, um ato político, de transformação. Guattari nos ajuda a entender duas esferas presentes na política: a macropolítica e a micropolítica – um dos conceitos mais caros e singulares proposto por ele em parceria com Gilles Deleuze na obra *Mille plateaux. Capitalisme et schizofrénie* em 1980.

Por macropolítica podemos entender a política de Estado que implica as relações estabelecidas entre instituições e entre classes distintas. A micropolítica, por sua vez, é da ordem dos agenciamentos estabelecidos entre sujeitos; conta com potencialidades moleculares, práticas não institucionalizadas. Para Deleuze e Guattari (1997), a micropolítica funciona como platôs, como linhas múltiplas que podem ser linhas de fuga,

linhas que convergem, cadeias moleculares. Segundo os autores, a micropolítica realiza agenciamentos maquínicos de desejo e coletivos de enunciação.

Partindo desse entendimento, Guattari (1992) afirma que o conhecimento não é neutro, ao contrário, é reflexo de nosso engajamento no mundo, da maneira como nos posicionamos frente ao mundo e a nós mesmos, refletindo também nossas escolhas epistemológicas, políticas, éticas e estéticas.

Percebemos, portanto, que para o autor, a subjetividade não é algo meramente individual; ela é constituída e atravessada pelo plano social, permeada por dispositivos macro ou micropolíticos. Guattari (1992) pretende

Operar um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade. O sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia, do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência. Com a subjetividade, será dada, antes, ênfase à instância fundadora da intencionalidade. Trata-se de tomar a relação entre sujeito e o objeto pelo meio, e de se fazer passar ao primeiro plano a instância que se exprime (p.35).

Outra contribuição pertinente de Guattari (1990) a este trabalho é a compreensão de como a hegemonia capitalista de produção está imbricada no processo cada vez mais intenso de individualização do sujeito. No bojo da macropolítica capitalista, a ideologia do capital – a lógica da produção a todo custo, da competição e do consumo – acaba por penetrar os processos de subjetivação dos sujeitos, alienando-os de seus próprios desejos autênticos. Ocorre um verdadeiro sequestro da subjetividade, tudo isso de forma engenhosa e cada vez mais sofisticada. As pessoas, sufocadas pela correria cotidiana, acabam por se distanciarem umas das outras e a solidão que se impõe vai empobrecendo os afetos e as relações estabelecidas.

Kastrup (2007) parte das proposições de Deleuze e Guattari (Guattari; Rolnik, 1986; Guattari, 1992; Deleuze, 1992) sobre a subjetividade atrelada à produção e afirma que, desse modo, ocorre “produção de formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação. Produção de modos de relação consigo mesmo e com o mundo.” (p.204). A autora afirma também que a subjetividade “não é um dado, um ponto fixo, uma origem” (p.204).

Para avançarmos no assunto, torna-se necessário pensarmos na questão da singularidade e em como se dá tal singularidade no bojo da subjetividade capitalística denunciada por Guattari (1992). Cunha (2012) sinaliza esse processo

A singularidade é a potência inventiva do processo de constituição da subjetividade e, por isso, tem de ser evitada segundo as pretensões capitalistas. É nessa dimensão individual que o sujeito opera rupturas dando margem à inventividade de si, uma autopoiese radical (p.10).

O tornar-se humano, a invenção de si e do mundo, dá-se na instância da singularidade; é um processo sempre inacabado, sempre em movimento, explorando diferentes relevos e constituído de distintas vicissitudes. Tal processo muito tem a ver com as experiências, os desejos, crenças, valores do sujeito, além de levarmos sempre em conta a sociedade em que ele se encontra, a forma como se posiciona e é posicionado pelos outros, a classe social a que pertence e sua historicidade. O homem é, portanto, paradoxalmente singular e múltiplo. A subjetividade humana é porosa, apresenta linhas de fuga, como sugerem Deleuze e Guattari (1997).

Isabelle Stengers (2008) endossa a discussão acerca da subjetividade, enfatizando que esta não se encontra em oposição à objetividade. A autora tenta abrandar, ou ativamente resistir à tentação de afirmar uma tese sustentada pelo senso comum, de que a subjetividade é seguramente oposta à objetividade. Para isso, Stengers (2008) caracteriza o território moderno e fundamenta-se na ideia de modernidade de Bruno Latour (1993), que a entende como uma teia de inter-definições constantes.

Stengers (2008) deixa claro que as produções de subjetividades não podem ser separadas do meio em que o sujeito vive e a partir do qual ele realiza abstrações que são responsáveis por auxiliar seu pensamento, convocando também seus afetos e sentimentos. A autora sinaliza que a ciência objetiva carece de reflexividade e endossa críticas a respeito da visão da neutralidade da ciência.

Partimos inicialmente do humano e dos importantes processos subjetivos que o constituem, que o acompanham no seu “tornar-se” e, agora, julgamos ser importante um capítulo que traga para a roda de discussão duas das grandes construções humanas: a ciência e a arte.

3.4 Duas construções humanas: a ciência e a arte

Gratuidade das Aves e dos Lírios

*Sempre que a gratuidade ousa em minhas palavras,
elas são abençoadas por pássaros e por lírios.*

*Os pássaros conduzem o homem para o azul,
para as águas, para as árvores e para o amor.*

*Ser escolhido por um pássaro para ser a árvore dele:
eis o orgulho de uma árvore.*

*Ser ferido de silêncio pelo vôo dos pássaros:
eis o esplendor do silêncio.*

*Ser escolhido pelas garças para ser o rio delas:
eis a vaidade dos rios.*

*Por outro lado, o orgulho dos brejos é o de serem escolhidos
por lírios que lhes entregarão a inocência.*

*(Sei entretentes que a ciência faz cópia de ovelhas, que a ciência produz seres em vidros -louvo a ciência
por seus benefícios à humanidade, mas não concordo que a ciência não se aplique em produzir
encantamentos.)*

Por quê não medir, por exemplo, a extensão do exílio das cigarras?

Por quê não medir a relação de amor que os pássaros têm com as brisas da manhã?

Por quê não medir a amorosa penetração das chuvas no dentro da terra?

Eu queria aprofundar o que não sei, como fazem os cientistas, mas só na área dos encantamentos.

*Queria que um ferrolho fechasse o meu silêncio,
para eu sentir melhor as coisas incriadas.*

Queria poder ouvir as conchas quando elas se desprendem da existência.

*Queria descobrir por quê os pássaros escolhem a amplidão para viver
enquanto os homens escolhem ficar encerrados em suas paredes.*

*Sou leso em tratar com máquina; mas inventei, para meu gasto,
um Aferidor de Encantamentos.*

Queria medir os encantos que existem nas coisas sem importância.

*Eu descobri que o sol, o mar, as árvores e os arrebóis são mais enriquecidos pelos pássaros do que pelos
homens.*

*Eu descobri, com o meu Aferidor de Encantamentos, que as violetas e as rosas e as acácias são mais filiadas
dos pássaros do que os cientistas.*

*Porque eu entendo, desde a minha pobre percepção, que o vencedor, no fim das contas, é aquele que atinge
o inútil dos pássaros e dos lírios do campo.*

Ah, que estas palavras gratuitas possam agora servir de abrigo para todos os pássaros do mundo!

Manoel de Barros

A ciência nasce da dúvida, da curiosidade, da sede pelo saber, e é composta, realizada, escrita, por seres humanos. Aquele que não tem dúvida, que não titubeia, que não desconstrói suas certezas e com ousadia proclama a máxima socrática “conhece-te a ti mesmo” não pode ser um cientista. Toda descoberta que se realiza, toda linha que se escreve, toda maneira de olhar e interpretar o mundo, a forma de produzir práxis efetivas,

mapear terrenos sociais, tudo parte do homem. Por isso trouxemos acima a conceituação que adotamos a respeito do ser humano, entendendo que ela vai nortear todo e qualquer trabalho empreendido pelo pesquisador, já que nenhuma ciência é neutra, como bem apontou Habermas (1987) na obra *Conhecimento e Interesse*.

A partir do estudo proposto por Habermas (1987), pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt, a racionalidade moderna passa a ser vista de outra forma. Habermas (1987) amplia a reflexão acerca das sociedades capitalistas avançadas, evidenciando a ciência e a técnica como principais forças capitalistas.

O autor critica a estrutura das ciências naturais objetivistas que acabam por negar a auto-reflexão no processo de construção do conhecimento. Ele defende a tese de que todo conhecimento é produzido a partir de interesses, mostrando, dessa forma, que a ciência não é neutra, mas permeada de ideologias. Habermas (1987) critica ferrenhamente o positivismo de Comte à Mach, afirmando que tal vertente teórica predominante no campo científico exclui o sujeito pensante em detrimento de uma ciência objetiva e exata. A partir do positivismo, instaura-se uma teoria científica que deixa de lado, portanto, a reflexividade no processo de construção do conhecimento.

Habermas (1987) afirma a unidade entre conhecimento e interesse no campo da ciência, sendo o interesse o carro chefe para o conhecimento. Dessa forma, o autor critica as ciências que priorizam o aspecto puramente instrumental, deixando de lado os aspectos filosóficos e epistemológicos tão caros ao processo de construção do conhecimento. Nesse cenário, a auto-reflexão começa a desaparecer e, com ela, o próprio sujeito cognoscente. O conhecimento permanece cada vez mais atrelado à dominação e à instrumentalização.

Rouanet (1987) afirma que, “com Nietzsche, o iluminismo atingiu um novo patamar de reflexividade; voltou-se contra si mesmo e passou a denunciar a própria razão” (p.334). E, de fato, em Nietzsche (1882/2001), encontramos críticas em relação à construção da ciência moderna

Como? O objetivo último da ciência é proporcionar ao homem o máximo de prazer e o mínimo de desprazeres possíveis? (...) Com a ciência pode-se realmente promover tanto um como o outro objetivo! Talvez ela seja agora mais conhecida por seu poder de tirar ao homem suas alegrias e torná-lo mais frio, mais estatuoso, mais estóico. Mas ela poderia se revelar ainda como a grande causadora de dor! – E então talvez se revelasse igualmente seu poder contrário, sua tremenda capacidade para fazer brilhar novas galáxias de alegria! (p.64).

Nesse cenário, tudo o que não pode ser medido, observado e generalizado passa a ser considerado qualquer outra coisa, menos ciência. A ciência moderna não proporcionou espaço para “novas galáxias de alegria” (Nietzsche, 1882/2001, p.64).

O homem, a partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, rompe com a fé e com a noção teocêntrica. Dessa maneira, Deus e o pragmatismo religioso deixam de ser centrais e a razão passa a figurar o avanço humano rumo ao progresso e à liberdade. Nesse momento histórico, ocorre a criação da ciência “determinista e matematizada” (Paulon & Romagnoli, 2010, p.86) que passa a estar no lugar de Deus, assumindo o papel da fonte de todo saber, de todo bem, de todo conhecimento.

Sobre tal construção científica, Paulon e Romagnoli (2010) descrevem como o ato da busca pelo conhecimento foi associado pelo homem moderno às abordagens empíricas, visando a objetividade e a generalização de conceitos e resultados. Os autores também abordam a respeito da ciência psicológica, que emerge no bojo do século XIX e acaba por herdar o paradigma positivista da ciência moderna, justificado pela “primazia do método experimental, então constituído como padrão de pesquisa científica” (p. 86).

Pensando no processo de construção da ciência moderna, Kastrup (2007) promove uma discussão pertinente. A autora argumenta a respeito da analítica da verdade discutida por Foucault, para analisar os contornos que foram construindo a ciência. Para isso, parte de Auguste Comte que seguia a linha de pensamento *kantiana*, preocupando-se em conhecer e buscar meios para se chegar ao conhecimento verdadeiro, que era compreendido como o próprio conhecimento científico. Portanto, à ciência cabia a verdade, o que era passível de ser observado, medido, explicado. A partir dessa concepção, Comte afirmava a ideia de que somente a ciência seria o meio para se alcançar o conhecimento. Ao basear-se em tal pressuposto de Kant, Augusto Comte acaba por propor o fim da metafísica, como analisa Kastrup (2007):

Ele reduz, assim, a ideia kantiana muito mais complexa de uma eterna tensão entre o entendimento e a razão a um jogo de vencedores e vencidos. Comte anuncia a morte da filosofia pelo conhecimento científico – a filosofia cederá lugar à ciência. Nesse caminho, busca determinar as condições do conhecimento verdadeiro, que aí se confunde com o emprego dos procedimentos e do método da ciência (p.36).

Kastrup (2007) salienta que essa linha de pensamento *comteana* seguia a metodologia proposta pelo indutivismo de Francis Bacon, cuja centralidade era colocada em considerar verdadeiro e real apenas o que é passível de observação. Nesse contexto, as emoções, a subjetividade, os afetos e a própria questão da invenção eram consideradas temáticas extra-científicas, por assim dizer, já que não poderiam ser observadas ou medidas.

Em nossa cultura ocidental, questões como neutralidade e objetividade instauradas no início da modernidade, qualificaram a ciência de viés positivista, que privilegia o objeto observável, separando-o do sujeito cognocente, usando métodos e procedimentos que o posicionem de modo neutro diante do mundo, produzindo um conhecimento objetivo. Essa maneira de construir conhecimento sobre o mundo e sobre si tem deixado seu rastro em nossa forma de pensar, pesquisar e ensinar. Assim, temos separado radicalmente os modos de apreensão do mundo da tradição, da ciência e da arte.

As crianças, ainda bem pequenas, têm a curiosidade aguçada e o desejo por descobrir, investigar e transformar coisas. Elas conseguem se valer de formas da ciência e da arte, concomitantemente e de forma muito natural, em diversos momentos e espaços em que vivem (Gobbi & Richter, 2011). Não há como negar, portanto, o potencial criativo e curioso dos pequenos.

Gobbi e Richter (2011) prosseguem afirmando a respeito da mistura de ciência e arte feita pelas crianças.

Porém, não por acaso, tal mistura contrasta com as concepções pedagógicas que orientam projetos educacionais na primeira infância. A arte, repelida pela sociedade industrial, foi historicamente negligenciada ou obstaculizada por concepções em torno do conhecimento sensível. Esse processo histórico efetiva no pensamento ocidental a exclusão do campo do conhecimento e, conseqüentemente, do campo da pluralidade e da diferença, do corpo e das paixões. Curiosamente, meninos e meninas colocam tal situação à prova, tornando visíveis, em suas brincadeiras e criações: engenhocas, textos, desenhos, pinturas, dramatizações, danças, poesias, manifestações expressivas complexas, nas quais arte e ciência tantas vezes estão a conversar em longas prosas, evidenciando ricos processos de apropriação e invenção independentemente da faixa etária (p.15-16).

As crianças pequenas nos ensinam, dessa maneira, que arte e ciência se relacionam, se inter cruzam e interpenetram, e que a relação entre essas duas instâncias, ambas construções socioculturais humanas, é estreita e dotada de historicidade. Citamos ainda Gobbi e Richter (2011), que elucidam importantes reflexões a respeito do assunto:

O que as crianças pequenas mostram à pedagogia é que a arte e ciência nem sempre estiveram apartadas como culturalmente aprendemos a fragmentá-las, de tal modo que o corpo não dialogue com a cabeça. A seu modo, tornam evidente que arte e ciência não podem ser pensadas de modo antagônico, como num jogo em que há vilões e mocinhos. Mais profundamente, em seus jogos e brincadeiras, elas nos mostram que o acaso e a intuição são recorrentes tanto nos processos artísticos quanto nos processos científicos, que ambos não se separam; mostram-nos que a imaginação se encontra presente em seus atos, sem antagonizar corpo e mente” (p.16).

Como afirmam as autoras, arte e ciência possuem uma relação intensa e antiga. Basta voltarmos à antiguidade clássica para entendermos o que colocam as autoras. A busca por responder a questão “como o conhecimento é construído?” instigava os filósofos pré-socráticos e tais filósofos pensavam se realmente existia um conhecimento inato.

Platão (2002), com o mito da caverna, acreditava que sim e pensava também que o ser humano estava fadado ao conhecimento ilusório, já que não poderia conhecer a beleza, a verdade e o bem – que para ele eram indivisíveis e permitiam ao homem conhecer o ser em sua totalidade – pois o que é passível de ser apreendido pelo humano é apenas o reflexo, o que está sendo projetado na caverna, tal como acontece no referido mito. Sendo assim, para Platão (2002), o homem poderia ver essa luz do conhecimento, por meio do filosofar.

O fato é que, desde as representações míticas da antiguidade clássica, a ficção era vista como oposta à verdade, ao real. Para Platão (2002), a imaginação não permitia o conhecimento do ser, apenas da aparência. Ele acreditava, portanto, que o empírico era ilusório, pois os sentidos acabavam por enganar o homem.

Na obra *Sofista*, Platão (1972) explicita dois tipos de produção de imagens: *mímesis eikastiké* (icástica) e *mímesis phantastiké* (fantástica). O filósofo afirmava que a primeira era a produção de imagens semelhantes ao real e, portanto, a serviço da razão, que produz a cópia-ícone, experiência necessária a todo ser humano. A segunda era vista pelo filósofo como ilusão, aparência, já que produz a simulação da cópia, o simulacro fantasma. Na arte, por exemplo, é a essa produção de imagem que recorre o artista, entregando-se às atividades subjetivas (paixões da alma) e distorcendo o real. Fica claro, portanto, que Platão (1972, 2002) concebia a arte como pertencente à dimensão sacra, divina e misteriosa. A *mímesis* seria, portanto, a tentativa humana de imitação ou representação da verdadeira natureza dos objetos. Seria a imitação da imitação e, portanto, para Platão, considerada impressão flutuante guiada pela fantasia, que se opunha, portanto, à verdade.

Aristóteles (322 a.C.) refutou as ideias de seu mestre a esse respeito e, enalteceu a *mímesis*. Para ele, o mundo das coisas sensíveis não era ilusório, ao contrário, acreditava que tal mundo era real, verdadeiro e, essencialmente em mudança e movimento contínuos (Chauí, 1994). Para Aristóteles, a essência estava nas coisas e não no mundo inteligível separado do mundo sensível. Portanto, para o filósofo, ao pesquisar o próprio mundo, o homem chegaria ao conhecimento.

Na obra *De anima* (século IV a.C./2006), Aristóteles concebe a imaginação como resultado de um movimento gerado pela percepção sensível, rompendo, dessa forma, com a noção dualista platônica. O filósofo afirmava que a arte é a imitação da realidade e que seria possível imitar o que as coisas parecem ser e, desse modo, alcançar a

verossimilhança, o que elas poderiam ser, o ideal. Notamos, portanto, que Aristóteles cria uma concepção estética para a arte, e, segundo Araújo (2011), em tal estética, “a imitação não se limita mais ao mundo exterior, mas se sustenta pelo critério de verossimilhança e fornece a representação como uma possibilidade, no plano fictício, sem qualquer compromisso de traduzir a realidade empírica” (p.71-72).

A partir desses e de outros filósofos e pensadores, travou-se uma grande discussão entre os denominados inatistas e empiristas. O grande expoente inatista foi René Descartes (1596-1650), que acreditava que o ser humano nascia com algumas ideias inatas, conhecidas por meio da intuição, “e são elas o ponto de partida da dedução racional e da indução, que conhecem as ideias complexas ou compostas” (Chauí, 1994, p.71). Santana (2009) comenta como o ideal de objetividade conduziu Descartes a construir um método científico sob a égide de rígidos parâmetros.

Nesse intento, serviu-se de disciplina tão rígida, a ponto de desprezar qualquer evento como não verdadeiro, caso esse não estivesse adequado, perfeitamente, aos cânones da lógica e da razão. Entendia que o conhecimento, para ser verdadeiro, teria, necessariamente, de passar pelo crivo das provas, da corroboração, da comprovação. Um procedimento perfeitamente possível nas ciências da natureza – dada a estaticidade de seu objeto – todavia totalmente inaplicável à arte (p.101).

Chauí (1994) afirma que, “para Descartes, o conhecimento sensível (isto é, sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado. O conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, parte das ideias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas” (p.116).

Entre os empiristas, o grande expoente foi o inglês John Locke (1632-1704). Da mesma forma que Aristóteles se opunha a Platão, Locke se opunha a Descartes. Locke acreditava que o conhecimento só poderia ser obtido através da experiência dos sentidos, das sensações. Chauí (1994) comenta como os empiristas entendiam que a percepção era formada a partir da reunião de várias sensações. As ideias, para os empiristas, eram formadas, dessa maneira, a partir das sensações, da percepção e do hábito. Depois, eram conduzidas à memória e, segundo Chauí (1994), “de lá, a razão as apanha para formar os pensamentos” (p.72).

Tal embate se resolve, em parte, com Kant (1781/1987, 1988), que acreditava que o conhecimento não estava fora do sujeito e nem era dado a ele a priori. Kant afirmava que o conhecimento era o encontro do que, como sujeitos captamos do mundo com nossas estruturas mentais. Portanto, conhecemos os fenômenos, construídos a partir desse encontro e não a coisa em si. O conhecimento é um processo de construção resultante da

relação entre o mundo e a mente humana. Tal concepção kantiana foi denominada construtivista e inspirou muitos teóricos importantes, entre eles, Jean Piaget.

Ao pensarmos na arte, especificamente na poesia, Santana (2009) nos ajuda a pensar que Aristóteles, baseando-se no princípio de *mímeses*, entendia a literatura como uma imitação do mundo real. Contudo, o autor analisa que, para Platão, tal conclusão torna-se impossível, já que rejeitava a poesia como uma forma de imitação do real, pois para ele o que havia era a essência e a aparência, e a poesia pertencia a essa última instância. Portanto, Santana (2009) pontua que Platão “não admite o escritor criativo como criador de outro universo – embora fictício – pois, afirma, Deus é o único criador¹³. E, assim, defende o ponto de vista de que só de Deus vêm as idéias” (p. 110).

O que vemos no pensamento difundido em toda parte, presentificado nas instituições, em jornais, nas grandes correntes de pensamento, e propagado por vários cientistas é que o entendimento de ciência, em grande medida, ainda possui resquícios de uma compreensão cartesiana

O *fantasma* platônico da imagem como ilusão, disfarce, sombra, cópia da cópia, cosmética do real, obsessiva, assombra e habita nosso modo de interrogar a relação entre imagem e mundo. De outro modo, mas não menos implacável enquanto estratégia para desqualificar o sensível, Aristóteles subordina a imagem à adequação de uma lógica regida pelo sentido da palavra ao estabelecer uma equivalência entre dizer ou falar e significar alguma coisa” (Richter, 2005, p.52).

Sendo assim, trazer a poesia para se pensar um trabalho científico, e mais ainda, para se pensar na grande responsabilidade que requer educar crianças pequenas, torna-se sempre um imenso desafio, pois é preciso lutar para que se rompa essa dicotomia entre razão/emoção, cognição/imaginação, mente/corpo, tão arraigada em nossa sociedade e refletida em práticas educativas. É preciso caçar “o *fantasma* platônico” (Richter, 2005, p.52). Manoel de Barros (2010) é, sem dúvida, partindo dessa reflexão, um caça fantasmas, e afirma que a ciência precisa também considerar a dimensão sensível. Ele parece nutrir-se da ideia de Nietzsche (1882/2001) que citamos acima, ao desejar que a ciência produza “galáxias de alegria” (p.64).

Ao pensarmos a respeito de duas importantes criações humanas, ciência e arte, é inevitável a observação de que as mesmas possuem diferentes linguagens. Sobre a arte e sua linguagem, Manoel parece se posicionar em consonância com o que pensa Deleuze (1992): “ela é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores...” (p.228).

¹³ Ver Platão (1964). Diálogos III. *A República*; livro X. Rio de Janeiro: Globo, pp.288-317.

Ou ainda, “A arte (...) atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças” (Deleuze, 1997, p.78).

O fato é que a arte nos possibilita experiências transformadoras, que nos fazem visitar novos lugares. Ela diz o mundo por meio de imagens, semelhante ao que ocorre na gênese do pensamento infantil.¹⁴ Loponte (2008) pontua que, se a infância é acontecimento, abertura ao novo, a arte possui como matéria prima a própria descontinuidade e a imprevisibilidade, rompendo com o espaço e com o tempo e questionando verdades postas.

Apropriamo-nos do argumento de Bernardina Leal (2004), ao defender uma ciência mais afetiva e comprometida com a infância. Para a autora

O objeto – a infância – seria aqui transformado pelo olhar do investigador sobre ele e também sobre a metodologia de pesquisa a ser adotada. Menos rigorosamente científica, ainda que rigorosamente poética e bem estruturada teoricamente, uma metodologia assim tornar-se-ia capaz de confrontar a fragmentação temática e ampliar o objeto pressionando e integrando territórios epistemológicos. Assim seria possível admitir-se que educação, filosofia e literatura estivessem interligadas pela discussão que as imagens da infância suscitam” (p.29).

Em consonância com Leal (2004), partimos desse entendimento de ciência, poesia e infância para pensar esse trabalho desafiador. O esforço se dá no sentido de buscar o rigor do método e, ao mesmo tempo, as peraltagens da poesia; estar no entremeio da lógica e da sensibilidade, estar em movimento sem perder a constância. Adentraremos a seguir na temática da infância, conceituação cara a este trabalho de pesquisa.

3.5 Infância do Humano: A infância e suas múltiplas dimensões

Como Walter Kohan (2010), considero a tarefa de escrever sobre a infância extremamente árdua, pois como pontua o autor, tendemos a nos colocar sempre em posição superior a ela e, por vezes, julgamos saber como ela se dá, do que ela necessita. Insistentemente pronunciamos o mundo por ela, arrancamos-lhe a voz e a inscrevemos no lugar da falta, da incompletude, do nada saber e do não ter o que dizer.

Assumo com Kohan (2010) a dívida que temos, nós adultos, pesquisadores, profissionais que atuam no universo infantil, com a infância. Escrevo para testemunhar a infância que temos silenciado, negado e esquecido. O filósofo francês Jean-François Lyotard (1998) acredita ser impossível saldar tal dívida e afirma que “(...) Esta dívida para com a infância não se salda. Mas basta não esquecê-la para resistir e, talvez, para não ser

¹⁴ Sobre essa questão dissertaremos mais tarde, no capítulo “Devaneios do humano”.

injusto. A tarefa da escritura, do pensamento, da literatura, das artes, é aventurar-se e dar testemunho disso” (p.14-15).

Tal afirmativa de Lyotard (1998) possibilita que entendamos, de certa maneira, a literatura – e aqui podemos pensar na poesia enquanto gênero literário – como uma forma de resgate da infância, da “semente da palavra”, como gostava de dizer Manoel de Barros (2008, p.127). Se pensarmos especificamente na poesia *barrosiana*, que norteou este trabalho, perceberemos que ela testemunha com avidez e vivacidade as nuances da infância que teimamos em ignorar.

A poesia de Manoel grita a infância contida, a infância sufocada, denuncia e resiste ao silenciamento, empoderando o infante, que se torna partícipe da palavra. Da palavra original, vinda do princípio do verbo, da raiz, do inumano.

Muitos estudiosos buscam conceituar a infância, entre eles, Lyotard (1998), que a define como um resquício do que ele denomina de inumano. Segundo o autor, para tornar-se humano faz-se necessário abandonar tal resquício e, assim, gera-se o esquecimento da infância. Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, Kohan (2010) pontua que

(...) a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também política porque recupera um outro do humano, este outro que Lyotard chama de infância” (p.126).

Não é à toa que Manoel de Barros (2008) dizia possuir um baú de insignificâncias onde reside a infância. Nas palavras do poeta: “Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (p.59). A obra de Manoel participa dessa resistência ao esquecimento da infância, apontado por Lyotard. Por meio de seus poemas, adentramos no universo da língua, da linguagem e dos afetos. Deparamo-nos com a infância do humano.

Mas afinal, o que entendemos, nesta dissertação, por infância? É possível falarmos de uma infância específica e universal? Acreditamos que não, pois o conceito atribuído à infância é perpassado, a todo momento, pelo tempo, pelo espaço, pela historicidade dos sujeitos, por suas condições sócio-históricas e culturais que acabarão por formar distintos arranjos culturais e diferentes formas de simbolização das próprias ações no mundo. Portanto, para Lopes (2008), a infância “(...) se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança (...)” (p.67-68).

Percebemos, portanto que falamos de infâncias e não de uma exclusiva. Precisamos, a partir desse entendimento, lançar nosso olhar para a infância, compreendendo as crianças “como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados a suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens” (Lopes, 2008, p.68).

A infância é comumente encarada por muitos pesquisadores como uma etapa da vida humana, com características peculiares que a diferenciam de outros estágios do desenvolvimento seja no aspecto biológico, social ou psíquico. Tais características acabam não só por demarcar a infância, mas por padronizar os indivíduos “em faixas etárias, em classificações tipológicas, em categorias de estudo” (Leal, 2008, p.42).

A infância também é referenciada em vários estudos como sendo o período inicial da vida humana. Trata-se, segundo Leal (2008) “do período da palavra inarticulada, período que circunscreve a apropriação de um sistema de comunicação composto por signos e sinais destinados a produzir uma fala, a fazer-se ouvir” (p.42).

Tal temática tem sido fonte de estudo em diversas áreas do conhecimento, tais como história, sociologia, psicologia, educação, filosofia. Todas as áreas tentam unir ou confrontar seus achados a fim de encontrarem pistas sobre a infância. Philippe Ariès (1960/1981) parte da história da infância, em sua conhecida obra *História Social da Criança e da Família*, para afirmar a infância enquanto produção social construída historicamente. Ariès (1960/1981) analisa as sociedades tradicionais para traçar os vários lugares que as crianças assumiam, de acordo com o tempo histórico em que estavam inseridas.

O autor cita que, na Idade Média, o conceito de infância tal como compreendemos hoje não existia e sinaliza que cabia aos adultos educar suas crianças conforme sua cultura. Um fato bastante curioso citado na obra de Ariès (1960/1981) é que no século XII, a arte medieval não retratava nenhum elemento que remetesse à infância. Se pensarmos que a arte é produto da cultura, tal fato dá pistas de que lugar a infância ocupava na sociedade medieval.

No século XVII, com a burguesia no poder, o termo ‘infância’ remetia à noção de dependência, já que ela era subjugada ao adulto que deveria ensinar-lhe os costumes cristãos. Somente no século XVIII a infância começa a aparecer por meio de retratos

infantis ou mesmo retratos familiares que tinham, muitas vezes, a criança como figura central.

Porém, no início do período supracitado, a criança era ainda percebida como um ser que portava energias anormais e descontroladas. Kennedy (1999) elucida que a visão de infância na época girava em torno da noção da criança como ser “desprezível” e que “ao mesmo tempo encarna a promessa para o futuro” (p.143). No período que se seguiu, ainda no século XVIII, formou-se a ideia de infância com a ascensão da família burguesa. Nesse período, surgem as primeiras imagens infantis, retratadas na figura do menino Jesus e até mesmo da Virgem Maria, menina. Nesse mesmo período, surge a escola:

Daí uma série de novidades. No século XVII, Erasmo de Roterdã recomendou que as vestes das crianças fossem diferentes das dos adultos; no século XIX, as crianças foram especialmente protegidas da crueldade...A noção de educação passou a ser um tema importante, as escolas organizaram-se e, por fim, notou-se que as crianças não deveriam estar sob as mesmas influências dos adultos. Nem todas as discussões seriam apropriadas à infância. Nem todos os temas seriam adequados às crianças. Nascia a diferença de obrigações, costumes, jogos e roupas entre crianças e adultos (Nogueira Filho, 2009, p.7-8).

A obra de Ariès e o apontamento de Nogueira Filho (2009) nos ajuda a notar que as diferenciações construídas ao longo da história entre adulto e criança, acabaram por criar e estabelecer a ideia de que a criança deve ser submissa e protegida pelo adulto, já que ela é naturalmente ‘incivilizada’. O adulto torna-se o detentor da palavra, e quem detém a palavra, detém o poder.

Dessa forma, ele continua se colocando em um patamar superior à criança que é considerada, muitas vezes, um adulto em miniatura, ou um *ainda-não* (Andrade, 1998). Sarmiento (2008) ajuda a explicitar essa ideia

(...) com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos [...] Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito (p.19).

Portanto, reconhecemos, que é preciso avançarmos na compreensão de que a criança é, no presente, que existe enquanto sujeito de direito e de desejo, e que traz o novo, podendo intervir no mundo ao mesmo tempo em que recebe dele suas intervenções (Pulino, 2001; Vigotski, 1999).

A criança possui a capacidade imaginativa aguçada e, por isso promove o advento do imprevisível. E é bem verdade que o imprevisível traz certo desconforto, desacomodamos de nossas verdades encerradas. O caráter inaugural da infância coloca-nos frente ao

outro, que pensa diferente, que fala diferente, que com suas perguntas intermináveis nos rouba de nossas próprias certezas, permite-nos experimentar a alteridade, a mobilização de nossas concepções estáticas.

Pulino (2001) afirma que a identidade da criança configura-se antes mesmo do seu nascimento na medida em que cultura, sociedade e família estipulam determinadas possibilidades de ela existir no mundo, de acordo com anseios estabelecidos e com o contexto histórico e sociocultural em que se encontram. Assim, a criança, antes de vir ao mundo, está inserida em tal contexto, povoado de valores, ações, crenças e linguagem específicos de sua cultura. Ao nascer, entretanto, ela se mostra como novidade, originalidade. Essas duas dimensões da identidade em construção – resultante de determinações e aquela trazida pela novidade exibida com o nascimento – dialogam a partir do nascimento, promovendo uma tessitura identitária processual que se produz durante toda a vida. A criança marcada por determinações sociais – nossa conhecida – e aquela que se mostra como única, singular, criativa – o outro, a novidade – convivem e se determinam mutuamente. Portanto, educar crianças não é uma tarefa que consiste em introduzirmos nela elementos determinantes de como se quer que ela seja. Educá-las é convivermos com seres ativos e criativos. É necessariamente correremos risco. Correremos o sério risco de nos surpreendermos.

Jorge Larrosa (2001) nos auxilia nessa compreensão ao compartilhar a noção de infância e da criança que nasce como: “(...) interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (p.282) e afirma, apropriando-se dos pressupostos filosóficos de Hannah Arendt (1987) que afirma que ao nascer, a criança provoca, inevitavelmente, a experiência radical da novidade, de algo outro. É a própria experiência alteritária que se coloca.

E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios (Larrosa, 1999, p. 187).

Em consonância com essa concepção, Kohan (2010) reflete sobre infância trazendo o conceito filosófico: verdade. Para ele, tal conceito aponta para a alteridade. Portanto, Kohan (2010) afirma que “não há verdade sem alteridade” (p.8). O autor tece seu pensamento epistemológico e conclui que “a infância é um dos nomes da alteridade” (p.8), levando-nos a pensar que a criança nos coloca em uma dimensão alteritária, é o outro de

nós, é a diferença que se coloca e que nos cala, é a verdade que já não pode ser revelada ou circunscrita em nossos saberes.

Entretanto, no acolhimento da criança na escola, comumente, o educador só a vê como aquela criança que ele idealiza a partir da concepção pré-estabelecida de criança que ele internalizou como aquele ser determinado pela expectativa do adulto, da cultura, e não a criança como novidade, criativa, aberta a novas possibilidades identitárias. (Pulino, 2001).

A distinção apresentada por Kohan (2004) e Pulino (2012a) entre história, tempo cronológico (*chrónos*), tempo oportuno (*kairós*) e devir – tempo heraclítico da criança “crianças” – (*aión*) ajuda a pensar a infância em seu potencial. Kohan (2004) afirma que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (p.54). Por vezes, as instituições de ensino tentam inscrever a infância no *chrónos*, preocupando-se apenas com o tempo hábil para realizar atividades que devem ser feitas dentro do que é esperado. Por vezes, ela permanece inscrita no *kairós*, onde são consideradas somente as fases de seu desenvolvimento; o tempo oportuno para a realização de cada tarefa, para adquirir determinado repertório comportamental. Porém, a dimensão *aiónica* é pouco explorada e permanece esquecida nas escolas.

Tais dimensões temporais acabam por caracterizar modos de se pensar a infância. A infância que queremos evidenciar nesse trabalho encontra-se aí, em *aión*, em devir. Tal como Leal (2011) buscamos compreender a infância a partir da “intensidade dos fluxos pelos quais ela emerge” (p.13). O brincar – atividade imprescindível para o desenvolvimento infantil – é visto por muitos educadores como uma atividade sem importância, como passatempo. E o brincar de e com palavras é visto, ainda mais, como irrelevante, como tempo perdido. Assim sendo, os pequenos são tolhidos em sua forma genuína de expressão e, assim, o saber normativo acaba por sufocar a força potencial da infância.

Silva (2012) aponta que a escola, na maioria das vezes, acaba por reproduzir concepções hegemônicas que privilegiam a razão e o saber científico, colocando a imaginação, os elementos sensíveis e artísticos em desprestígio. O corpo e os saberes são constantemente disciplinados, como já assinalava Foucault (1979, 1987, 2008). Fala-se em educar crianças para serem criativas e autônomas, mas observa-se que as mesmas, muitas vezes, são educadas para se calarem e não refletirem sobre suas próprias ações. A infância

e suas manifestações criativas têm sido cada vez mais silenciadas. Nesse sentido, Leal (2011) sinaliza que

à criança não tem sido possível narrar sua própria existência (...)Daí resulta nosso foco de estudo na linguagem literária. Este é um tipo de linguagem que permite o trânsito de sentidos e a multiplicidade de possibilidades interpretativas da infância fora do âmbito da linearidade histórica e temporal (p.13).

Portanto, traremos para a roda, a seguir, uma temática essencial para esse trabalho, buscando entrar na temporalidade *aiônica*, de aproximação à criança, que mesmo cerceada, imagina e diz o mundo à sua maneira.

3.6 Devaneios do humano

*No caminho as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates.
Poís minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo da estrada.
Gosto do desvio e do desver. (Manoel de Barros)*

Uma Didática da Invenção

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas
tem devoção por túmulos*
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num
fagote tem salvação*
 - e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega
mais ternura que um rio que flui entre dois
lagartos*
 - f) Como pegar na voz de um peixe*
 - g) Qual o lado da noite que humedece primeiro.*
- etc*
etc
etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

II

*Desinventar objectos. O pente, por exemplo. Dar ao
pente funções de não pentear. Até que ele fique à
disposição de ser uma begónia. Ou uma gravanha. (Manoel de Barros, 2010, p.275-276).*

Tanto a arte como a ciência são formas humanas de se conhecer o mundo e possuem uma ligação forte “por caracterizar o pensamento no seu aspecto mais criador e inventivo: a imaginação” (Gobbi & Richter, 2011, p.17). As autoras ressaltam que a imaginação não está a serviço somente no campo das ideias, pois ela também “leva o pensamento a interrogar o pensamento” (p.17).

Ao trazer a temática do desenvolvimento humano para essa dissertação, interessamos, sobremaneira, pensarmos em dois aspectos: imaginação (sobre o qual discorreremos agora) e linguagem (temática que abordaremos no capítulo posterior). Em nossas buscas para avançarmos na compreensão da imaginação, deparamo-nos com vários teóricos importantes no campo do desenvolvimento humano. Citaremos Lev Vigotski para nos auxiliar na compreensão da temática.

Sabemos que a atividade criadora humana baseia-se, sobretudo, na imaginação, uma função vital do humano que possui dois importantes impulsos: reprodutor (conservador) e criador (adaptador). Em Vigotski (2007), podemos afirmar que o impulso reprodutor revela quão essencial ao homem é a experiência exterior ao permitir o conhecimento do mundo em que vive, criando hábitos funcionais que se repetem em iguais circunstâncias.

O impulso criador, por sua vez, não se reduz à simples reprodução, mas ordena, combina, reestrutura novas formas. A imaginação sustenta-se pela experiência, participando do processo da construção da subjetividade do sujeito e se alimentando de novas imagens. Portanto, para Vigotski (2007), o homem não apenas reproduz o que já está posto. Ele recombina, reconstrói e cria dessa forma o novo, formado por várias (re) combinações distintas. Além disso, o autor russo pontua que não é possível haver imaginação “e, portanto, criação, sem a interferência do social” (Oswald, 2011, p.25).

No campo da filosofia, os pressupostos do filósofo e ensaísta francês Gaston Bachelard (2009) muito nos ajudam a produzir sentidos e a avançar nos rumos dessa pesquisa. O autor conceitua imaginação como “produtividade psíquica” (p.3), aposta em uma fenomenologia do imaginário e coloca a imaginação em lugar de destaque, entendendo-a “como princípio de excitação direta do devir psíquico” (p.8). Para Bachelard (2009), a imaginação traz um caráter de “imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades” (p.8). O autor afirma que a possibilidade de criação daquilo que vemos é conferida também pela imaginação e que, por ela, “graças às sutilezas da função do irreal, reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio” (p.14).

Bachelard (2009) constrói uma conceituação teórica acerca do devaneio, deixando claro que não se trata do devaneio conceituado na psicologia como “sonhos confusos, sem estrutura, sem história, sem enigmas” (p.10). O autor tece considerações a respeito de um

modo particular de devaneio: o devaneio poético, que muito nos interessa para pensarmos este trabalho imerso no universo da poesia.

No devaneio poético, instaura-se o mundo sonhado, que é o nosso próprio mundo. Bachelard (2009) elucida que o mundo sonhado “ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso” (p.8). Não é à toa, portanto, que Manoel de Barros (2010) tece nas tramas das palavras versos como este: “Poesia é voar fora da asa” (p.302). A poesia facilmente nos coloca em outra temporalidade; na temporalidade do devir, de *aión*. E ela não somente nos leva para o universo do devaneio, ela alarga o mundo do humano.

A poesia fala por meio de imagens. Quando o poeta escreve, ele compõe múltiplas imagens em cada palavra, despertando o devaneio poético do leitor. O poeta é um sonhador que “escuta já os sons da palavra escrita” (Bachelard, 2009, p.6). Manoel de Barros (2010) verseia: “(...) Pertencço de fazer imagens” (p.340) e diz ainda

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra (...) daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas (...) daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos. Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto (p.383).

No devaneio poético, portanto, os sentidos são despertados e se tornam harmônicos. As imagens produzidas nos poemas levam-nos exatamente à *despalavra*, como bem coloca Manoel de Barros. E “é essa polifonia de sentidos que o devaneio poético escuta que a consciência poética deve registrar” (Bachelard, 2009, p.6).

Bachelard (2009) salienta que o devaneio não pode ser narrado, como acontece com o sonho. “Para comunicá-lo, é preciso *escrevê-lo*, *escrevê-lo* com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo” (p.7). É isso que faz o poeta. Demora-se em comunicar seus devaneios e oferece-nos imagens por meio do germe da palavra. Promove nascimentos, nos “ampliam para menos” (Barros, 2010, p.313). Bachelard (2009) acentua que é por meio da linguagem poética que a “consciência imaginante cria e vive a imagem poética. Aumentar a linguagem, criar linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem – tudo isso são atividades em que aumenta a consciência de falar” (p.5).

A criança, a partir da experimentação que faz com a palavra, e por meio de devaneios, “conhece a ventura dos sonhos, que será mais tarde a ventura dos poetas” (Bachelard, 2009, p.94). O filósofo francês nos ajuda a compreender que a poesia nos devolve a potência de imaginar, nos devolve à dimensão da infância, compreendida aqui não como uma fase da vida delimitada cronologicamente, e sim como condição do

humano, “imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética” (p.94). Assim, Manoel de Barros (2010), em sua audácia poética afirma que “As coisas que não têm nome são pronunciadas por crianças” (p.300). E, ainda “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (p.350).

Talvez poesia e infância encontram-se aí, na “aventura do dizer-se” (Leal, 2009, p.146). Para Leal (2009):

Ambas, infância e literatura encontram na palavra a manifestação daquilo que são. A palavra que se coloca e nos coloca entre nós. A palavra brincalhona, inexata, trapaceira. Uma palavra que provoca desencontros e surpreende com o novo o que já foi visto. Este tipo de palavra não decorre de premissas bem arranjadas, nem do rigor lógico e formal de proposições. Esta palavra brota de súbito (p.146).

Ferreira (1983), parte da psicanálise para sustentar a tese de que

O pensamento primitivo, comum às crianças e aos povos primitivos, ou seja, uma etapa de ambos os desenvolvimentos onto e filogenético, conteria várias concepções marcadas por limites bastante fluidos, ou quase ausentes, entre o eu e o mundo externo, entre o real e o imaginário, com maior ênfase da realidade interna, psíquica, na linha narcísica. O enfoque desenvolvimentista não implica, contudo, uma total eliminação dessas concepções, na medida em que estágios superiores de pensamento são alcançados. Tudo que se forma no psiquismo sobrevive de alguma forma, podendo então haver uma superação básica dessa maneira de pensar, embora permaneçam vestígios dela (s/p).

Ao caracterizar a gênese do pensamento infantil como semelhante ao pensamento primevo, Ferreira (1983) não parece intentar desmerecer ou desprestigiar a criança, ao contrário, identifica em sua forma de pensar, a fluidez e o sincretismo entre o real e o imaginário, entre o eu e o outro. A autora não parece dizer com isso que a criança é um ser incivilizado, menor. Pelo contrário, analisa o funcionamento psíquico infantil que possui uma grande potência: o pensamento imagético. E é exatamente essa qualidade de pensamento que o poeta resgata para a feitura de sua obra, pois ele brinca com as palavras, busca o germe da palavra, a palavra inaugural, que está na origem. Essa palavra assemelha-se às palavras pronunciadas pelas crianças. Baseando-se na colocação de Ferreira (1983), Miguez (2003) afirma que “criança e poeta se encontram no universo da criação, onde brincar e criar têm um significado sério, de letras profundas” (p.34).

Quando a criança é inserida no mundo da linguagem, os conhecimentos intuitivo e imaginativo passam a ser acompanhados também do conhecimento pragmático, adaptado à realidade, tal qual exige a sociedade em que vivemos. Bochecho (citado por Huizinga, 2002) retoma a ideia de aproximação entre o pensamento primitivo e o pensamento infantil,

ressaltando que o conhecimento mítico dos povos primevos acaba por aproximar o homem pós-moderno do “plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem, o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso” (p.33).

Bocheco citado por Huizinga (2002) elucida que

A experiência com o poético envolve outro tipo de mediação simbólica a qual encaminha para uma leitura sensível da experiência. Convida a buscar os segredos, os mistérios, os silêncios por trás das paisagens, das faces, dos objetos. O mergulho no tempo do poético, na plenitude da palavra, traz de volta os elos mágicos entre palavras e seres. A imagem poética exalta a riqueza das palavras, imanta-as através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original. No princípio era a palavra mágica. Falar era recriar, invocar o objeto mencionado. A primeira atitude do homem diante da linguagem foi de confiança: o signo e o objeto representado eram a mesma coisa. O homem primitivo pensa por imagem, é um imaginativo puro (...) O pensamento primitivo e o infantil utilizam o pensar metafórico e, nesse sentido, se aproximam do mito, que é a fonte onde bebe a linguagem das origens. (p.35-36).

Na obra do poeta Manoel de Barros, percebemos claramente a relação entre o lúdico e o mito. Huizinga (1971) afirma que “tanto o mito como a poesia se situam dentro da esfera lúdica” (p.145), já que na mitologia, a lógica da razão cede lugar à imaginação e a evocação de imagens acerca de acontecimentos que não condizem com a realidade. Huizinga (1971) sinaliza também sobre mito e poesia que esses não se encontram em “uma esfera inferior, pois pode muito bem suceder que o mito, sob essa forma lúdica, consiga atingir uma penetração muito além do alcance da razão” (p.145). Manoel de Barros (2008, 2010) recorre a elementos que remetem à origem, como por exemplo, pedras, larvas, água, terra. O poeta diz que “quem se aproxima da origem se renova” (Barros, 2008, p.109).

Em um de seus poemas, denominado *Escova*, Manoel diz ter visto, quando criança, dois homens “escovando osso”. Tempos mais tarde, o poeta entendeu que os homens faziam arqueologia. Partindo desse entendimento, pôs-se a fazer semelhante tarefa, só que com as palavras. Escovar palavras é a tarefa do poeta. Por isso Manoel busca a palavra primitiva, a palavra da criança, pronunciada com espanto, pela primeira vez, explorada e experimentada como algo ainda não naturalizado.

(...) eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos (Barros, 2008, p.19).

Manoel de Barros (2010), por meio de sua obra, possibilita a realização de ensaios em direção à compreensão da dinâmica das palavras, à relação da mesma com a infância e ao resgate da semente da palavra – como ele mesmo gostava de dizer – lançada pelas

crianças. A busca do poeta é a da *não-palavra*, da palavra harmônica que mais faça sentir do que mostrar. É linguagem de criança, imagética.

Manoel mostrou-se inventivo e transgressor, revelando na poesia sua concepção de infância e linguagem. Ele via a linguagem infantil como caminho para reaver a pura expressão muitas vezes perdida pelo adulto que busca adaptar a imaginação à realidade acabando por perder o potencial libertador da palavra. É comum ver nos poemas *barrosianos* a linguagem infantil e onírica que visa claramente retornar à possibilidade do “faz-de-conta” para (re) inventar o mundo. Sua poesia revela intimidade com a infância, já que o poeta – assim como as crianças – brinca seriamente, inventa e reinventa sentidos, subverte a linguagem e ocupa um lugar outro que não o das normatizações impostas pelo saber científico adulto.

Barros (2010) exalta as pequenas coisas consideradas “*desimportantes*” que velam uma essência grandiosa capaz de ser enxergada apenas por meio do olhar infantil. Nas palavras de Manoel de Barros (2010), “(...) As coisas que não levam a nada têm grande importância” (p.145). Ele diz ainda “(...) Tudo aquilo que nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para a poesia “ (p.145). Para Manoel, ao se fazer poesia, precisa-se “(...) Perder a inteligência das coisas para vê-las” (p.148).

O poeta relativiza o olhar enrijecido do adulto rompendo com a língua padrão e assim como Benjamin (1994), não encara a infância como um paraíso perdido. Para ele a infância pode ser revivida, pois elementos preciosos como a imaginação, a fantasia, a criação e o olhar crítico, que têm o poder de atravessar a ordem das coisas, estão presentes no homem durante toda vida.

Em Manoel de Barros (2010) tais afirmações tornam-se muito claras. A máxima “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (p.275), aponta que talvez sejamos nós, adultos, professores, psicólogos, educadores da infância que precisamos desaprender um pouco do que sabemos; desprendermos por instantes de nossas teorias sobre infância, e de simplesmente nos colocarmos disponíveis a (re) aprender

a imaginar, a criar e a materializar modos de promover o encontro entre poesia, música, teatro e artes plásticas; e, assim favorecer a vocação das crianças pequenas para a curiosidade e a investigação de suas possibilidades de entendimento, a partir de diferentes relações com o mundo, com os outros e consigo mesmas, sem esquecer de privilegiar tais manifestações nos espaços coletivos, onde o humano se torna humano e neles coletivamente” (Gobbi & Richter, 2011, p.17).

É evidente que as teorias do desenvolvimento humano são necessárias, auxiliam-nos em nossas práticas e norteiam nosso trato com as crianças, porém, por vezes,

precisamos suspender nossos saberes para mergulharmos no universo da criança, lidarmos com suas peculiaridades, sua forma de ver o mundo, de compreender a realidade, sua maneira típica de falar, de imaginar, de expressar usando o corpo e manifestando suas emoções. Pulino (*no prelo*) sinaliza que diante da criança, é preciso “perder o controle” (p.9), que precisamos estar abertos para “uma relação não teleológica, isto é, que não tenha uma finalidade predeterminada” (p.9). Para a autora, precisamos estar de fato com a criança.

Manoel de Barros (2008) em *Memórias Inventadas. A infância – dezesseis crônicas* de uma memória que o poeta cria – nos instiga a pensar sobre a relação paradoxal entre memória e invenção. Kohan (2004) reflete a respeito e ressalta a importância da contradição para o pensamento. Para ele

É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica, talvez não poderíamos sequer pensar. É na tensão da contradição entre dois dos extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado (p.56).

O autor ressalta que a memória evoca o tempo, é “da ordem da recuperação, da cronologia, da descoberta do que já foi e, portanto não é mais: o que não “lembramos”? Outra coisa poderia fazer a memória que não seja recuperar o passado? (p.57) Com essa pergunta, o autor nos provoca a refletir sobre a memória e a pensá-la em outra temporalidade que não a cronológica. Se pensarmos na temporalidade *aiônica*, poderemos compreendê-la como um ato de ruptura com o passado e “talvez a memória possa ser algo da ordem do afastamento do passado, da recusa de um outro tempo e da instauração de um novo tempo para pensar (...)” (p.57).

As memórias de Manoel são inventadas e estão na temporalidade *aión*. Portanto, são memórias brincantes, peraltas. Kohan (2004) diz bem ao afirmar que “a memória se faz companheira e amiga da invenção, de um novo tempo, de um novo pensar” (p.57). Ao dizer “Tudo o que não invento é falso” (p.) Manoel de Barros (2003) nos leva a pensar que a invenção é condição para a verdade. Acostumamo-nos a pensar a invenção como algo falso, como uma mentira criada e, que, portanto, nos afasta da verdade, da ordem do que pode ser demonstrado, provado e objetivado. Porém, o poeta mais uma vez, remexe em nossas certezas. Kohan (2004) esclarece que “(...) não significa que toda invenção seja verdadeira, mas significa, diferentemente, que sem invenção não há verdade” (p.58).

A memória, portanto, não é apenas o ato de rememorar, de resgate de acontecimentos passados. Ela passa, necessariamente, pela invenção, pelas ressignificações que fazemos com ela e que parecem ser incorporadas aos próprios fatos lembrados. “A invenção torna-se assim condição epistemológica, estética e política do pensar. O poeta proclama, deste modo, o “dever” universal de inventar, com o prêmio inveterado das mais potentes verdades para as mais potentes invenções” (Kohan, 2004, p.58). Segue uma das memórias inventadas de Manoel de Barros (2008)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada à costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...) (p.59).

Portanto, em Manoel, duas memórias permanecem: a cronológica e a inventada. Ele passeia por duas temporalidades: *chrónos e aión* com a sagacidade própria de um poeta. Portanto, podemos pensar que as crianças também entram nesse jogo de temporalidade quando narram suas memórias. Contam da viagem que fizeram com os pais e, de repente, inserem elementos inventados, como a presença de um jacaré que foi morto e transformou-se em uma bolsa. Isso também é verdade, também é memória, também é invenção.

Com Kohan (2004) podemos entender que

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que dever ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (p.63).

Dessa maneira, quando falamos do devir-criança, conceito de Deleuze e Guattari (1997), precisamos pensar que o devir nos leva à temporalidade *aión*, fora de uma linearidade posta. Quando falamos “devir-criança”, não partimos de uma visão romântica e ingênua de afirmar que devemos voltar a ser criança.

Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, idéias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze e Parnet, 1988, p.10-15).

Portanto, o devir –criança ocorre do encontro entre um adulto e uma criança. “É uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (Kohan, 2004, p.64). É essa visão de infância que permeia todo nosso entendimento a respeito da Educação Infantil, das práticas escolares – inclusive e principalmente a roda de conversa. Tal compreensão torna-se essencial para prosseguir trilhando os caminhos desta dissertação, tão ausente de trilhos.

3.7 A criança como sujeito da fala

“Encaixo palavras no tempo, cada letra é uma peça do jogo, uma a uma se juntam no espaço da palavra, som que vem de dentro. Semeio palavras ao vento, o sentido depende da sorte de brincar, divagar no instante, de criar sem o consentimento.”

(Versejar – Marco Aurélio Querubim)

A concepção de infância que apresentamos, aquela que se coloca em *aión*, presentificada também na obra *barrosiana*, em certo sentido, se distancia da etimologia da palavra infante: “aquele que não fala” e do modo com que as crianças foram tratadas durante séculos.

Em decorrência da visão hegemônica construída historicamente da criança como um ser inferior, incompleto, ingênuo, que ainda não tem o que dizer, vem ocorrendo, há algumas décadas, uma luta para que esse cenário seja transformado e a criança seja vista como cidadã, sujeito de direitos que é produzido pela cultura e pela história ao mesmo tempo em que as produz.

A criança é, portanto, um sujeito da fala. Agamben (2001), o filósofo italiano contemporâneo, percebe a infância como a própria condição da experiência, para além de uma etapa da vida humana. O autor salienta que a infância é, ao mesmo tempo, ausência e busca de linguagem. Segundo ele

(...) foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie homo sapiens, a mais humana de suas características, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: não poder verdadeiramente falar (p.79-80).

Dessa maneira, a luta pela legitimação da fala infantil, afastando a criança do lugar de *infante* – aquele que não fala – é tão importante quanto a promoção de espaços para que a mesma, através da arte, também encontre o lugar de experiência da *in-fância* – do mergulho nem sempre traduzível dentro da lógica linguística – da qual o homem

contemporâneo tem se distanciado. Manoel de Barros (2010) confessa tal necessidade de se atingir esse estado quase que incomunicável:

Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?

(ausência da voz é infantia, com t, em latim)

Pois como não ascender até a ausência da voz –

Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –

Ainda sem movimento (p.409-410).

Para pensarmos a esse respeito, parecem pertinentes as colocações de López (2011) a respeito de conceitos importantes: ritmo, voz humana, língua e palavra. O autor recorre à Antiguidade clássica e à tradição ocidental para pensar a respeito da concepção de tempo. Ele pontua que os antigos se dispuseram a linearizar o tempo, dividir os instantes em pontos e segmentar os momentos vividos. Instaurou-se, dessa forma, o tempo cronológico que hoje conhecemos. O tempo foi submetido, portanto “à medida e à quantificação” (p.53) para o adaptarmos a nossos “princípios racionais” (p.53). Portanto, com a tese sustentada por López (2011), notamos que a razão analítica do Ocidente desconsiderou o tempo em sua fluidez e o tornou descontínuo, fragmentado, passível de ser medido.

Debruçaremos-nos no entendimento do contínuo do tempo para pensarmos a questão da linguagem. Sobre essa temática versam teóricos como Bergson (1896/2006) e Heidegger (1927/2009). Porém, López (2011) elege Émile Benveniste (1951) que no trabalho *A noção de “ritmo” em sua expressão linguística* realiza um estudo filológico acerca do ritmo. O autor tenta desconstruir a ideia que temos de ritmo partindo da morfologia da palavra no idioma grego que deriva de outro morfema que possui o sentido de fluir. López (2011) defende, sustentado pelo estudo de Benveniste (1951) que

(...) Ritmo designa então a forma daquilo que não tem uma consistência orgânica, convindo ao *pattern* de um elemento fluido, a uma letra arbitrariamente moldada, à disposição particular do caráter ou do humor, ou seja: as formas improvisadas, momentâneas, modificáveis, fluentes (p.55).

A ideia de ritmo adotada pelos autores, citada anteriormente, portanto, foi modificada após meados do século V a.C., quando passou a imperar a noção “do movimento, descontínuo e mensurável, própria de nossos dias” (Benveniste, 1976, p.361-370). Portanto, neste trabalho, ancoradas nas pressuposições de Benveniste e de Lopez, queremos resgatar essa noção rítmica outra. Isso significa avançar de uma teoria do signo para uma teoria do discurso, “ou, em outras palavras, na passagem de uma teoria da língua para uma teoria da fala” (López, 2011, p.56). Para pensarmos na fala, o conceito de ritmo torna-se fundamental.

Se adotarmos as lentes oferecidas por Benveniste (1951, 1976) e resgatadas por López (2011), passaremos a entender o ritmo em sua fluidez e, portanto, não passível de ser esquematizado, estruturado e sistematizado. Tal compreensão acaba por romper com a visão tradicional de ritmo, que se coaduna com a teoria do signo, que considera a linguagem como um sistema de signos e a métrica, portanto, como um elemento da forma. A partir dessa nova visão proposta por Benveniste e López, métrica e ritmo deixam de ser conceitos coincidentes.

López (2011) segue teorizando que na teoria do signo, “a língua é primeira e a fala é derivada, a língua como sistema de signos é a detentora do sentido, ao passo que a fala, considerada como a prática dessa estrutura, recebe o sentido da primeira” (p.56). O autor nega a teoria do signo para propor a teoria do discurso, na qual se coloca em evidência não somente os signos e suas relações, mas também elementos extralinguísticos que comporão juntos, um sentido. Portanto, López (2011) afirma “que o sentido não se encontra apenas naquilo que é enunciado, mas também no próprio ato de enunciação. No acontecimento performático da fala” (p.57).

Portanto, nesse sentido, o ritmo deixa de ser entendido como um elemento da forma composta por signos e passa a ser entendido como “sentido que flui no discurso, do qual os signos são apenas um elemento” (López, 2011, p.57). Para López (2011), a fala já não pode ser compreendida mais como um simples uso da língua e de seus elementos, e sim, como “atividade criadora de sujeitos” (p.57). O autor afirma ainda que “a enunciação é muito mais do que colocam em jogo um sistema de regras” (p.57).

Em consonância com os apontamentos de López (2011), entendemos a enunciação como possibilidade de criação, de inauguração de novos mundos, já que a linguagem e a atribuição de sentido ao que se diz são, indubitavelmente, “fazer do real um mundo” (p.57). Além disso, a enunciação não é apenas pronunciar a língua; é, por muitas vezes, “uma subversão da língua”, como fazem tão bem os poetas e as crianças pequenas. Tais ideias apontam-nos em direção a uma poética do discurso, como aponta Henri Meschonnic (2009).

López (2011) cita Octávio Paz (1955) que escreveu sobre o poético e o lugar da poesia no livro *El arco y la lira*, e dedicou-se a escrever sobre a compreensão de ritmo. Para Paz (1982, citado por López, 2011, p.58).

O ritmo não é apenas (diz então o ensaísta mexicano) o elemento mais antigo e permanente da linguagem, como também não é difícil que seja anterior à própria fala. Em certo sentido, pode-se

dizer que a linguagem nasce do ritmo ou, pelo menos, que todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem. Assim, todas as expressões verbais são ritmo, sem exclusão das formas mais abstratas ou didáticas da prosa. (...) Pela violência da razão as palavras se desprendem do ritmo; essa violência racional sustenta a prosa. (...) Pela violência da razão, as palavras se desprendem do ritmo, essa violência racional sustenta a prosa, impedindo-a de cair na corrente da fala onde não vigoram as leis do discurso e sim as de abstrações e repulsões (...) *Deixar o pensamento em liberdade, divagar, é regressar ao ritmo*, as razões se transformam em correspondências, os silogismos em analogias, e a marcha intelectual em fluir de imagens. O prosador, porém, busca a coerência e a clareza conceitual. Por isso, resiste à corrente rítmica que fatalmente tende a se manifestar em imagens e não em conceitos (*grifo do autor*).

Dito isso, afirmamos que as crianças realizam o ato de colocar o pensamento livre em vários momentos e, assim, conseguem “regressar ao ritmo” (p.58) como propõe Paz (1982, citado por López, 2011). As crianças assemelham-se, nesse aspecto aos poetas, já que fazem a experimentação das palavras e do ritmo em sua fluidez, e não se curvam naturalmente – a menos que cerceadas pelo adulto – frente à “violência da razão”, à violência da racionalização presente nos enunciados dos adultos.

O ritmo é, na visão de López (2011), “depositário último do sentido” (p.58). Para ele, é no discurso que será produzido o sentido, diferentemente do significado, presentificado no dicionário de palavras. Como a sociedade ocidental prendeu-se ao entendimento de ritmo como descontinuidade, ela não consegue compreendê-lo como “indescritível, incomparável, novo, estranho, alheio, desconcertante, inesperado, surpreendente, inconcebível, pois entre o signo e o ritmo a diferença não é de grado, mas de natureza” (p.59).

As palavras pronunciadas pelas crianças, portanto, parecem habitar o território do ritmo, ritmo esse que “abala as estruturas gramaticais e o bom senso, atentando contra as normas da língua e do pensamento” e que “não se submete ao domínio da ideia, ao princípio descontínuo de não contradição, segundo o qual uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo” (López, 2011, p.59). Palavras essas que são fabricadas, desmontadas, construídas e reconstruídas por poetas, os brincantes da palavra.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2004,p.21).

Também nos posicionamos favoráveis ao discurso de Larrosa (2004) a respeito da primazia da palavra para o psiquismo humano. Oliveira (2011) nos ajuda a compreender que as palavras são dotadas de sentidos múltiplos, diversos; são tecidas pelos sujeitos que a pronunciam e que pronunciam o mundo. Portanto, “palavras organizadas em textos orais e

imagéticos permitem, assim, a criação e a negociação entre múltiplos sentidos, provocam sentimentos, sensações, palavras que, ao fazer coisas conosco, nos fazem viver experiências, não de mera contemplação (...)” (p.7). Se pensarmos no desenvolvimento infantil, perceberemos que as palavras ditas pelos pequenos não são jogadas ao vento, ainda que fora de hora, ainda que dotadas de “erros” ou inadequações lexicais. A criança é sujeito de palavra, sujeito que tem voz.

López (2011) auxilia-nos a concluirmos que o “ritmo manifesta-se na própria voz” (p59). É na voz das crianças e dos educadores – pensando no cenário deste estudo – que habita o ritmo. Por isso contradizemos a teoria do signo para se pensar em linguagem, já que o signo não dá conta de escutar a voz que é lançada e foca-se apenas em escutar palavras.

Voz é um conceito que López (2011) define como “afeto e circunstância” (p.61). Portanto, quando alguém fala, canta, narra, do próprio ritmo que se impõe, do timbre peculiar de cada sujeito, depreende-se o ritmo que se torna sentido. Portanto, para López (2011, p.61), “o sentido de uma frase não está somente no conteúdo semântico das palavras, mas se desdobra como uma forma fluente através do ritmo”.

No fim da década de 1990, houve uma crescente reivindicação por parte de pesquisadores e estudiosos da infância que objetivavam a garantia dos direitos de “voz e vez” da criança. Cruz (2010) ressalta que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, em seu artigo 12º versa que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que as afetam e de ver essa opinião tomada em consideração” (p.12). O fato é que a criança já possui voz, ainda que lhe seja limitada a legitimação de sua expressão. Ouvir o que ela tem a dizer não é uma concessão a ser feita pelo adulto, e sim uma maneira de assegurar um direito da mesma.

Assim sendo, se a voz é também afeto, como citamos anteriormente, se ela habita o ritmo da fluidez, o devir, negar a voz da criança é negar também seu afeto, sua possibilidade de criação de sentido, de consciência de si e do mundo, de criar novos mundos e realidades para si. Ao silenciarmos uma criança, cerceando sua expressão e liberdade de pensamento, roubamos dela, ainda que não percebamos, seus universos fantásticos de criação, parte do processo de construção da sua subjetividade, a

possibilidade de reconhecer-se como sujeito singular e sua capacidade de colocar-se como alguém que existe, que é dotado de palavra.

López (2011) diferencia língua de fala. Para ele, “a língua é sempre estrutural” (p.62), além de possuir o caráter de articulação de estruturas geralmente fixas. A estrutura, portanto se opõe à voz, já que essa desaloja, enquanto que a outra tenta organizar, sistematizar. O autor aponta que a linguística ocupou-se bastante da língua, como elemento que estrutura a linguagem. Porém, com ele, evidenciamos outro aspecto que consideramos primordial: a fala humana.

Tal aspecto foge à simples estruturação de signos ao caracterizar-se como “um acontecimento singular, um evento que escapa à análise estrutural” (p.63). As estruturas, quando colocadas em superioridade frente à experiência, ao acontecimento acabam por promover o esquecimento da invenção.

Daí que a confiança nas letras faça-nos esquecer a voz, faça-nos surdos a ela, porque o tempo, como a voz, se escuta. As letras aparecem nos fragmentos citados como algo exterior a quem faz uso delas. Alheia e exterior, o efeito da escrita não pode ser outro que um falar enfadonho, não o falar de um sábio, mas o de quem pretende sê-lo. Um falar de homens que não escutam sua própria voz. Que usam palavras alheias para as quais não tem voz. Um falar afônico, insensível, de homens que mentem com a voz, não com as palavras (López, 2011, p.65).

Quando pensamos no cenário da educação infantil, percebemos como a voz das crianças tem sido silenciada e como a invenção de si e do mundo tem sido esquecida. Isso não quer dizer que as crianças não pronunciem palavras. Palavras, muitas palavras são ditas todos os dias nas salas de aula da Educação Infantil. Porém, como sinalizou López (2011), são palavras “alheias para as quais não tem voz” (p.65), são ditas palavras que se podem dizer, no momento permitido a se dizer, com o tom de voz que convém dizer. As crianças continuam cerceadas e as vozes infantis têm sido cada vez mais silenciadas, inaudíveis. Não escutamos as vozes das crianças, e sim palavras sobre as crianças, sobre o que devem ser, fazer ou falar.

Não estamos aqui, negando a língua, o significado e os signos existentes, de forma alguma. Estamos evidenciando, contudo, o sentido e o devir presentes na linguagem humana. Os significados presentes no dicionário são importantes, “mas só poderão sair de sua virtualidade se uma voz, um afeto e uma circunstância lhes insuflam a vida. Se alguém fala. Se aquele que fala escuta, se atende à fragilidade da voz que pronuncia essas palavras. Se atende ao que na linguagem se subtrai da palavra” (López, 2011, p.66).

O que presenciamos no cotidiano da Educação Infantil é uma supervalorização do significado e o sentido sendo colocado cada vez mais em segundo plano. Denunciamos tal

acontecimento para propor a igual valorização do sentido nas práticas educativas com crianças, sentido que revele “um acontecimento, uma faísca produzida no encontro de dois elementos heterogêneos, a voz e a língua” (López, 2011, p.66).

López (2011) oferece-nos uma interessante metáfora na qual a voz é um cavalo sobre o qual cavalgam as palavras. E salienta que “(...) a fala não pertence ao cavalo nem ao cavaleiro, ela não pertence nem ao corpo nem à língua. A fala em seu ser mais íntimo, é o momento em que cada ser humano se produz a si próprio inscrevendo seu corpo na cultura” (p.66-67).

Portanto, a fala não é meramente uma manifestação da voz, nem simplesmente o uso da língua. O autor esclarece que

A fala humana se produz, como um acontecimento, no abismo que se abre entre dois elementos heterogêneos: a voz (corpo, afeto, circunstância, ritmo, forma fluente, elemento contínuo) e a língua (estrutura gramatical, sistema de distinções, elemento descontínuo). Entre a voz e a língua, o sensível e o inteligível, o particular e o geral, o contingente e o permanente, balança, frágil e efêmera, a fala humana. Nela se encontram, fugazmente, uma voz “in-humana” (íntima, mas inatingível) e uma língua “sobre-humana” (autônoma e indiferente). Titubeante, o humano abre caminho entre ambas, como a possibilidade de habitar o instante sutil – íntimo e infinito – que as separa e vincula. Na fala humana há sempre uma voz inacessível – isso que há em mim, mas não me pertence. Na voz vivem afetos remotos, inefáveis, afetos que já perderam a memória. Dores inomináveis que não lembram por que são dores (p.67).

A voz das crianças convida-nos, incessantemente, a visitar afetos, à experiência autêntica, alteritária, à temporalidade *aiônica*, à abertura para a novidade, para o inesperado que provém da própria condição da infância. A voz do poeta nos rememora de nossos próprios afetos, de nossa condição “in-humana”, nos faz comungar com o sagrado de nós mesmos, nos coloca, de fato, em outra temporalidade, em um ritmo próprio, como discutimos anteriormente. Por isso buscamos mergulhar no universo poético durante a realização deste trabalho, pois acreditamos ser uma via potente e arriscada de se surpreender, assim como a infância.

3.8 Roda de Conversa: O delírio do verbo

“(...) Na roda a gente se ajunta, se inventa e se reinventa. Na roda a gente se lança, a gente balança, a gente é criança. A roda é hora da prosa, do olhar virar sorriso. Na roda, a dança do dia vem girassol e vem giralua.”

(A roda – Marco Aurélio Querubim)

Começo este capítulo seguindo a sugestão do poeta. Coloco o verbo para delirar, para se movimentar e plasmar novas sonoridades e sentidos. Início com dois poemas de Manoel de Barros (2010): o poema VII da primeira parte d' *O livro das ignorâncias*, e *Poeminha em língua de brincar*, transcritos respectivamente abaixo:

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá

onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não

Funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio.

(p.301).

Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.

A Dona usava bengala e salto alto.

De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:

Isso é Língua de Brincar e é idiotice de criança

Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,

Nem consistência de corda para aguentar uma rã em cima dela.

Isso é Língua de Raiz – continuou

É língua de faz-de-conta, é Língua de Brincar!

Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada

Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso (p.485-486).

Estes pequenos poemas de Manoel me acompanham desde o início da minha formação em psicologia. O primeiro suscita uma reflexão importante acerca da linguagem. Para Manoel, no começo havia o delírio do verbo, a língua de criança, língua de brincar, capaz de promover nascimentos. Nesta investigação de mestrado não era minha intenção chegar apenas ao verbo, e sim ao que está no começo, antes do verbo: o seu próprio delírio. Delírio este tão bem pronunciado pelas crianças na roda de conversa e fora dela.

Poeminha em língua de brincar me permitiu perceber que, por diversas vezes, estive frente a frente com a “Dona Lógica da Razão”. Vi sua cara sisuda, seu engano em achar que seriedade e brincadeira são coisas opostas e sua expressão de bronca a cada palavra ou gesto inusitado de uma criança.

Na roda de conversa¹⁵, tenho notado que Dona Lógica da Razão está recorrentemente presente, e que ela tem impedido que nós, adultos atuantes na educação infantil, adentremos na dimensão temporal de *aión*, capaz de revolucionar o ambiente escolar em um lugar de infância. É preciso resistir à instrumentalização da razão, à primazia da cognição frente à imaginação, à ordem de adaptação, de automatização do discurso e a poesia *barrosiana* sinaliza de forma lúdica e potente tal resistência. Resiste-se colocando o verbo para delirar.

(...) O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques (...) (Barros, 2008, p.97).

Manoel de Barros contribui para pensarmos na roda de conversa exatamente por propor um novo idioma: “o idioma de larvas incendiadas”, que saem da boca das crianças e daquele que se abre a vivenciar a dimensão da infância em sua radicalidade. Em Manoel, a palavra não tem rumo certo, não tem endereço; corre solta, rodopia, verseia, gira e se transforma. Acreditamos que, para que a roda de conversa se configure em uma prática potente, a palavra precisa deixar de ser tanque e assumir a condição de fonte.

Mas afinal, o que é a roda de conversa? Qual sua proposta inicial na Educação Infantil? A roda de conversa é uma prática cotidiana da Educação Infantil que tem merecido a atenção de muitos teóricos, evidenciando-se sua importância para o desenvolvimento infantil.

Cecília Warschauer (1993) na obra *A Roda e o Registro*, embora não tenha trabalhado com a roda no contexto específico da Educação Infantil, contribui para pensarmos a temática central desse trabalho, ao indicar que nos atentemos inicialmente para o nome da práxis: roda e para o sentido que tal nome produz. A autora começa a analisar a noção de roda como “Círculo. Símbolo da totalidade. Mandala integradora e igualitária que abole as assimetrias tradicionais entre professor e alunos. Na forma de ovo, a possibilidade de nascimento do GRUPO” (p.47).

Tal definição parece esclarecedora para entendermos os princípios e propósitos da roda. Na roda, todos podem se ver, se ouvir, a disposição em círculo facilita a comunicação, o contato olho no olho. O professor não fica em plano superior; ficam todos lado a lado, no mesmo patamar. Warschauer (1993) aponta o interessante fato de a roda possuir aspecto de ovo, trazendo-nos a noção de nascimento, de ideias que estão sendo

¹⁵ Tal prática educativa pode ser denominada de diferentes maneiras, todas elas caracterizando a mesma atividade: “hora da roda”, “hora da novidade”, “hora da conversa”, ou apenas “rodinha”.

“chocadas” pelo calor dos atritos, das conversas, dos esbarros, dos conflitos, das negociações e dos afetos. Não são ideias prontas, conclusivas. Na roda se estabelece um grande plano de forças em que a subjetividade realiza curvas e trajetos.

A roda de conversa se delinea, a partir da experiência, do encontro, em um lugar de infância. Pulino (*no prelo*) explicita muito bem a dinâmica cotidiana de tal prática:

Chega um, chega outra, chega ainda outra, a roda vai sendo desenhada, preenchida. Juntos, vão compondo o calendário do dia. Comentam sobre o clima. No meio, brinquedos são mostrados, fotos observadas, palavras e objetos se entrecruzam, em movimentos e ruídos que traçam uma rede de relações; daqui pra lá, de lá para acolá, da esquerda para a direita, da professora para o menino, do menino para a menina e dela para o professor, e daí para a mãe que ainda espera o momento de sair. Roda a roda. Espaço/tempo de se transformarem – de filhas e filhos em alunas e alunos. As coisinhas trazidas de casa, sorrisos de um a outro, palavras acolhedoras, perguntas, observações sobre a roupa que vestem, os sapatos, a pulseira ou o relógio novo, vão esboçando um campo de transição, permitindo que se dê o rito de passagem (...) os nomes sendo chamados pelos professores e pelos colegas, até se percorrer todo o círculo. (p.11)

A autora descreve a roda de forma sensível, atenta e detalhada. A partir de suas palavras, podemos entender a roda como forma de aguçar a curiosidade das crianças, como espaço/tempo de aprender a falar, a fazer-se ouvir e a ouvir quando é o outro que está a falar. Aprende-se que para tudo há um momento, que para todo conflito é necessário conversar para se chegar a um consenso. Os pequenos aprendem que perguntar é um ato necessário e que revela novas dúvidas que levam a conhecer coisas também novas. A roda também ajuda a organizar a rotina escolar e situa a criança no tempo, à medida que trabalha o dia do mês, da semana, o clima e outros detalhes que permitem que os mesmos se localizem no tempo/espço que ocupam.

É interessante notar também, como a roda é permeada e composta por movimentos diversos. Sobre isso, Pulino (*no prelo*) descreve: “(...) um se deita para se levantar, a outra se apoia na amiga, que se desequilibra e ambas vão para o chão! Os que ladeiam o professor pegam em seus braços e o abraçam para se levantarem. Uma pede à professora: quero giz de cera! Alguns ainda conversam, distraídos...” (p.11).

Estudos apontam a roda como uma práxis significativa para o acolhimento de crianças, espaço privilegiado e potente para o estímulo da socialização, do desenvolvimento da afetividade, de formação de vínculos e de constituição de sujeitos críticos, autônomos e criativos (Rossetti-Ferreira et al., 2009; Motta, 2009; Ângelo, 2007; Costa, 2009, Brito, 2005). Célestin Freinet (1991) refere-se à roda como espaço promotor da livre expressão e, posicionando-se dessa maneira, rompe com a prática de ensino baseada na monologização do discurso do professor, reconhecendo a importância de se

considerarem as necessidades infantis, suas maneiras de perceber o mundo e a si próprios durante o trabalho educativo.

A roda é, portanto, uma atividade fixa e diária com proposta dialógica onde crianças e educador são convidados à conversa, à interação. Cabe ao educador mediar a conversa e estimular as crianças a expressarem suas ideias e opiniões, pois sabemos que a palavra constrói significados coletivamente. Uma conversa é sempre um convite ao imprevisível, por mais que seja mediada pelo educador, pois como salienta Larrosa (2003)

(...) nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...é isso o que a faz interessante...por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas...por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa (p.212-213).

A roda de conversa faz parte de um hábito, e, como afirmamos acima, ajuda a constituir a rotina escolar. Nela, as crianças falam de si, de suas famílias, de assuntos que desejam saber ou simplesmente de uma abelha que curiosamente observam alçar voo no momento em que estão sentadas. Crianças e educador conversam.

Na conversa, como expressa Larrosa (2003), há espaço para discordâncias, para negociação de conflitos, para resolução coletiva de problemas, para formulação de perguntas, para tecer comentários que podem parecer desconexos, furtivos à lógica estruturante de um diálogo comum. Larrosa (2003) sinaliza que conversa é diferente de debate, discussão e até mesmo de diálogo. A conversa tem um quê de intimidade, de abertura, de imprevisibilidade. O ditado popular “jogar conversa fora”, revela que ela pode servir até mesmo para inutilidades, assim como a poesia.

Portanto, na roda de conversa, não há porque temer que as opiniões sejam divergentes, que a prosa mude de rumo. Obviamente, o educador deve ajudar as crianças a manter certa linha de conexão entre as falas, pois isso as ajuda na estruturação de si mesmas. Porém, não se deve temer a mudança de rumo, pois na mudança muitas vezes abrem-se novas possibilidades de pensamento, de afetos e de aprendizagem. A última palavra não precisa ser do adulto, embora possa ser. A roda de conversa é um grupo e, em grupo, todos possuem a mesma importância, o mesmo direito à voz; sejam adultos ou crianças.

A roda também se delineia como espaço para criar, para imaginar, para transfigurar as palavras e colocá-las para delirar. Sobre isso Pulino (1998) versa que

a roda é o lugar e o momento da transformação: a criança, que é filha, irmã, transforma-se em aluna; o adulto, que é pai (mãe), marido (mulher), transforma-se em professor (a), em profissional. A roda “aquece” as pessoas para o cotidiano da escola. É como se aí se colocassem as fantasias (uniformes) para o desempenho da relação aluno-professor. O adulto e a criança são “pessoas na escola” (p.39).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – é um dos vários documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação no ano de 1998 e busca atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e auxiliar a prática do professor de educação infantil no trabalho educativo com crianças pequenas (de 0 a 6 anos de idade). Apresenta-se como uma base importante para discussões entre os educadores da infância de todo o país.

O documento conta com três volumes e o primeiro deles apresenta a roda de conversa como atividade permanente, por responder “às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças cujos conteúdos necessitam de uma constância.” (Brasil, 1998a p.55)

O volume 3 versa a respeito da roda de conversa da seguinte maneira:

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (Brasil, 1998c, p. 119).

Ressalta-se, assim, a necessidade da superação do monólogo e da relação centralizadora por parte do adulto em relação à criança bem como a promoção da roda de conversa como espaço privilegiado de exercício democrático e de diálogo onde fala e escuta são instrumentos valiosos de participação e de constituição humana.

O RCNEI (1998) também salienta que a fala das crianças expressam suas maneiras peculiares de pensar, não podendo ser considerada pelo adulto como uma mera fala aleatória. A roda de conversa, portanto, é conceituada no Referencial como uma prática privilegiada de diálogo e de troca de ideias, permitindo que a criança se desenvolva tanto cognitivamente, em suas capacidades comunicativas e expressivas, quanto socialmente e afetivamente ao estabelecer vínculos significativos para seu processo de amadurecimento humano.

No terceiro volume do RCNEI são explicitadas algumas das possibilidades de organização da roda

Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc. (Brasil, 1998b, p.138).

O Referencial deixa claro que na roda as crianças desenvolvem a capacidade de se comunicar com seus pares, melhoram a fluência da fala, aprendem a perguntar, ampliam o vocabulário e aprendem a conviver em grupo. Além disso, no documento, entendemos que é possível na roda “contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis, etc.” (Brasil, 1998b, p.138).

Para DeVries e Zan (1998, p.116), é no momento da roda que as crianças

aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe; (...) praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo (e também) promovem o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência (...) e a construção do conhecimento em uma variedade de conteúdos.

Portanto, pensar na roda de conversa, é pensar em crianças que falam, que têm o que dizer, que possuem voz. López (2011) salienta que a oralidade é um meio eficaz de presentificação do corpo na linguagem. Para o autor

Através da voz, o corpo vive na linguagem, insiste nela. A voz é corpo, tremor físico, vibração sensível: pranto, grito, riso, soluço. A voz é corpo: por isso treme e se adelgaça, se inflama, se corta, se cansa. A voz constitui a parte da linguagem que escapa à representação. A voz tem o poder de tocar, acarícia, irrita. (...) O que se manifesta na voz é um conjunto de afecções, múltiplas e heterogêneas; ela não é um organismo – um sistema constituído por órgãos e funções – posto ante o nosso olhar como objeto de conhecimento.

Diante dessa compreensão, reconhecemos que a voz é também relação. Não pertence apenas ao indivíduo, mas assume sempre o caráter relacional. A narrativa evoca sensações, atribuições de sentido, nos fazem viver experiências. Ao dizermos experiência nesta dissertação, estamos nos referindo a um conceito formulado por Walter Benjamin.

Benjamin (1994), desde o início do século XX, apontava uma forte preocupação em relação à influência do capitalismo para o crescente declínio da experiência humana – algo extremamente atual no mundo contemporâneo – enfatizando a grande atenção dada ao produto em detrimento do processo, que é da ordem da experiência. O autor versou a

respeito da modernidade e de seus paradoxos e criticou ferrenhamente a produção capitalista e a hegemonia do consumo que acaba por massificar e assujeitar o humano.

Experiência é um valioso conceito no pensamento *benjaminiano* e muito nos ajuda a pensar o problema do conhecimento moderno e a respeito da verdade da própria experiência. Para Benjamin (1994), a sociedade ocidental está sob a égide capitalista e é exposta, a todo instante, por uma vasta gama de informações e estímulos efêmeros, fugazes e desmemoriados, dificultando a construção de experiências autênticas, dotadas de sentido. Meinerz (2008) sinaliza que o filósofo alemão acreditava que “a legitimidade e a veracidade da experiência podem acontecer no vislumbre do sonho” (p.65). A autora mergulha no conceito de experiência de Benjamin e elucida que

É a partir do sonho que Benjamin sinaliza, para além de seu lamento melancólico e nostálgico, a possibilidade de experiências significativas, que acrescentem algo à existência, que façam sacudir a poeira do *continuun* da vida, interrompendo-a, como um portal que se abre para outro rumo. O sonho, em todos os seus sentidos, requer a capacidade de redimensionar a vida, apreciando-a mais lentamente. Requer desacelerar a velocidade do ritmo frenético para perceber-se como parte da paisagem (p.65).

Portanto, para Benjamin (1994), o homem moderno perdeu a capacidade de sonhar, da invenção, pois abandonou o tempo do humano, do afeto e passou a seguir o tempo da máquina – temporalidade imposta pelo capital. Manoel de Barros, nosso grande poeta do pequeno das coisas, ilustra muito bem a importância do sonho e, em certa medida, faz uma crítica à ideologia capitalista, ao eleger brincadeiras e brinquedos descritos em seus poemas, que peitam a lógica do capital.

Manoel construiu um baú de insignificâncias, e tal qual Benjamin, referenciou o olhar atento da criança, especialmente em direção às pequenas coisas. Benjamin (1995) apostava na infância como uma possibilidade de resgate a uma história que nos é íntima.

(...) lembravam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidados do jardim para lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o voo das borboletas. Esvoaçam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa; então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado (...) (p.81).

No trecho acima, Benjamin revela o olhar infantil que consegue ser sensível aos detalhes que passam despercebidos pela maioria das pessoas, como por exemplo, o voo de borboletas. A criança e a borboleta se metamorfoseiam na arte do encontro, na arte da experiência, no devir borboleta, metáfora da condição humana de metamorfoses constantes. Benjamin (1994, 1995) acredita que é possível o resgate da infância – não o

tempo cronológico que se coloca, mas a dimensão da infância do humano que está em *aión* – a partir da linguagem.

A linguagem instaura a infância, preserva-a da morte. Manoel de Barros (2010) também faz essa aposta na linguagem e, busca o despertar à infância tateando palavras, cheirando-as, brincando com elas, testando seus deslimites.

*Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapatite para inventar coisas prestáveis.
Em toda a minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono.
Um fazedor de amanhecer
para usamentos de poetas
E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão.
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio.
Pelo que fiquei um tanto soberbo.
E a glória entronizou-se para sempre
em minha existência. (Fazedor de amanhecer...)*

*Nas Metamorfoses, em duzentas e quarenta fábulas,
Ovídio mostra seres humanos transformados em
pedras, vegetais, bichos, coisas.
Um novo estágio seria que os entes já transformados
falassem um dialeto coisal, larval, pedral etc.
Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica,
edênica, inaugural –
Que os poetas aprenderiam – desde que voltassem às
crianças que foram
Às rãs que foram
Às pedras que foram.
Para voltar à infância, os poetas precisariam também de
reaprender a errar a língua.
Mas esse é um convite à ignorância? A enfiar o idioma
nos mosquitos?
Seria uma demência peregrina (Barros, 2010, p.473-474).*

Jorge Larrosa (2014) parte do conceito *benjaminiano* para pensar a educação, perpassada por uma pedagogia que abriga a ideologia criticada por Benjamin e por vários

críticos: a ideologia da instrumentalização da razão, a ideologia do capital. Nas palavras de Larrosa (2014)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço (p.25).

Em consonância com Larrosa, Kohan (2000) também discorre sobre o termo experiência, como transcrevemos abaixo.

O termo experiência vem do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior* que significa “provar”, “ter a experiência de”. No grego, já um substantivo originário *peira* (prova, experiência), do qual se derivam algumas palavras interessantes: *empeiria* (experiência), *peras* (limite, fim), *apeiron* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito), *poros* (passo, caminho), *aporia* (sem caminho, sem saída, impossibilidade), *empóron* (centro de trânsito, mercado), e *peiratés* (aquele que atravessa o mar, pirata). Em português, algumas palavras que derivam desta raiz são: experto, perito (“que tem a experiência”) e perigo. Perigo vem de *periculum* que, originariamente significa ensaio, prova. De forma tal que na raiz da palavra experiência há uma preposição (*ex*) que indica origem, procedência, e um tema verbal (*peri*) que indica um movimento que atravessa, um percurso que não tem destino certo e por isso é indeterminado, perigoso. Como o indica sua etimologia, toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo (p.31).

Se nos atentarmos às palavras de Larrosa (2014) e de Kohan (2000), identificaremos que os autores corroboram com o pensamento *benjaminiano* acerca da experiência e de como temos dificuldades de tal gesto de interrupção, indispensável para experienciar. Ao propor a interrupção, Larrosa (2014) não diz que fiquemos inertes, paralisados, esperando o porvir. Não se trata disso. Trata-se de um posicionamento diferente, mais sensível, atento aos detalhes, às linhas e aos jogos de força, que resgate o humano que há em nós e que suspenda o ser máquina por instantes para que possamos sentir sabores inusitados, desnaturalizar sons que antes ouvimos, enxergar novas cores e possibilidades invisibilizadas pela pressa e urgência da produtividade.

Larrosa (2014) parte do conceito de experiência para provocar reflexões no campo da educação. Também nas escolas vemos como a noção cientificista consolidada desde o século XVIII permeia as práticas educativas e norteia até mesmo os discursos pedagógicos. Banida a experiência na vida e na escola, a comunicação se torna mecanicista ao se comprometer apenas com a função de difundir informações que sejam aplicáveis e verificáveis.

O que vemos no cenário educacional brasileiro contemporâneo é que se importa mais com o conteúdo a ser transmitido, com o repassar informações funcionais do que com

a subjetividade dos aprendizes, com as relações estabelecidas, com os afetos construídos. A narrativa genuína, nesse cenário, começa a desaparecer. Como afirma Kohan (2000), a experiência é estar diante do perigo, daquilo que não conheço e que não posso controlar. É preciso deixar-se surpreender.

Corroborando com as ideias dos autores supracitados, Agamben (2005) se apropria dos pressupostos de Benjamin para dizer do empobrecimento da experiência e de como isso tem afetado o ser humano: “é esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com o passado” (p.22). O que percebemos é que nosso cotidiano permanece repleto de atividades e, assim, nada nos toca, nada nos sensibiliza, estamos sempre alheios a nós mesmos e aos outros. “Talvez seja este um dos novos mecanismos para “docilizar” nossos corpos: o aceleração da vida” (Silva, 2009, p.137).

Silva (2009) compreende a experiência como uma maneira de se colocar no mundo, supondo abertura ao novo, aos desejos, à paixão. Experiência essa que pressupõe singularidade, incerteza e que foge ao controle. A autora se vale das afirmações de Agamben (2005) para dizer que a ciência moderna e seu paradigma – que delineamos ao longo deste trabalho – têm investido em cercar a experiência do sujeito exatamente por não ser possível, dentro de seus pressupostos, abri-se à imprevisibilidade e à incerteza, já que ela “defende a necessidade de encontrar um caminho seguro, de criar instrumentos de medição e um método que quantifique com exatidão as impressões sensíveis” (p.137).

Portanto, entendemos que a roda de conversa é *locus* privilegiado da experiência coletiva e individual, em sala de aula. O termo “roda” pressupõe movimento, dinamismo, assim como expressa o compositor Chico Buarque de Holanda em *Roda viva*¹⁶

*A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mais eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá.
Roda mundo, roda gigante,
Roda moinho, roda peão
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.*

¹⁶ Disponível em <http://letras.mus.br/chico-buarque/45167/>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

A roda é viva, pois é feita de pessoas, também vivas. A palavra irrompe e vivifica afetos, ações, reações, percepções e memórias. É na roda, por meio da palavra, que a imprevisibilidade se instaura e revela que não há como controlar tudo; a palavra escapa ao controle e giram como moinhos, como peões, em fluxos contínuos. As crianças nos levam a viver a experiência do abandono de nossos *scripts* e na roda de conversa, isso se torna ainda mais evidente.

3.9 A escola e a experiência estética

Muito falamos até aqui sobre ciência, arte, infância e sobre a roda de conversa, práxis da Educação Infantil. Quando pensamos no cenário da educação formal de crianças pequenas no Brasil, precisamos recorrer, ainda que brevemente, à história da construção da intervenção pedagógica no passado, para compreendermos como ela é hoje com crianças da primeira infância.

A entrada da mulher no mercado de trabalho é um fato marcante para o surgimento de creches no Brasil. No período das guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), as mulheres tiveram que sair de suas casas para levar adiante os negócios da família, já que os maridos estavam no campo de batalha. Com o fim da guerra, muitos homens morreram ou ficaram incapacitados de retornar ao trabalho, e foram elas, esposas e mães, que assumiram o lugar dos maridos no mercado de trabalho.

Com a consolidação capitalista durante o século XIX, com o desenvolvimento tecnológico das máquinas de produção, as mulheres passaram a trabalhar nas fábricas, assumindo jornadas de trabalho longas e exaustivas. Sendo assim, o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente até então, pois as mães trabalhadoras não tinham com quem deixar seus filhos e acabavam contando com o trabalho das mães mercenárias, como eram conhecidas (Paschoal & Machado, 2009).

Não eram raros maus tratos com crianças por parte de suas cuidadoras, porém na difícil luta assalariada pela sobrevivência, toleravam-se tais atitudes. Paschoal e Machado (2009) salientam que os maus tratos à criança eram corriqueiros e tornaram-se naturalizados pela sociedade da época, porém algumas instituições filantrópicas, sensibilizadas, decidiram acolher as crianças que estavam nas ruas. Segundo as autoras, “todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças

abandonadas” (p.80). Surgiram, posteriormente, instituições na Europa e nos Estados Unidos que se propuseram a cuidar de crianças enquanto as mães saíam para o trabalho.

O objetivo de tais instituições era puramente assistencialista. Porém, Kuhlmann (2001) aponta que a preocupação em educar as crianças já existia em tal cenário de cuidado.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais (p.26).

Cada país assimilou essa forma de cuidado infantil à sua maneira. No Brasil, a creche surgiu com um caráter acentuadamente assistencialista.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p.13).

Nos dias de hoje, a Educação Infantil assume um caráter pedagógico, não só se atendo ao cuidado de crianças. No campo da Educação Infantil, Pulino (2001) afirma ser imprescindível ter “como sustentação uma reflexão filosófica sobre o que é a infância, qual o lugar que ela ocupa em nossa maneira de ver a vida e o que entendemos por educação de crianças” (p.29). Isso, porque tal sustentação filosófica configurará as práticas educativas com crianças.

As escolas de Educação Infantil, ainda carregam o ranço da visão hegemonicamente propagada do entendimento de ciência como apenas o que pode ser medido e observado. Além disso, há uma crescente preocupação por parte das instituições de ensino, de que as crianças pequenas aprendam rapidamente os conteúdos passados, como as letras, os números, as cores, etc. Tudo é exigido com uma rapidez intensa e, a dimensão cognitiva é privilegiada em relação a outras importantes dimensões do desenvolvimento humano. Não estamos propondo aqui o abandono do desenvolvimento cognitivo, porém salientamos que as dimensões afetiva e criativa dos pequenos têm sido deixadas de lado.

Silva (2007) nos ajuda a pensar a escola como um espaço potente para que questionem as relações de poder estabelecidas a partir da identidade e da diferença. Educar

crianças é, portanto, antes de tudo, estar com elas, respeitar suas diferenças, o modo como falam, como se expressam, como imaginam, criam e como recriam novos mundos.

As escolas, em sua maioria, têm sido um lugar de preparo para o futuro, apostando na ideia da criança como uma promessa social (Pulino, 2001). Dessa forma, o presente é inscrito na falta, naquilo que ainda não sabe e que ainda não é. A escola perde o precioso tempo presente. Ela não é preparação para o futuro, ela é presente, é potência, é a própria vida.

Concordamos com Kohan (2004) quando diz

O discurso pedagógico está cheio de pessoas e idéias bem intencionadas, que buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver. As idéias sobre infância aqui apresentadas, inspiradas em autores tão diversos quanto Manoel de Barros e Deleuze podem nos ajudar a encontrar um novo modo de pensar a educação, um novo início para a educação. Seria algo assim como uma infância da educação e não já apenas uma educação da infância (p.65).

Pagni (2004) afirma que os educadores, muitas vezes, se esquecem da criança que foram e do que a escola despertava neles na infância. Para ele

A consciência vigilante do professor que nega a própria memória de seu próprio ofício e a própria experiência com a infância está sujeita a reiterar aquilo que há de pior e a infantilizar a sua própria atividade, tornando-a mero passatempo vazio, destituída de qualquer significado, tanto para si mesmo quanto para o outro que por ela está implicado (p.32).

As escolas, na maioria das vezes, recebem a criança esperando a criança previsível, conhecida. Segundo Pulino (2011),

(...) Conseguem ver a criança apenas como pré-determinada, como um ainda-não, a que a educação deve completar, educando-a para se adaptar, para se tornar um adulto bem sucedido. A criança como novidade, não sido vista, recebida, educada pelos educadores (p.12).

É por esse motivo que insistimos em afirmar a arte como meio potente de adentrarmos na temporalidade *aiônica*, de mergulharmos na dimensão da infância do humano e aí, produzirmos no encontro com as crianças, sentidos e invenções de nós mesmos e uma nova oportunidade de acolhimento das diferenças.

A arte apresenta-se como possibilidade de se pensar a educação e o resgate da experiência, oferecendo elementos que permitem ao interlocutor buscar pistas a respeito do que se passa com o artista, o que ele olha, o que refina tal olhar. Camargo e Bulgacov (2008) sinalizam a importância da experiência estética no campo educacional e esclarecem que optar por uma perspectiva estética na escola não significa necessariamente formar artistas, mas utilizar a arte ou mesmo suas atividades expressivas, e, mais do que isso, fruir

da experiência estética que ela proporciona para avançarmos não somente na relação de ensino-aprendizagem, mas em nossa própria condição humana.

Dessa forma, sobre a escola, Pulino (2010b) salienta que

Entrar em seu quintal e em suas casas-salas coloridas é habitar um mundo que transita entre a experiência da realidade e a experiência da fantasia. Um mundo que, sem descuidar da força do tempo como Chronos (o tempo medido) ou Kairós (o tempo da oportunidade), e do lugar “escola”, brinca com essas temporalidades do educar, na dimensão de Aion – a rotina, o entra-e-sai das salas-casas, para o quintal, expansão/concentração; o mundo visto do sobe-e-desce, desde o topo das árvores a debaixo das mesas; a fruição/produção de obras de arte, pintura, escrita, faz-de-conta (p.12).

Quando falamos da escola como espaço para experiência estética, queremos deixar claro o que entendemos por uma experiência estética. Se recorrermos à etimologia da palavra estética, encontraremos *aethésis*, palavra grega que significa “percepção, sensação, e podemos compreender as experiências estéticas como todas aquelas em que envolvemos nossos sentidos, percepções e emoções” (Oliveira, 2011, p.8).

Schusterman (1998) nos ajuda a compreender que

(...) a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nessa parte da natureza que é o corpo humano. Mas também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana (p.38).

Portanto, com Oliveira (2011), concluímos que a experiência estética faz parte da própria condição do humano e “está em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz vivos” (p.9). Pensar em uma escola que promova espaço para experiências assim, é, portanto, pensar em uma escola viva. Tais experiências não afetam apenas os sentidos; atravessam até mesmo o corpo, pois, “As tantas experiências estéticas possíveis, vivenciadas física, emocional e intelectualmente, se expressam e pode ser expressadas por meio de narrativas - corporais, imagéticas, verbais – orais ou escritas (...)” (p.10).

Não dizemos aqui, que a arte pode salvar o mundo ou que a escola deve ser a única responsável pela transformação dos cidadãos, porém sabemos que a escola é *locus* privilegiado de transformação. Para que seja potencializada, precisa se constituir em um “lugar de encontros, que reconheça as dificuldades de toda ordem que geram muitas vezes sofrimentos psíquicos e até físicos em todos os que a compõem” (Pedroza, 2012, p.174). A escola é lugar de se aprender o respeito mútuo entre sujeitos que são diferentes e criarem

regras que possam ter sentido para crianças e adultos, ao invés de regras impostas e crianças submissas.

Acreditamos na necessidade de se repensar o espaço escolar e o planejamento curricular da Educação Infantil de forma a se valorizar a diversidade, a singularidade das crianças, favorecendo, portanto, um espaço potente para a emergência das atividades criadoras dos pequenos. O desafio que se coloca é nos aproximarmos da infância do humano, possibilitando um exercício de autoria por parte de educadores – para que concebam crítica e conscientemente suas práticas educativas – e das crianças.

Pulino (2002) aponta que

(...) as práticas educacionais têm levado em conta muito mais este aspecto conhecido da criança, como uma ferramenta para facilitar a tarefa de introduzi-la nas instituições sociais adultas. A educação tem se esquecido da criança que surpreende, da criança original, criativa, desconhecida e, conseqüentemente, tem propiciado poucas oportunidades de auto-realização por parte da criança. Há um direcionamento para a uniformização das crianças pela escola, visando-se uma conformidade delas em relação ao ideal de criança traçado pela sociedade (p.216).

Desses apontamentos e dessa nova possibilidade de se pensar a infância, surgem inquietações, perguntas, movimentações. O devir coloca-se sempre em ação. Como escapar da racionalidade instrumental, como transcender o *chrónos*, como construir uma escola mais humana que realmente se constitua em um lugar de infância e não mais para a infância? Como acolher o outro tão diferente de nós? Talvez Deleuze, Bachelard, Manoel de Barros, Kohan, Pulino e outros autores aqui citados possam nos ajudar a pensar a educação sob uma nova perspectiva, à medida que suscitem questionamentos desestabilizadores e nos ajudam a alçar voos em direção ao que ainda não conseguimos vislumbrar, partindo de outro lugar de se pensar a infância.

O novo sempre desequilibra, nos rouba de nossas certezas e convicções. A pergunta traz em si a potência do devir e nenhuma resposta pode dar conta prontamente dela. Talvez seja esse o caminho para que possamos buscar e deparar-nos com uma infância que ainda não conhecemos, da qual pouco ou nada sabemos e nasça daí um novo início e novos rumos para a educação infantil em nosso país.

IV METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa escolhida pelo pesquisador deve sempre ser coerente com o que a pesquisa se propõe, em seus objetivos. Não é uma escolha por conveniência, ou meramente casual. Ela também, necessariamente, revela uma escolha epistemológica e o posicionamento de visão de mundo, de comprometimento ético e político do pesquisador.

Como epistemologia e metodologia andam de mãos dadas, percebemos, ao longo desse trabalho, que procuramos assentar os conceitos em jogo, em uma terra que não é imune a migrações, a rachaduras e modificações. É uma terra que se movimenta, e que, apesar da aparente estabilidade, pode, em virtude da sua dinâmica constante, partir-se, permitindo o surgimento de cordilheiras. Comparamos a pesquisa com o próprio ciclo geológico, em que alguns processos são lentos e quase imperceptíveis, enquanto que outros são abruptos, com consequências devastadoras. Procuramos nos abrir, inclusive metodologicamente, para a temporalidade de *aión*. Portanto, se nosso rodopio de ideias não se cansa de girar, se o solo em que habitamos nossa construção teórica é um solo com várias camadas que interferem em camadas de outros solos e planos, é justamente nessa intersecção que nos propomos a estar.

Nesta pesquisa adotamos a metodologia qualitativa, que surge claramente como uma alternativa à ciência positivista, ao resgatar o pesquisador enquanto sujeito comprometido e ativo em todo o processo de pesquisa (Wanderer, 2012). Segundo González Rey (2002), a abordagem qualitativa possibilita “o lugar ativo do pesquisador e do sujeito pesquisado como produtores de pensamento” (p.33) permitindo a formação de um olhar investigativo e interlocutor de tais sujeitos sobre ações e conhecimentos produzidos ao longo do processo de pesquisa. Dessa maneira, o conhecimento pode ser compreendido como uma construção dialógica e relacional, a partir das interações estabelecidas entre pesquisador e participantes.

Portanto, apoiadas na teorização de González Rey (2005), consideramos que essa epistemologia compreende a produção de conhecimento enquanto processo de construção e interpretação, e não como uma apropriação de uma realidade pronta e ordenada que se coloca ao pesquisador. Cunha (2012) nos ajuda a refletir que, partindo desse entendimento de ciência e, adotando a epistemologia qualitativa como instrumento de trabalho, o pesquisador passa a colocar em xeque pressupostos da ciência positivista, tais como: objetividade, cientificidade e neutralidade, para assim evidenciar a subjetividade do

próprio pesquisador e dos participantes da pesquisa, bem como as relações estabelecidas nesse processo de construção do conhecimento. Há um rompimento com a dualidade sujeito-objeto.

A subjetividade do pesquisador, portanto, dentro dessa proposta metodológica, longe de ser negada é evidenciada. O pesquisador, na perspectiva proposta por González Rey (2000), está totalmente implicado na pesquisa, que possui o caráter construtivo-interpretativo, ao tentar compreender as relações entre os fenômenos pesquisados, entendendo as irregularidades, as várias dimensões que perpassam tais fenômenos.

Sendo assim, ressaltamos que o pesquisador irá construir seu saber em parceria com os participantes da pesquisa, abrindo-se sempre à novidade que emerge do campo relacional. Com Deleuze e Guattari (1995), fomos percorrendo o caminho de investigação, procurando não apenas interpretar os fenômenos observados e vivenciados em campo, mas principalmente assumir a pesquisa como experiência. Deixarmo-nos atravessar pelos acontecimentos ao longo do percurso.

Tais autores nos inspiraram a desbravar essa pesquisa lançando mão de uma metodologia inspirada na cartografia, que busca acompanhar processos inacabados e que, para Costa, Angeli e Fonseca (2012), “investiga-se como, produz-se com (...)” (p.46), é “uma sempre vizinhança com territórios de soluções” (p.46). É continuamente “estar a caminho” (p.46). As autoras sinalizam que, para o método cartográfico,

Ao invés de leis abstratas o que realmente importa são as cores, odores, sabores, caprichos, texturas, velocidades e outras veleidades mundanas. Antes de buscar ultrapassar as aparências e sua superficialidade é exatamente na experimentação desta superfície que se faz a vida do cartógrafo. Enquanto o método cartesiano, fundador da ciência moderna, busca transcender os acidentes em sua variabilidade sensível para alcançar as leis inteligíveis de um além-mundo, aqui, tratamos com um mundo *inteligensível*. Pesquisar com a cartografia é encontrar-se com reentrâncias fugidias de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para binarismos advindos da partição abstrata do mundo em categorias estanques. Encontro singular e intempestivo entre os fluxos de um devir-mundo que tecem o cartógrafo e sua cartografia: olho e paisagem são um movimento de movimentos em encontro. (...). Ao invés de se encontrar com a verdade, trata-se de dizer sim a isto e aquilo, de afirmar uma verdade no encontro com o mundo (Costa, Angeli & Fonseca, 2010, p.47).

Portanto, ao longo desta dissertação, usamos a primeira pessoa, cientes de que as escolhas teóricas e metodológicas partem claramente de nossos desejos (meus e de minha orientadora), escolhas, descobertas, encontros e desencontros com autores, com palavras, com novidades radicais que nos roubam do *chrónos* e nos devolvem a *aión*, à temporalidade da infância, a qual a poesia tão bem sabe nos conduzir.

Salientamos que a cartografia não reporta “a um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido” (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009, p.201), mas sim, a um saber que é tecido a partir do caminho, de pistas que vão sendo percebidas durante o percurso do pesquisador, durante os vários encontros com os participantes da pesquisa. Não é, portanto, um método pronto, com um ponto fixo de chegada. Vale ressaltar que a cartografia se constitui em um método cuja gênese se deu a partir dos trabalhos conceituais de Deleuze e Guattari tem se tornado “cada vez mais disseminado em grupos de pesquisa sobre políticas de saúde, educação, clínica, produção de subjetividade, entre outros. Nesse sentido, tem sido um método relevante e inovador de produção de conhecimento em psicologia” (Delmondez, 2013, p.64).

Em relação a pesquisas com crianças, as entrevistas ou oficinas nos ajudam enquanto pesquisadores a nos colocarmos em uma posição de aprendiz, de “não-saber”, a nos abriremos a uma escuta generosa que nos lançará a variados caminhos (Trautwein, 2010). Na pesquisa com crianças, podemos lançar mão de variados recursos: brincadeiras, histórias, imagens, músicas, jogos, desenhos, poesias. Não podemos perder de vista os aspectos éticos que esse tipo de pesquisa impõe, como por exemplo

Dar especial atenção à questão ética do consentimento e da manutenção da participação das crianças: após obter a autorização dos seus responsáveis, agir de modo que elas não se sintam constrangidas a participar da pesquisa, deixando bastante clara a possibilidade de elas aceitarem ou não o convite que lhes é feito; e ficar atento para perceber se as crianças estão confortáveis e interessadas nessa participação ao longo de todo o processo da pesquisa, mesmo que a desistência de alguém não seja conveniente para os seus objetivos. Vale lembrar que o interesse para a realização da pesquisa não parte da criança e, ao contrário do pesquisador, para ela é uma proposta nova e nem sempre muito clara (Cruz, 2010, p.15).

Souza (2010) explicita que, talvez se possa apontar a psicologia como a pioneira em de fato ouvir o que dizem as crianças, como pensam e por que elas pensam. As várias abordagens psicológicas, com suas conceituações teóricas, partem do pressuposto de um universo infantil que precisa ser conhecido, explorado, compreendido. Nesse sentido, esse trabalho se aventura a não mais apresentar a criança em seu contexto da escolarização, e sim se abrir para que ela mesma se apresente, diga quem é, o que sente, o que pensa, o que imagina. Cruz (2010) diz ser inovador “o aumento na produção científica que toma crianças como sujeitos, não para avaliá-las ou definir alguma de suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito” (p.11).

A autora reconhece ser de suma importância que o pesquisador, quando se propõe a esse desafio, estabeleça um vínculo com as crianças, para que elas confiem no pesquisador e se sintam seguras para se expressarem como desejarem. Novaes (2000) ressalta que a

criança, sob a aparente fragilidade, revela ao adulto, verdades que ele não consegue mais acessar. Ao adotarmos a pesquisa qualitativa, torna-se coerente, portanto, a busca pela escuta das crianças. Taylor e Bogdan (1986, p.20, citados por Gomes *et.al.*, 1999) afirmam que a pesquisa qualitativa busca investigar e compreender os sujeitos a partir de suas próprias referências e pontos de vista. Korczak (1981) nos auxilia na tarefa de entender que ouvir o que as crianças dizem não significa “descer ao nível de compreensão” das crianças, mas de “elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las” (p.9).

4.1 Método

4.1.1 Contexto

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil (Jardim de Infância) em Brasília, no Distrito Federal. A escola foi construída em 1967 pelo IAPB (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Bancários) e, no ano de 1968, passou a atender toda a comunidade. Na escola, são atendidos alunos de quatro anos (primeiro período) e de cinco anos (segundo período), na Educação Infantil.

Trata-se de uma escola inclusiva e funciona nos turnos matutino, de 7h e 30 min às 12h e 30min, e vespertino, das 13h às 18h. No Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino citada, a equipe escolar é descrita como sendo composta pela diretora e sua vice, um chefe de secretaria, dez professores regentes, duas coordenadoras pedagógicas, uma professora da sala de recursos, quatro professores com a função de apoio técnico na parte pedagógica, três auxiliares de limpeza (funcionários terceirizados), dois auxiliares de copa e cozinha, uma servidora de copa e cozinha, dois auxiliares de portaria, três auxiliares de vigilância e uma monitora.

A escola, que no início de sua construção possuía 660,30 m², foi ampliada no ano de 1985, e hoje conta com 1237,5m². O espaço escolar é composto por quatro salas de aula que comportam, em média, de 24 a 28 alunos, e por uma sala menor, com capacidade para 18 alunos. Cada sala de aula possui um banheiro individual; além disso, a escola possui um pátio interno para recreação, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, uma sala de recursos, um depósito de merenda, uma cozinha, um refeitório e um banheiro para professores e outro para auxiliares. Há também um pátio interno, em que acontecem algumas atividades com os alunos, dentre as quais as aulas de judô e balé, além do

parquinho de areia, na área externa, com vários brinquedos. Quando entramos na escola, logo nos deparamos com murais expositivos de trabalhos das crianças, fotos da comunidade escolar e recados. Vale ressaltar que a escola possui duas instâncias participativas, o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM).

A instituição escolar possui uma rotina de funcionamento que se inicia com o acolhimento das crianças no pátio interno, momento em que cantam músicas que marcam a chegada ao ambiente escolar, o hino nacional, e fazem a oração do dia. Em seguida, cada turma de crianças segue sua respectiva educadora, e vai, em fila, cantando para a sala de aula.

A primeira atividade do dia é a roda de conversa. Logo em seguida, as crianças realizam atividades em suas mesas (geralmente em grupo), até a hora do lanche. Em dois dias da semana, as crianças participam de aulas de balé (para meninas) e judô (para meninos). A rotina escolar conta também com brincadeiras e com a ida ao parque externo. Em datas comemorativas, a escola realiza atividades coletivas, com a participação dos pais ou responsáveis, além de passeios e apresentações teatrais.

O Projeto Político Pedagógico da instituição foi construído de forma dinâmica, visando, segundo o que ele mesmo propõe por escrito, uma “escola transformadora e não reprodutivista”. Os objetivos citados no PPP incluem o desenvolvimento integral da criança, atentando-se para os aspectos psicológicos, intelectuais e sociais, “complementando a ação da família e da sociedade, cumprindo assim, duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar”. Além disso, conforme o PPP, a escola se preocupa em proporcionar o desenvolvimento global da criança, para que ela se torne crítica, reflexiva e atuante, respeitando suas particularidades e peculiaridades. Na sessão Análise e Discussão, analisaremos os pormenores do PPP.

4.1.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram sugeridos pela diretora da escola, que selecionou duas turmas do primeiro período de Educação Infantil (uma turma no período matutino e outra no período vespertino) e suas respectivas educadoras, que se dispuseram a participar. A escolha das turmas foi feita de acordo com a disponibilidade de horário e o assentimento dos responsáveis pelas crianças. Portanto, participaram da pesquisa, 24

alunos do primeiro período da manhã (crianças de 4 anos) e sua educadora, e 24 alunos do primeiro período da tarde (crianças também de 4 anos) e sua educadora.

4.1.3 Instrumentos e Materiais

Foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais: câmera filmadora nas oficinas com crianças e educadoras; gravador de áudio nas entrevistas semiestruturadas com as educadoras; cartolina; giz de cera; lápis de cor; tesoura; boneco palito; catavento; desenhos e outros recursos lúdicos utilizados nas oficinas e feitos também pelas crianças, a fim de promover o objetivo das oficinas e propiciar um ambiente descontraído e aberto à invenção; um poema da obra de Manoel de Barros (explicitado na sessão Análise e Discussão); diário de campo; e um roteiro para as entrevistas semiestruturadas com as educadoras (Anexo A).

4.1.4 Procedimentos Metodológicos

Para a realização da pesquisa, submetemos inicialmente o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB).

A escolha da instituição se deu devido ao fácil acesso da pesquisadora e à disponibilidade da mesma em participar do estudo. O fato de a escola fazer parte da rede pública de educação do DF foi o primeiro critério definidor do lugar de realização da pesquisa. Explicamos os objetivos da pesquisa para a diretora da escola, que concordou em participar e assinou o aceite institucional. Assim que obtivemos o aceite da instituição, solicitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma para a diretora, que nos entregou o do ano de 2013, já que o de 2014 ainda estava sendo elaborado. Realizamos a leitura desse material, para conhecermos o contexto da instituição e dos princípios pedagógicos que norteiam sua prática.

O critério para participação da pesquisa foi o de pertencer ao primeiro período da Educação Infantil, já que acreditamos que entre os 4 e 5 anos de idade, a criança está em um momento de seu desenvolvimento em que poderíamos compreender o processo da estruturação de seu pensamento e de sua fala, em uma dinâmica intuitiva, pré-categorial. Queríamos, preferencialmente, acessar as crianças logo no início de sua fase escolar, para observar a palavra em suas origens, o pensamento criativo infantil desse momento do

desenvolvimento, aproveitando do fato de ser uma fase de transição para formas lógicas, onde poderíamos nos atentar para a gênese processual da palavra e da imaginação nessas crianças pequenas. Além disso, outro critério de participação foi o de serem todas crianças da mesma turma em seu referido turno (matutino e vespertino).

Para a participação das crianças e das educadoras na pesquisa, depois de obtermos o aceite institucional assinado pela diretora, distribuimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para as duas educadoras (turno matutino e turno vespertino) e o Termo de Assentimento (Anexo C) para os responsáveis das crianças pertencentes às duas turmas de turnos alternados. Dessa maneira, a pesquisa só se iniciou depois do aceite das educadoras e dos responsáveis dos pequenos. Julgamos ser de suma importância convidar as crianças pessoalmente, para participarem da pesquisa, pois elas poderiam expressar aceitação ou recusa, devendo ser respeitadas e acolhidas em suas escolhas. Caso não aceitassem participar, prepararíamos uma atividade substituta na escola, no mesmo horário da realização da pesquisa, a combinar com a instituição. Entretanto, todas aceitaram participar e obtiveram autorização dos responsáveis para tal.

Realizamos observações participantes nas duas turmas de primeiro período da Educação Infantil, selecionadas para o estudo. Foram quatro observações em cada turno, totalizando oito sessões. Vale ressaltar que, inicialmente, foi feita uma observação participante na turma da tarde, que havia sido indicada pela diretora para participar da pesquisa. Porém, logo depois da observação realizada, a diretora nos procurou dizendo que aquela turma já tinha outra pesquisadora acompanhando, e que não seria bom ter duas em uma única turma. Desse modo, a diretora escolheu outra turma no turno vespertino. Conseguimos as autorizações da educadora e dos responsáveis das crianças e, iniciamos as observações. A turma da manhã contava com 24 crianças, e a da tarde também.

Tais observações visaram conhecer a escola, a rotina das crianças, o espaço escolar e sua dinâmica cotidiana, as características daquele ambiente e das turmas em que realizaríamos a pesquisa buscando estabelecer um bom vínculo com as crianças e com as educadoras e, por fim, observar, *in loco*, a organização da práxis roda de conversa. As observações foram registradas no diário de campo, após cada encontro.

Ao final da oitava observação, realizamos quatro oficinas (duas em cada turno), configuradas como roda de conversa, com as crianças e as educadoras de cada turma. Vale ressaltar que pedimos que as educadoras participassem das 4 oficinas, ou seja, participaram

também das oficinas de seu contra turno. Pensamos que poderia ser interessante essa troca entre as docentes, e a participação delas também na turma uma da outra, para que vissem a dinâmica de cada uma das oficinas, possibilitando diferentes posicionamentos em cada uma das situações. Não pedimos a elas que assumissem algum papel de coordenação das oficinas. Não demos nenhuma orientação nesse sentido. Elas perguntaram se eu que iria iniciar os momentos com as crianças, e respondi que sim. Cada oficina durou cerca de 50 minutos.

A oficina 1, em cada turma, foi inspirada na obra poética de Manoel de Barros (2010) e no livro *Vagamento Pensalume: um conto*, de Marco Aurélio Querubim, publicado em 2012, com ilustrações (que utilizamos na oficina) de Hélio de Lima. O livro de Querubim (2012) também foi inspirado pela poesia *barrosiana* e, a partir do enredo apresentado, buscamos possibilitar, de forma lúdica, uma roda de conversa dialógica, que explorasse a potencialidade da palavra, e que pudesse ser um espaço/tempo potente de criação, interação, expressão afetiva, e de experiência. Encerramos a oficina pedindo que as crianças desenhassem a respeito do que quisessem ou achassem interessante do que tínhamos conversado na roda. Essa iniciativa teve como objetivo proporcionar que crianças e as duas educadoras fizessem uma produção concreta que representasse aquele momento (ver Anexo E). Selecionaremos pontos específicos das oficinas na sessão Análise e Discussão.

Na oficina 2, propusemos em cada turma, uma atividade lúdica, no contexto da roda de conversa, a partir da poesia presente em *O Fazedor de Amanhecer* (Barros, 2010), buscando a aproximação ao universo infantil e à temporalidade de *aión*. Tal oficina também contou com a presença das duas educadoras de turnos opostos e das crianças pertencentes a cada uma das turmas. Após retomarmos o que foi feito na oficina 1, conversamos a respeito do ofício do poeta, um brincante de palavras. A partir da brincadeira com as palavras e da leitura da poesia de Manoel explicitada acima, convidamos as crianças a imaginarem e a imitarem aquilo em que elas gostariam de se transformar. Após esse momento, levamos palitos e uma imagem presente na obra de Manoel de Barros, para que as crianças pudessem colorir ou desenhar o que quisessem, e depois transformá-la em um boneco palito, para levarem para casa e guardar de recordação.

As quatro oficinas foram videogravadas – com imagem e som, o que foi devidamente autorizado pelos responsáveis e pelas educadoras (ver Anexo D) – com o

objetivo de auxiliar no processo reflexivo da pesquisadora e das educadoras, a respeito de suas próprias atuações como participantes.

Rosado (1990) pontua que a videogravação é uma técnica facilitadora para a ocorrência da representação do real. Tal linguagem imagética potencializa a consciência do real e traz em si aspectos cognitivos e afetivos. Essa técnica permite, portanto, um possível entendimento sobre os processos de mediação e interlocução entre educadora e crianças, pois propõe um olhar investigativo a respeito do registro imagético feito.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada uma das duas educadoras participantes, buscando fomentar um processo reflexivo a respeito da sua prática docente, de suas concepções sobre infância, sobre a dinâmica da roda de conversa e sobre o que foi experienciado coletivamente. As educadoras foram entrevistadas separadamente, para que se sentissem mais à vontade. Agendamos um horário com cada uma para a realização da entrevista. Ambas optaram pelo horário da manhã, ao final da reunião com os pais, na própria escola. O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo A.

Acreditamos que essa metodologia possa conferir a oportunidade à pesquisadora e aos participantes de pensarem de forma autônoma e coletiva. Por meio dela, novos pontos de vista podem ser evidenciados e novas realidades são passíveis de tomarem forma. A intenção é possibilitar a ressignificação da roda de conversa, promovendo um espaço/tempo que mobilize o pensar, o sentir, o falar e o imaginar, aproximando-se da dimensão surpreendente e inaugural da infância.

4.1.5. Procedimentos de análise

Partindo do pressuposto de que a investigação qualitativa é um processo dinâmico e contínuo, ressaltamos que nessa investigação pesquisadoras e participantes da pesquisa andam de mãos dadas rumo à construção do conhecimento. Esta escolha metodológica permite o advento de elementos empíricos percebidos pelas pesquisadoras, que atuam sempre de forma ativa, construindo, pouco a pouco, no contato com a instituição escolar e com seus protagonistas, e no contato consigo mesmas, informações do contexto empírico, em contínuo amadurecimento e transformação.

De acordo com González Rey (1997), pensamos que, no decorrer da pesquisa, o pesquisador reorganiza suas estruturas de significação acerca do objeto pesquisado, de acordo com suas reflexões, percepções e experiências de significação sobre o objeto

pesquisado. Sendo assim, entendemos que os fenômenos aqui investigados não partem da realidade pura e simplesmente, mas perpassam, a todo instante, pela atuação subjetiva das pesquisadoras e de suas reflexões teóricas sobre o processo. Para González Rey (2002), os indicadores empíricos só ganham significado quando são interpretados por aquele que investiga.

A análise das informações obtidas nesta pesquisa se deu em quatro etapas. Primeiramente, realizamos o que chamamos de pré-análise das informações, por meio da leitura do PPP, das observações participantes, do diário de campo, das oficinas com crianças e educadoras, das entrevistas com as educadoras, todos registrados e transcritos pelas pesquisadoras.

Em uma segunda etapa, buscamos identificar os indicadores empíricos, partindo sempre do entendimento de que os mesmos adquirem significado a partir da interpretação conferida pelas pesquisadoras. Portanto, destacamos frases e palavras-chave que julgamos significativas, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Na terceira etapa, construímos categorias, as quais se apresentam como síntese dos indicadores identificados. Agrupamos cada indicador considerando como critério as ideias e significados de cada um e, dessa forma, construímos as zonas de sentido. Para González Rey (1997), as zonas de sentido são apreensões da realidade por meio do pesquisador e que só se tornam inteligíveis a partir da construção da informação, em que o conhecimento passa a ser integrado a novas perspectivas da realidade.

Na quarta e última etapa, realizamos a discussão a respeito da análise das categorias partindo sempre das considerações metodológicas que adotamos, dos pressupostos teóricos que apresentamos no nosso rodopio de ideias acerca da práxis roda de conversa, e dos objetivos citados anteriormente nessa pesquisa.

V ANÁLISE E DISCUSSÃO

Escrevo na minha língua, tatuagens da retina (...)

(Paisagens de passagem – Marco Aurélio Querubim).

A análise das informações desta dissertação foi feita tendo por base a Epistemologia Qualitativa, proposta por Gonzalez Rey (1997), como já explicitamos anteriormente. A partir das informações obtidas no presente estudo, elencamos três zonas de sentido que julgamos pertinentes para o trabalho. É importante salientar, que as zonas de sentido não são separadas em caixinhas. Porém, para fins de organização e de uma análise mais clara e detalhada, as elencamos do seguinte modo:

Zona de Sentido 1: Silenciamento e controle da infância;

Zona de Sentido 2: A novidade da infância;

Zona de Sentido 3: A roda de conversa como espaço/tempo de encontro.

Em cada zona de sentido explicitada, selecionamos trechos do diário de campo da pesquisadora, das entrevistas com as educadoras participantes, falas das oficinas, tanto das crianças, quanto da pesquisadora e das educadoras e trechos do PPP. Todos esses elementos foram interconectados, tendo por sustentação o aporte teórico apresentado no início desse trabalho. Buscamos, dessa maneira, através de uma leitura sensível do material de pesquisa construído, compreender como se dá a dinâmica da roda de conversa em sala de aula, como é esse processo de interação em que professor e aluno se encontram; quais as concepções de infância e qual entendimento do papel da roda de conversa sustentam a prática cotidiana que é realizada com as turmas de Educação Infantil que acompanhamos. Selecionamos alguns indicadores empíricos para construirmos um quadro compreensivo sobre essas questões.

Zona de Sentido 1: Silenciamento e controle da infância

Nesta primeira zona de sentido, trataremos a discussão a respeito do silenciamento imposto às crianças e do controle da infância na escola. Trataremos dos mecanismos de controle que pudemos perceber durante essa pesquisa, e discutiremos a respeito das

consequências de tais atos coercitivos para a educação de crianças. Buscaremos enfatizar o contexto da roda de conversa, que é nosso foco investigativo, porém traremos também outros contextos do cotidiano escolar para tratarmos do referido assunto.

Ressaltamos que após a realização da pesquisa de campo, quando iniciamos a análise de nosso material de pesquisa obtido, o que mais saltou aos olhos foi a questão do silenciamento e do controle que as crianças sofrem a todo instante. A temática desta zona de sentido aparecia na grande maioria das falas, dos gestos e dos silêncios na sala de aula e até mesmo no momento das entrevistas.

Na observação que realizei em 04/04/2014 na turma do período vespertino, assim que entrei em sala de aula, as crianças me cumprimentaram e deram as boas vindas. Formou-se a roda de conversa para iniciar a aula, e professora Milena disse: “*A tia Glenda vai anotar a criança mais bonita na roda.*” Essa frase se repetiu em todos os momentos em que estive na roda com a turma de Milena. Em 05/05/2014 ela disse: “*A tia Glenda está vendo se vocês estão legais, se ta fazendo a roda direito. Ela anota tudo.*”

Portanto, professora Milena se utilizava da minha presença para, de alguma forma, monitorar as crianças e controlá-las sob a égide do temor e da sutil ameaça do julgamento estético ou ético que, segundo ela, eu estava fazendo. Preocupei-me de isso tornar minha presença ameaçadora para as crianças. Porém, resolvi não interferir diretamente a esse respeito para que pudesse observar como se daria a dinâmica daquela turma naquela configuração que observei.

Na turma do período matutino, durante minhas observações, também apareceram elementos de controle da professora sobre as crianças. Na observação de 24/04/2014, em meu diário de campo, anotei uma expressão usada por professora Lilian que chamou minha atenção. Durante a roda de conversa, que nesse dia, por haver aula de judô e balé, aconteceu mais tarde, após o lanche (por volta de 9:10h da manhã), professora Lilian disse

Binóculo mágico para ver quem está sentado no lugar. Tá na hora de brincar agora? Não! É hora de ouvir o que o colega vai falar!

Em outro momento, no mesmo dia e, ainda durante a roda, professora Lilian reitera

Binóculo mágico para ver quem está sentado com perninha de índio!

Em 05/05/14, durante a observação que fiz na mesma turma, também no momento da roda de conversa, professora Lilian diz

O meu binóculo mágico vai passar para eu ver quem vai sentar. Deixa eu ver quem está de parabéns (faz o gesto de aproximar os dedos em círculo próximo aos olhos para imitar o binóculo).

Aí se instaura um grande paradoxo: ao mesmo tempo em que professora Lilian traz um elemento que parece ser lúdico, o binóculo, e faz gestos que convidam à brincadeira, como o de fingir que tem o binóculo em mãos, ela se utiliza do mesmo elemento para exercer o controle e impor ordem às crianças. A impressão é de que se trata de um controle disfarçado de brincadeira.

Ademais, a metáfora do binóculo remete à constante vigilância e ao que Foucault (1987) chamou de *panoptismo*. Para o autor, “o panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’, cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina” (Foucault, 1987, p.172). Portanto, o *panoptismo* era um sistema de vigilância formado no bojo do que Foucault (1987) denominou de sociedade disciplinar dos séculos XVIII e XIX, estendendo-se até o início do século XX. Tal sistema vigiava presidiários, operários de fábricas, alunos e religiosos em seus conventos.

O binóculo, que ainda por cima é mágico, certamente vê a tudo e a todos, e permanece em constante vigília. As crianças sabem que estão sob permanente vigilância e tal fato busca regular suas formas de comportamento, expressividade, e até mesmo suas maneiras de pensar e dizer o mundo. Nada escapa ao olhar do binóculo mágico, que detém o poder absoluto.

O mesmo ocorre quando as professoras cantam músicas para *docilizar* e adestrar as crianças, termos utilizados por Foucault (1987) ao abordar sobre o poder disciplinar. Em Foucault (1987) torna-se possível compreender a dinâmica das instituições que, na busca de poder, punem, controlam e docilizam pessoas para que essas se adaptem às normas ditadas. Para o autor, a vigilância é uma tecnologia de poder que procura controlar os corpos dos sujeitos, adestrando seus gestos, suas atividades, sua própria aprendizagem e sua vida por completo.

Relatarei a seguir algumas das músicas utilizadas para o controle das crianças

Observação realizada na turma da manhã, em 24/04/14

Início da rodinha.

Professora Lilian: Vamos dar as mãos e sentar em roda.

Todos cantam juntos: Criança educada sabe escutar e quando é a hora e cantar!

Durante a roda de conversa, Laura diz:

Vi televisão. Gosto de ver desenho.

Professora Lilian: Qual o seu desenho preferido?

Crianças falam juntas: Polly, Barbie...

Ricardo canta: Enrola, enrola, enrola pra poder ouvir!

Observação realizada na turma da manhã, em 05/05/14

Durante a roda, as crianças se levantam, dispersam-se.

Professora Lilian canta: Deixa eu ver quem está sentadinho...criança educada sabe escutar e sabe quando é hora de cantar. Parabéns, parabéns, parabéns pra criança, parabéns.

(...)

Professora Lilian canta: Tem gente conversando, eu vou dizer quem é que não está escutando o que a tia tá falando. Enrola, enrola, enrola, puxa, puxa, puxa, 1, 2, 3, shh!!

(...)

Professora Lilian canta: 1, 2, 3 menininhos, todos sentadinhos pra gente poder falar.

(...)

Professora Lilian canta: Pra ouvir o som do mosquitinho e as batidas do meu coração, pego a chavinha e tranco a boquinha.

Professora Lilian: Posso contar com você, Roberto?

(Roberto faz que não com a cabeça repetidamente).

(...)

Professora Lilian canta: Pegando a chavinha, trancando a boquinha para escutar o coleguinha.

(...)

Professora Lilian canta: Tem gente conversando, eu vou dizer quem é...

Oficina manhã 1 – 27/05/14

(...)

Professora Lilian: Voltou pro lugar, voltou pro lugar! Depois a tia Glenda deixa todo mundo ver o catavento. Professora Lilian canta: Cumprindo o combinado devagar, voltando direitinho pro lugar....

(...)

Professora Lilian canta: Sentando direitinho no lugar, criança educadinha sabe a hora de escutar.

(...)

Professora Lilian: Agora todo mundo no enrola (faz os gestos e canta): Enrola, enrola, enrola, puxa, puxa, puxa, 1, 2, 3, shhhh.

(...)

Professora Lilian: Sentando direitinho (canta). Senta, senta, sentou.

Oficina manhã 2 – 29/05/14

Professora Lilian: Ó! Agora todo mundo sentadinho no lugar!

(Crianças se agitam, imitam galinhas, começam a sair do lugar).

Professora Lilian canta: Enrola, enrola, enrola, puxa, puxa, puxa, 1,2,3, shhhhh.

Oficina tarde 2 – 29/05/14

(Crianças conversam todas ao mesmo tempo).

Professora Milena: Psiiiiu! (Faz gesto passando zíper na boca, enquanto isso, algumas crianças cantam: “Enrola, enrola, enrola, puxa, puxa, puxa, 1, 2, 3, shhhhh).

(...)

Pesquisadora: Vocês vão vir no meio... atenção...

(Crianças falam todas juntas).

Pesquisadora: Assim não dá pra ouvir...

Professora Lilian canta baixinho: Pra ouvir, fique bonitinho...

(As crianças cantam juntas e se calam).

(...)

Professora Lilian canta: Tem gente conversando, eu vou dizer quem é, e não está escutando o que a tia está falando.

É interessante notar o conteúdo da letra das músicas que, embora tenham uma melodia agradável e apresentem palavras lúdicas e no diminutivo, tais como “chavinhas”, “boquinhas”, entre outras, são extremamente hostis e ameaçadoras. A maioria das músicas é cantada pelas professoras durante a roda. Há uma grande contradição em se cantar pedindo que as crianças “tranquem a boquinha” no momento da roda de conversa que, como o próprio nome diz, propõe que as crianças e a educadora estabeleçam um momento de conversa.

Além disso, os termos lúdicos que compõem as canções assustam por se apresentarem como um controle quase velado, disfarçado de canção infantil. Por meio das músicas, o corpo também é controlado. Comandos como “senta direitinho”, “perninha de índio”, “trancando a boquinha”, entre outros, são bastante utilizados, principalmente quando as crianças subvertem a regra e se levantam ou fazem movimentações corporais indesejáveis pela educadora.

Em alguns momentos, as próprias crianças começam a cantar as canções coercitivas e chegam a fazer a coreografia de forma mecanizada. Na oficina 1 realizada no período da tarde, as crianças se agitam, batem palmas, movimentam seus corpos, e William grita no meio da roda: “*Silêncio!*” Logo depois solta uma gargalhada. Na oficina 2 do período vespertino, é Poliana quem exclama: “*Silêncio!! Shhhh!*” Quando o controle passa a ser interiorizado, ele assume o seu maior grau de complexidade, vai se tornando cada vez mais invisível e refinado.

Ressaltamos que não se trata de julgarmos as professoras das turmas citadas. Queremos enfatizar neste trabalho, que o controle e o silenciamento infantis estão para além de um simples comando por parte das professoras. Existe todo um sistema disciplinar, que Foucault (1987) apresenta com propriedade e que dita as regras e

amordaçam as crianças, temendo a desgovernança dos pequenos e a liberdade dos corpos. Para Pagni (2004)

Regida pelo medo constante do erro e da desaprovação e pela culpa suscitadas nas crianças de não ter feito o suficiente, a instituição escolar auxilia a apertar os nós das amarras do pensamento, tornando cativa a razão, enredada no regime de terror que se abate sobre ela e a má consciência que esse regime suscita, mesmo antes de entrarem na escola (p.33).

Algumas cenas das oficinas retratam bem a realidade das “amarras do pensamento” (p.33) sobre as quais versa Pagni (2004). Na primeira oficina, realizada nas duas turmas do primeiro período, narrei uma estória do personagem Vagamento, que construía sua caixa de fazer pensamentos e procurava ajuda para enchê-la, a fim de viajar por novos ares e universos. Assim, as crianças poderiam colocar na caixa o que desejassem para ajudar o amigo Vagamento.

Quando algumas crianças ficavam em dúvida do que colocar, professora Lilian intervinha da seguinte maneira

Ana (fica em silêncio)

Professora Lilian: A força do pensamento! A força do pensamento! (Faz o gesto das mãos para cima balançando e coloca as mãos na cabeça para sair a força do pensamento). Todo mundo!

Ana: A flor casada.

Professora Lilian: Giovane vai falar! A força do pensamento!

(...)

Professora Lilian: Senta direitinho. Olha pra cá! Força do pensamento. Fechando o olhinho (mãos na cabeça).

(...)

Pesquisadora: Vocês podem me ajudar a colocar (na caixa) a minha ideia?

Professora Lilian: Força do pensamento! Fecha o olhinho e faz a massagem. Shhhh! Abrindo a roda...senta, João, Ícaro.

Inicialmente, observei que a “força do pensamento” que Lilian tanto convocava era para incentivar a criança que estava indecisa a pensar e os colegas a se solidarizarem com ela e torcerem para que ela conseguisse dizer algo. Porém, ao longo da primeira oficina e das outras oficinas tanto da tarde quanto da manhã, esse recurso se revestiu em forma de controle das crianças. Demonstro o que quero dizer com as seguintes cenas que se passaram na oficina 2, no turno da tarde

Pesquisadora: Atenção! Preciso contar pra vocês! Na verdade, o poeta...posso falar? Vocês estão me ouvindo?

(Crianças falam todas juntas).

Professora Lilian: Que tal se a gente usasse a força do pensamento? Todo mundo com a mãozinha assim (indicador na testa) para ouvir o que a tia Glenda vai falar, ó! Força do pensamento!

(Todas as crianças imitam os gestos de professora Lilian e silenciam).

(...)

(Crianças conversam juntas).

Professora Lilian: Psiiiu! Olha a força do pensamento! Shhhhh.

Dessa forma vão sendo atados os nós no pensamento das crianças. Outra cena que ocorreu na segunda oficina da turma da tarde, semelhante às que foram supracitadas, revela algo pertinente a esta discussão

Professora Lilian: Ó! Força do pensamento! Todo mundo com o dedinho aqui, ó (coloca os dois dedos indicadores na cabeça, massageando-a). Olhando a tia Glenda, que ela vai falar. Força do pensamento! Shhhhh!!

Paulo: Aíuuuuunnnnn (Como se estivesse meditando).

Professora Lilian: Mas é com a boquinha fechada, pra ouvir. Ó! Força do pensamento!

A “força do pensamento” representa quase que a força bruta que violenta diferentes formas de pensar e exige que a norma seja seguida. As crianças são convocadas pela professora a fazerem os gestos de controle da mente, que podemos pensar como uma metáfora das amarras citadas por Pagni (2004).

Paulo entra na brincadeira de forma séria e solta um sincero “Aíuuuuunnnnn” pra mostrar que está buscando se concentrar e controlar sua conduta. Em momento algum o menino ri ou mostra estar ironizando a professora. Porém, ainda não é o que ela espera de Paulo, pois ele não está com “a boquinha fechada”.

No momento da roda de conversa, notei que o que mais é exigido das crianças é a “boquinha fechada” e a “perninha de índio”. Em alguns momentos, as professoras chegam a dizer que aquele não é momento de brincadeira, e que as crianças estão trocando o horário. É como se dissessem, ainda que não tenham utilizado tais palavras, que a roda de conversa não é lugar de brincadeira e, mais ainda, como se afirmassem que brincadeira não é coisa séria. Às crianças é negado o direito de pensar de maneira livre, autônoma e a espontaneidade que lhes é própria é duramente censurada. A roda torna-se um lugar em que parece não caber a criança e sua forma de ser, pensar, sentir e falar.

Na entrevista com professora Milena, perguntei a ela como ela compreendia o desenvolvimento da criança. Ela respondeu da seguinte maneira

Ah...tem que ser um processo contínuo. Você tem que, cada dia, repetir a mesma coisa. Igual a regra de convivência. Todo dia você fala a mesma coisa e a criança ainda faz diferente. Pra mim essa regra tem que ser todos os dias. Os combinados. Tem que ser todo dia e mesmo assim ainda não acontece como você quer.

As regras a que ela se referiu na entrevista estão fixadas na parede da turma, e são as seguintes

- 1- *Trabalhar em silêncio e sem incomodar.*
- 2- *Respeitar e tratar com carinho os colegas.*
- 3- *Ouvir as histórias em silêncio.*
- 4- *Entrar na fila sem empurrar.*
- 5- *Compartilhar os brinquedos.*
- 6- *Respeitar todos os funcionários da escola.*
- 7- *Ouvir a professora!*
- 8- *Jogar os papéis no lixo!*
- 9- *Sentar-se corretamente.*
- 10- *Falar por favor e obrigado.*

Novamente percebemos uma contradição. Na entrevista, Milena reconhece a dimensão processual do desenvolvimento infantil e, ressalta que tem que repetir as regras todos os dias “*e mesmo assim ainda não acontece como você quer*”. Esta última frase retrata o caráter de domínio sobre a infância e a educação de crianças. Parece não haver espaço para a reflexão sobre as regras. A sala de aula parece não ser um lugar democrático em que caiba a construção conjunta de regras a fim de que as crianças sejam cada vez mais conscientes, autônomas e reflexivas.

É certo que as regras básicas de convivência precisam existir e serem cumpridas, porém será que repetir é de fato algo ruim? Como repetir produzindo sentidos para toda a turma? Será que existe uma nova forma de colocar essas regras e trabalhá-las levando em conta a participação das crianças que também compõem a dinâmica da sala de aula?

Segundo Leal (2011)

(...) O usual nas escolas é o hábito enquanto obrigação – a obrigação moral de ensinar. Um tipo de obrigação que leva educadores a uma tarefa impensada de moralização dos sentimentos e atitudes infantis tão francamente apresentados pelas crianças. É preciso e possível fazer da repetição algo novo. “Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”¹⁷. Associar as atividades de aprendizagem a exercícios seletivos de forma que dos mesmos recursos, materiais e instrumentos possam emergir estilos de fazer (p.202).

As professoras cobram das crianças que repitam regras, que respondam “adequadamente” ao que lhes é solicitado, que sejam breves ao falar na roda, porém, quando as crianças repetem o que os colegas falam, são também rechaçadas. Os pequenos permanecem constantemente em dívida. Ao mesmo tempo em que são treinados a repetir os padrões hegemônicos que correspondem a um projeto de sociedade que não tolera a diferença e o que foge ao controle, são censuradas por suas repetições.

¹⁷ In: Barros, Manoel de. (1998). *O livro das Ignorâncias*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Record, p.11.

Observei uma situação na turma de professora Milena em que, em decorrência da proximidade do dia das mães, as crianças deveriam fazer um desenho de suas mães e colori-lo.

Professora Milena: Eu quero a mamãe de qualquer jeito? A mamãe é linda, tem que ser linda. Se é loira, pintem o cabelo de amarelo. Se é morena, de preto. Não quero a mamãe um rabisco de qualquer jeito!

Ou seja, em um ambiente em que as crianças são convocadas a repetir os velhos padrões e antigas ideias que em nada surpreendem, como se surpreender que se tenha de repetir a regra para elas todos os dias? Há espaço para que os pequenos conversem a respeito das regras, do que tem dado certo e do que poderia seguir outro percurso? A escola tem sido um lugar de infância e *com* a infância ou apenas um lugar de comandos e adestramentos?

Na oficina 1 da turma da tarde, aconteceu a seguinte situação

Pesquisadora: O nome dele (Vagamento) é diferente... ele mesmo escolheu e imaginou. E ele mora num país distante e pequenininho. Ele ficou cansado de morar lá porque era sempre as mesmas coisas que ele via e ouvia. Ninguém imaginava nada. Todo mundo falava as mesmas coisas, tinha as mesmas ideias. Ele decidiu fazer uma viagem. Quem aqui gosta de viajar?

(Crianças levanta as mãos com empolgação): Eu! Eu!

Alberto: Eu viajei com minha vó!

(Crianças falam juntas sobre viagens).

Professora Milena: Se der espaço...

A última frase dita pela professora sinaliza que a escola não tem sido espaço para a infância. A roda de conversa não tem sido espaço para conversa. O ato educativo está vazio de sentido e as vozes que ousam pronunciar o impronunciável são amordaçadas. O ato das professoras passarem “zíper” na boca quando desejam que as crianças se cale, retrata a realidade das escolas de Educação Infantil: o silenciamento do desejo infantil, da criança enquanto sujeito que fala, que pensa o mundo de maneira peculiar e não menos válida do que a maneira do adulto.

Na oficina 2 na turma da tarde, professora Lilian diz a seguinte frase ao ensinar para as crianças que elas deveriam esperar a sua vez de ir ao centro da roda imitar o personagem que gostaria de ser

Professora Lilian: Dedinho não fala, só o dedinho pra cima que a tia Glenda vai escolher.

E é exatamente isso! Na roda é comum as professoras pedirem para que os alunos levantem o dedo e esperem a sua vez de falar. O adulto é o detentor da palavra, e quem detém a palavra, detém o poder. Cabe ao adulto escolher qual criança irá falar, em que momento e de que maneira tal fala poderá ser pronunciada. A criança fica por vários

minutos com o dedo levantado e, muitas vezes, quando chega a sua vez já não lembra o que ia dizer, ou já perdeu a motivação para compartilhar algo com o grupo. Professora Lilian diz que “*dedinho não fala*”. Ou seja, no momento em que elas estão com o dedo levantado, são “*não-falantes*”, excluídas de sua condição de sujeito.

A criança ainda é vista como “*ainda-não*” (Andrade, 1998). Tanto é que, na entrevista com professora Milena, quando pedi que ela hipoteticamente relatasse a presente pesquisa que realizamos com sua turma e com a turma do período matutino, ela respondeu da seguinte maneira

Professora Milena: Se eu fosse contar pra outra pessoa? Como foram as oficinas? Assim...eu achei...assim...foi uma pesquisa boa, interessante que você fez. Mas eu acho que não pra faixa etária. Porque foi como eu te falei da leitura dos meus alunos...se você pegar e ler...se você tivesse falado e tipo...criasse um cenário de imaginação, acho que eles iam ficar mais concentrados.

Fiz outra pergunta sobre em que a poesia poderia contribuir na Educação Infantil, e ela respondeu

Professora Milena: Eu acho que a poesia é importante, mas igual eu te falei, não pra essa faixa etária. Mais pro ensino Fundamental.

Pesquisadora: Por quê? Me explique melhor.

Professora Milena: Ah...porque eu acho que eles não...eu não sei também se...acho que estou falando muito pessoal, dos meus alunos. Acho que eles não prestam atenção, não ouvem. Mas pra outras faixas etárias...é interessante, ajuda a pensar, criatividade, essas coisas.

Acolhemos a sugestão de Milena para enriquecer o nosso trabalho, porém notamos a afirmação de que as crianças da Educação Infantil “*não prestam atenção, não ouvem*”, não prestam pra poesia. Se Milena afirma que a poesia ajuda a pensar e potencializa a criatividade, por que os pequenos não prestam pra poesia? Será que eles *ainda-não* pensam, não criam, não são capazes de prestar atenção? E como seria esse “*prestar atenção*” a que se refere a professora? A criança presta atenção apenas quando está quieta, sentadinha com “*perninha de índio*”, com um “*zíper na boca*”, ou teria outros modos de estar atenta?

Tais perguntas e questionamentos dão pistas das concepções arraigadas nas instituições escolares que acabam por nortear as práticas educativas com crianças, e nos impele a pensar a educação em uma perspectiva mais humana e potente. Impele-nos também a reconhecer a necessidade de “pensar o aprendizado numa relação com a diferença e a criação” (Leal, 2011, p.208) e de lidar com a transitoriedade do humano, com o dinamismo das relações e de nossa própria condição existencial. Como Manoel de Barros (2010), precisamos ser outros. Precisamos potencializar uma educação não que nos

amordace e nos padronize, mas que se coloque “entre os tempos, os lugares e as linguagens” (Leal, 2011, p.211).

Zona de Sentido 2: A novidade da infância

Nesta zona, salientaremos como as crianças “jogam pedrinhas no bom senso”, como bem narra Manoel de Barros (2010, p.486). Interessa-nos observar que pedrinhas são essas, como elas surgem em meio a um cotidiano escolar organizado e sistematizado, e o que acontece quando tais pedrinhas são lançadas. Analisaremos tais acontecimentos especialmente na roda de conversa, cerne deste estudo, porém, também contaremos um pouco das pedrinhas jogadas em outros momentos da rotina escolar.

Na primeira oficina da manhã, em 27/05/2014, uma cena me chamou bastante a atenção

Pesquisadora: Vagamento vive num país muito distante que a gente nunca nem foi pra lá. Mas se cansou do país dele, porque é pequenininho e ele já conhecia tudo. Sabia o nome de todas as palavras, conhecia todas as coisas. Falou: eu quero viajar, conhecer novos lugares, aprender novas palavras, ter ideias e pensamentos diferentes.

Débora: Eu tenho pensamentos diferentes.

Quando Débora afirma ter pensamentos diferentes, ela afirma algo que não pertence só a ela, pois todos nós temos pensamentos diferentes uns dos outros. Porém, talvez ela quisesse afirmar sua existência ali, naquele momento, como um sujeito que pensa. E que não pensa qualquer coisa, pensa diferente. Um sujeito que, assim como o boneco Vagamento, também deseja conhecer novos lugares, novas palavras e pensamentos. Débora está imersa na sua condição de infância, de novidade, de um pensamento que não segue uma única via, mas que subverte, que brinca, que inventa. A menina afirma o devir.

Silva (2010) sinaliza que

O devir é, pois, a possibilidade de mudança, a expressão da multiplicidade, a força da criação do diferente – uma energia mobilizadora. O devir diz respeito não ao que somos, mas ao que estamos em via de nos tornar (...) O devir se afirma na invenção. Por isso ele é revolucionário, uma vez que não pretende se limitar ao que já existe nem legitimar o que já está dado (p.91-92).

Ao afirmar pensamentos diferentes, Débora afirma a potência do devir, que, de acordo com Deleuze (1998), rompe segmentações e escapa pelas margens, pelas fissuras; foge do habitual. Para o autor, “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo (...)” (p.10). Outro momento desta mesma oficina revela a potência do devir. Quando pedi que as crianças ajudassem Vagamento a encher a caixa de pensamentos com qualquer coisa, ideia, palavra, Roberto surpreende e diz:

Roberto: Daque.

Crianças: Daque?

Pesquisadora: O que é?

Roberto: Não sei!

Pesquisadora: Também é uma palavra. É uma palavra diferente. Acho que o Vagamento adorou essa palavra.

Professora Lilian: É diferente.

Amélia: Ele falou date.

Pesquisadora: Foi date? Muito bom.

Ricardo (começa a cantar): As flores já não vivem mais. Até o alecrim murchou. O sapo se mandou, o lambari morreu, porque o ribeirão secou.

(Todos aplaudem).

Essa cena foi muito marcante para mim, pesquisadora. Professora Lilian, na entrevista também comentou a respeito

Pesquisadora mostra algumas cenas aleatórias registradas das 4 oficinas realizadas, e pergunta: Quais as sensações emergiram no momento em que você assistiu às imagens videogravadas?

Professora Lilian: Achei muito interessante o Ricardo. Porque ele gosta muito de cantar. Então ele colocou ali na caixa uma coisa marcante, dele. Uma característica dele. Ele foi lá e cantou. E os outros não pensaram nisso, né?! Eu achei isso interessante. A oportunidade da criança se expressar de forma livre o que ele tava naquele momento pensando, mesmo que alguns copiassem o amiguinho do lado.

Roberto e Ricardo rompem com a mesmice na roda. A participação de ambos causou grande surpresa em todos os participantes da oficina, adultos e crianças. Tal participação se deu no encontro de afetos, de relações. Para Deleuze (1998), “Os afetos são devires (...)” (p.73). A todo instante somos perpassados por afetos, porém não podemos controlá-los, conhecer sua natureza, e nem mesmo saber quando seremos afetados. Estamos vulneráveis ao devir, a uma constante movimentação de forças. Forças e afetos estes que são exercidos também no corpo.

No momento em que Ricardo canta, todos se espantam e, aos poucos, são afetados, deixam-se conduzir pelo ritmo da música, balançam seus corpos, fazem gestos, sentem a pulsação de uma novidade que se impôs. O pronunciar da palavra “*daque*”, a perplexidade que causou em muitos, a sonoridade que causa estranhamento, a sensação de não saber o que significa e a tranquilidade de Roberto de não buscar ao menos explicar sua invenção, revela uma recusa de uma condição imposta de que devemos saber tudo, nomear tudo. O menino não sabe e se mostra tranquilo com essa condição. A partir desse fato, a curiosidade tanto dos adultos como das crianças é aguçada, e múltiplas construções tornam-se possíveis. Uma ótima possibilidade educativa é instaurada, já que a curiosidade humana é o que move a ciência e o conhecimento.

O corpo deixa de ser máquina, rompe com os movimentos esperados e mecanizados. Na segunda oficina da manhã, quando, inspirando-me no poema “O fazedor de amanhecer” de Manoel de Barros (2010), perguntei se as crianças já se imaginaram algo

diferente do que são. Giovane fica parado, com vergonha e pensativo sobre o que imitar. Depois, sorri, abre os dois braços e balança de um lado para o outro, enquanto pensa. Começa a fazer movimento em “S” com o corpo. Quando pergunto para a turma o que ele está imitando, todos dizem: “*Uma cobra!*”.

Em outro momento, Isabel vai para o meio da roda, abre os dois braços, e diz: “*Elástico*”. A menina faz um movimento que remete a um elástico. Enquanto muitas crianças falavam “*Super-homem*”, alguns animais ou personagens de histórias infantis, Isabel incorpora um elemento inusitado, mas que expressava seu mais sincero desejo, o de ser um elástico. É como se ela se sentisse tão próxima ao elástico, que se esticasse e se retraísse no mesmo compasso de sua imaginação.

As crianças agem dessa forma. Vivem o que imaginam. Na primeira oficina da tarde, quando perguntei o porquê de as crianças gostarem de imaginar, William respondeu prontamente: “*Porque nos sonhos de mim eu imagino tudo quando eu durmo na minha vó!*” Na imaginação proveniente do devir-criança, tudo cabe, tudo é permitido, a imaginação não tem limites.

William também compartilhou na roda: “*Eu brinquei com meu primo Roberto...só que ontem a noite eu sonhei que eu estava balançaaaando no ar (faz os gestos com os olhos fechados e se movendo de um lado para o outro).*” Naquele momento, senti a leveza do movimento e a potência da imaginação que me transportou para aquela cena. É como se eu experimentasse um tipo de devir-árvore, que Silva (2010) bem descreve

As árvores não se movimentam. Mas só aparentemente. Na verdade, as árvores se movem sem sair do lugar. Elas bailam em seus encontros com o sol, com a chuva, com o vento, com os pássaros (...) As árvores bailam e formam novos aprendizados (p.98).

William não falou a palavra “*árvore*”, mas seus gestos e suas palavras me fizeram sentir o balanço das folhas, sensação diferente e inusitada. Ele me permitiu compor o meu próprio caleidoscópio povoado por várias imagens e sensações, que me fizeram exclamar naquele momento: “*Ai, que delícia!*” Para fazer tal experiência tão própria das crianças e dos poetas, percebi que “(...) é preciso se despojar de uma realidade *demasiadamente humana*. Seria o mesmo que falar uma linguagem sem gramática” (Silva, 2010, p.96).

Para Silva (2010), “(...) o devir é desordem, caos, subversão; toda forma em movimento, toda forma de invenção. Devir-animal, devir-criança, devir-mulher...Potências nômades contra a potência das Máquinas (...)” (p.94). O devir-criança, que não diz respeito somente a uma condição infantil, e sim a uma harmonia, a um afetar-se e a um

compartilhamento do universo da infância instaurada em *aión*, permite fluir a potência dessa infância que enxerga tudo com novos olhos, que mistura cores, cheiros, texturas. Um olhar *caleidoscópico*.

Nas oficinas realizadas durante esta pesquisa, muitos caleidoscópios foram compostos. Na segunda oficina da manhã, quando retomei a oficina anterior, e perguntei para onde foram as palavras que eles haviam colocado na caixa de fazer pensamentos, as crianças tiveram muitas respostas. Rita disse que as palavras haviam ido para a praia. Felipe acreditava que elas tinham saído da caixa pelo buraquinho que havia nela. Segundo o menino, o vento havia levado as palavras. Já Aline, achou que as palavras foram para os nomes. Camila apostou que elas estavam no quadro negro, e Mateus disse: “*As palavras foram para o parquinho brincar.*”

Quantas imagens ofereceram as crianças! Elas fizeram poesia, já que segundo Manoel de Barros (2010), “poesia para ser séria tem que alcançar o grau de brinquedo” (p.348). Um fato curioso que ocorreu na turma da Professora Lilian após a realização das duas oficinas demonstrou o interesse dos pequenos em relação à poesia e a audaciosa brincadeira de palavras. Na entrevista que realizei com Professora Lilian, ela disse

(...) A gente trabalha com a poesia na Educação Infantil. Fizemos até registros nos cadernos deles. Mas não uma coisa tipo...obrigatória, né?! E sim, brincando. Como você mesmo com o poema que você trouxe. Só que naquele momento que você leu, não sei se foi a tarde ou de manhã, foi a tarde que eles ficaram mais agitados. De manhã não! Eles vieram me perguntar. E eu contei o poema das borboletas, da Cecília (Meireles). Aí eu comecei a falar das borboletas. Eles perguntaram: “Tia, têm outros poetas?” E eu falei: “Têm muitos poetas! Aí amanhã a tia vai trazer uma poesia pra vocês.” Eles se interessaram. A poesia na Educação Infantil pode ajudar em tudo. Da mesma maneira de quando eu trago um livro pra ler, a poesia ajuda no vocabulário, aguça a imaginação da criança pra aquilo que está sendo lido. A gente faz muito a brincadeira de fazer rima com música. A poesia também leva a isso, né?!

A poesia nos ajuda a recuperar a intimidade com a infância, porém o ato poético tem se distanciado das práticas educativas. O que percebemos é a poesia sendo usada como instrumento para desenvolver habilidades esperadas. Entretanto, pouco se utiliza da poesia para sensibilização, para auxiliar a ver o mundo de variadas formas, para ajudar na própria elaboração de uma proposta pedagógica, à medida que auxilia na formação de uma concepção de infância, de imaginação, de afetos, do próprio ato educativo, e das relações humanas. Leal (2004) versa a respeito da poesia *barrosiana* e de sua relação com a educação

O discurso pedagógico dominante, por um lado arrogante e apropriador, por outro sutil e moralista, é cada vez menos cativante. As palavras que o constituem soam falsas ou vazias, carecem ser habitadas. Precisam de gente que more nelas, nos diria o poeta. Talvez ele também nos alertasse para afastarmos-nos da segurança de nossos saberes sobre a infância, para aproximarmos-nos daquilo que em nós são vestígios de crianças, resíduos insistentes e, por vezes, impertinentes sinais pueris

daquilo que não conseguimos deixar de ser. Representações da infância projetadas na literatura apresentam-se como possibilidade de inestimável valor para o fazer pedagógico (p.23).

A roda de conversa é momento privilegiado para a emergência de palavras brincantes. Na entrevista que realizei com Professora Lilian, ela aborda esse assunto

Tem gente que acha que a rodinha não tem valor nenhum na sala de aula. E muito pelo contrário. A rodinha é um momento importante em que a criança tá ali naquele momento, tá socializando, tá com uma atividade diferente. Você viu quantas coisas você trabalhou ali? A imaginação deles, imaginar o que tinha dentro da caixa. Eles acreditaram mesmo que falando baixinho dentro do buraquinho, a palavrinha ia ficar lá dentro, entendeu?! Isso é fantástico!

Em dezembro de 1997, na editoria Mais da Folha de São Paulo, Manoel de Barros disse: “Noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira”. Para o poeta, a invenção é um ato de verdade, tanto é que ele é capaz de escrever memórias inventadas, algo que parece contraditório. Porém, a obra de Manoel passeia entre o lógico e o ilógico, entre as contradições que aguçam nossa sensibilidade e pensamento. Kohan (2004) nos ajuda a entender que “(...) não há nada verdadeiro que não seja inventado, ou que só pode existir a verdade quando há invenção. O que não significa que toda invenção seja verdadeira, mas significa diferentemente, que sem invenção não há verdade” (p.58).

A respeito da invenção como verdade, na segunda oficina da manhã, após eu ler o poema “Fazedor de Amanhecer” (Barros, 2010, p.476), perguntei às crianças

Pesquisadora: O que aconteceu com Bernardo?

Aline: Ele virou passarinho!

Pesquisadora: Virou passarinho! Olha que legal!

Aline: Passarinho de verdade!

Ao dizer “*passarinho de verdade*”, Aline revela que há verdade na invenção. A invenção cria realidades, e, para Kohan (2004), “torna-se assim condição epistemológica, estética e política do pensar” (p.58).

As invenções poéticas de Manoel nos ajudam a pensar em novas formas de educar, como propõe Leal (2011)

Mais do que uma busca insana pelo jeito certo de ensinar, um esforço em deixar que cada um encontre seu jeito próprio de aprender. Não uma ciência, um conhecimento fundador do ensinar. Antes uma preocupação com experiências de aprendizagem suscetíveis de ocorrer no fluxo dos afetos propiciados pelo contato com a arte literária.

Porém, vale ressaltar que nem sempre a arte poética ou mesmo a invenção e a novidade da infância provocam bons afetos, ou sensações de prazer e concordância. Não há destino certo. Tudo está por conta do devir. Na segunda oficina da tarde, após eu ler o poema “O fazedor de amanhecer” de Manoel, perguntei

Pesquisadora: Quem gostou da brincadeira que o poeta fez com as palavras?

Crianças: Eu!

William: Eu não!

Pesquisadora: Por que você não gostou?

William: Por que eu queria que fosse um urso. Aí o urso ia e deslizava no ar...

William, diante da poesia de Manoel, em que o personagem Bernardo se transformava em um passarinho, revelou sua contrariedade dizendo não ter gostado do poema. A roda é também espaço para a diferença de opiniões e de ideias. William pôde dar a sua contribuição para que a poesia ficasse “*a seu gosto*”, propondo que ao invés de virar passarinho, Bernardo virasse um urso e deslizasse no ar.

Assim, é necessário que o ambiente escolar se constitua em lugar de infância, de novidade, de acolhimento à dimensão *aiônica* da infância e vislumbre novas formas de educar e de promover uma educação significativa, inventiva e dotada de sentido.

Zona de Sentido 3: A roda de conversa como espaço/tempo de encontro.

Abordaremos a respeito do lugar que a roda de conversa assume na instituição escolar. Cabe aqui falar dos encontros e desencontros percebidos na roda, notar seus movimentos, sua dinâmica e também como a poesia pode ser uma forma de resistência à instrumentalização da linguagem e a delimitação de determinadas formas de ser e estar no mundo.

Na turma do período matutino, o primeiro dia de observação coincidiu com o dia de reunião com os pais. Sendo assim, as crianças me receberam bem cedinho, e logo foram para o pátio da escola ver um filme enquanto professora Lilian¹⁸ se reunia com os pais. A diretora da escola me explicou que aquele seria um dia atípico, pois a reunião tomaria algum tempo de aula.

Após a reunião, fomos para a sala de aula. Começaria a roda de conversa, ou rodinha, como eles dizem. As crianças todas sentaram no chão, em roda, e eu, igualmente me sentei ao lado delas. A me ver sentada no chão, João deu muita risada e disse: “*Você não é criança! Por que se senta no chão?*” Após esse comentário do menino, percebi que professora Lilian se sentava sempre na cadeira, e que as crianças não estavam acostumadas a verem um adulto se sentar no chão, ao lado delas. Tal fato me fez refletir a respeito do sentido da roda de conversa, e da simbologia que o círculo carrega. Ostetto (2009) sinaliza algo, a respeito de suas observações de rodas de conversa, que muito mexeu comigo, e que me inquietou frente a essa fala de João:

(...) se o círculo é a forma que abole as assimetrias, sem divisão, sem hierarquias, ainda permanecia o controle do adulto, impondo uma única direção para o movimento da roda, e pouco havia de interlocução ou escuta atenta do adulto para com as crianças naquele momento que estavam juntos.

¹⁸ Nome fictício, assim como todos os outros nomes citados nessa dissertação.

Poderia até dizer que não era, efetivamente, momento de encontro. Era mais controle, as crianças não ficavam à vontade, pareciam “presas” numa experiência nada prazerosa e pouco significativa. A roda, tão dinâmica e acolhedora na forma e tão significativa na simbologia, transformava-se facilmente em metodologia estéril (p.181).

João me revelou, por meio de sua fala, sem reservas ou pudores, que havia um lugar de adulto e um lugar de criança. E esses lugares pareciam não se encontrar. O adulto na roda, representado pela professora, se sentava na cadeira, enquanto que as crianças, no chão. Ostetto (2009) no comentário explicitado acima toca em um ponto muito pertinente: não é a toa que a roda de conversa possui esse nome. Ela é dotada de uma simbologia, que quer apontar para uma congruência da práxis. O círculo é justamente uma forma de todos se verem, se olharem, de se encontrarem, se colocarem como iguais, no mesmo patamar, para uma boa conversa. Mas, assim como Ostetto (2009), o que observei foi que a roda de conversa não era momento de encontro, de experiência, no sentido *benjaminiano* da palavra. Ao contrário, parecia ser um mero ritual, facilmente encurtado ou substituído quando aparecesse outra demanda que julgassem mais importantes.

Professora Milena, na entrevista realizada por mim (pesquisadora), chega a afirmar:

A gente que tá na sala de aula com eles todos os dias, poderia ter mais tempo pra roda. Mas nosso tempo é tão curto, é tanta coisa pra fazer, que acaba que você não tem esse tempo de pedir pra cada um...tanto que às vezes, fim de semana, quando chega na segunda-feira e eu pergunto o que eles fizeram no fim de semana, e eles começam a detalhar...”Tem que ser rápido porque fulano quer falar! A gente não tem a tarde inteira pra ficar aqui!” Entendeu?

A fala de Milena parece revelar que espaço ocupa a roda de conversa nesse contexto de investigação e como ela se delinea. O RCNEI (1998b), em seu segundo volume, apresenta a roda como atividade permanente no cotidiano escolar, e como umas “situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens” (p.62). Porém, o que percebi foi que as professoras ficam sufocadas com a cobrança a respeito do trabalho com conteúdos, com o tempo imposto para cada atividade, e tudo isso influencia na qualidade da roda, ou até mesmo em sua não realização da forma como o próprio RCNEI (1998a, 1998b, 1998c) coloca.

Neste trabalho, queremos deixar claro que não estamos propondo a extinção de uma sistematização do conhecimento na Educação Infantil, ou o abandono das regras básicas de convivência social de que as interações humanas necessitam. Queremos sim evidenciar uma tensão que se coloca a todo momento na prática educativa com crianças: a tensão gerada entre a infância esperada socialmente, determinada, conhecida, que necessita de regras socialmente construídas, e a infância que impõe novidade, que cria, que é livre e que

ameaça tudo o que está posto, tudo o que é esperado e conhecido. Essas duas dimensões da infância precisam andar de mãos dadas para que se tenha um desenvolvimento humano mais saudável e equilibrado.

As professoras parecem agir de acordo com o que consideram certo, com o que consideram o melhor a ser feito, com o modelo de professor que elas aprenderam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Além disso, entre as funções da roda de conversa, umas parecem se sobreporem às outras, tanto na fala das educadoras a respeito da roda, quanto na forma como conduzem a prática. Professora Lilian, na entrevista, comenta sobre a roda de conversa:

Eu acho que a rodinha ela tem uma importância muito grande na parte social, né?! Naquele momento em que aquela criança está ali, ela vai expressar, do jeitinho dela o que ela está sentindo naquele momento. Se for uma atividade na rodinha de relatar o que aconteceu no fim de semana, ela vai ter a oportunidade de estar é...expondo o que ele vivenciou, né?! Vai estar trabalhando a oralidade, né?! E...eu acho fantástico! Por isso a gente pede sempre pros pais não atrasarem na hora de entrar, porque a criança perde esse momento maravilhoso da rodinha. Além de trabalhar a parte social, porque ele vai aprender a respeitar a vez dele falar, né?! Então...é isso.

Nesse momento, Lilian evidenciou várias funções da roda: expor vivências, trabalhar a oralidade, trabalhar a parte social, aprender a respeitar a vez de falar, expor os sentimentos, tudo isso do jeito que a criança se sentir a vontade para fazer. Nesses momentos de conversa comigo, ela pareceu considerar a dimensão *aiônica* da infância. Ressaltou a importância de ser uma prática também de expressão afetiva e de troca, sem deixar de lado a parte de lidar com aquilo que é esperado que a criança aprenda: oralidade, sociabilidade, respeito ao próximo. Porém, a tensão entre essas duas dimensões, sempre está presente.

Professora Milena por sua vez, na entrevista diz se sentir muito cobrada pela escola e pelos pais. Relata sua dificuldade em lidar com tantas cobranças, com 24 crianças de uma só vez, apresentando as mais diversas e exigentes demandas. Ela parece sofrer muito com toda essa situação vivenciada e isso reflete em sua prática docente. Quando perguntei sobre a importância da roda de conversa, ela disse:

Cê fala da rodinha? (silêncio). É importante pra socialização, pra aprender a ouvir, pra...cumprir com os combinados, pra falar o que a gente tem que fazer no dia, entendeu?! Pra organizar o seu dia, o que você tem que fazer hoje. Então..porque na rodinha eu falo isso...o que a gente vai fazer no dia. Então...serve pra orientar, pros combinados...pra...

Ao ser questionada sobre como era conduzida essa prática em sua turma, ela respondeu:

É sempre no início...na segunda-feira a gente pergunta pra cada um o que fez no fim de semana, se passeou, se fez a atividade de casa. A gente vai pro quadro, coloca a data, pergunta que dia é hoje. É...faz a chamadinha, coloca a quantidade de meninos e meninas. Fala mês, ano e um desenho que eu geralmente escrevo no quadro que é pra fazer, de atividade direcionada.

De fato, toda a fala de Milena foi coerente com a forma como ela conduz a roda em sala de aula, observada por mim. O papel de organizar a rotina, para ela, parece ser o principal dessa prática, ou pelo menos é o que ela mais enfatiza no discurso e na ação. No período matutino, professora Lilian comentou que há um entrave em relação ao horário da roda as terças e quintas, pois nesses dias, a roda de conversa acontece após as aulas de judô e de balé. Ou seja, ela não ocorre no início, e as crianças, após a atividade física, ficam mais cansadas, agitadas e inquietas. Sobre isso e a respeito das diferenças e semelhanças entre as oficinas do período da manhã e da tarde, ela comentou na entrevista:

Eu fiquei meio frustrada em relação à outra turma, porque a minha, no primeiro dia, não cumpriu o combinado. E quando eu cheguei na turminha da Milena, os meninos estavam sentadinhos. Eu falei: gente! Mas aí tem uma realidade diferente. No caso dela foi logo no início da aula. A minha já tinha vindo do judô e do balé, então eles estavam mais agitados.

Pesquisadora: Você acha que essa ordem na roda altera?

Professora Lilian: Altera muito! Tanto é que às vezes eu deixo de fazer certas coisas que eu iria fazer na rodinha na terça e na quinta e faço no dia seguinte. Que aí a concentração deles é maior quando é no início.

A respeito do tempo e da importância dedicados à roda cotidianamente, em meu diário de campo do dia 04/04/14, há também um registro de uma fala de Professora Milena, que disse para mim, a me ver chegar para a observação participante do período vespertino: *“Hoje não tem rodinha direito. Tenho mais coisa pra fazer. Hoje é dia do livro.”* Nesse mesmo dia, durante a roda de conversa, ela disse para as crianças: *“Psiu! Agora não é hora de conversa! Tem que falar rápido!”* Após falar no momento da roda, Clarice pergunta à professora: *“Eu fui rápida, tia?”*

A partir da fala de Milena, percebi um grande contra senso: se a roda de conversa não é lugar de conversa, ela seria lugar de que ou para que? Percebi que com essa frase, talvez Milena quisesse dizer que há um determinado tipo de conversa que é bem vinda, e outro tipo que não é. Parece haver uma conversa lícita e uma ilícita. Responder a pergunta inicial que a professora faz pelo que pude observar é algo esperado. Porém, se as crianças começam a se “desviar” do assunto proposto, ou se começam a narrar enredos fantásticos, são instantaneamente censuradas. Exemplificamos isso na zona de sentido 1.

Observei, portanto, que, estranhamente, a conversa nem sempre ocupa o lugar de destaque da roda de conversa. Muitas vezes o que acontece é uma roda em que a criança vai sendo conduzida a responder perguntas ou falar sobre o que as professoras perguntam, mas de forma breve e sistematizada. Sobre isso, podemos pensar que possa ser um reflexo de uma sociedade produtivista e que acelera cada vez mais o tempo, valorizando mais o

produto do que o processo. Dessa maneira, a conversa tem se tornado cada vez mais monológica, como aponta Skliar (2014).

O autor traz uma contribuição bastante interessante, ao afirmar que o educar também diz respeito ao ato de conversar. Ele diz que “educar é conversar com desconhecidos, sim” (p.204). E afirma algo que também pude notar ao longo da minha trajetória profissional e durante o percurso desta pesquisa: “(...) A linguagem do educativo está apagada por eufemismos economicistas técnicos, jurídicos, moralizantes. Poderemos conversar sobre aquilo que acontece conosco, como se fôssemos desconhecidos, com nossas próprias palavras?” (p.204-205).

Notei exatamente o que Skliar (2014) afirmou, pois nas rodas de conversa que observei e nas oficinas realizadas, havia um tipo de linguagem, um tipo de conversa mais valorizada pelas educadoras: a conversa imersa em uma linguagem *pedagogizante*, vazia de encontro e de experiência. Professora Milena fala sobre como conduz a roda cotidianamente, e cita apenas a parte de organização da rotina e de conversas que giram em torno de: “Que dia é hoje? Quantas meninas e quantos meninos há na sala? Quem faltou hoje?”. Percebo que essa é a forma de conversa privilegiada na roda.

Quando a professora pergunta como foi o fim de semana – algo que costuma se repetir às segundas-feiras - e as crianças se animam a contar, ou são desvalorizadas, ou o assunto é logo cortado, pois, segundo o que Milena diz: “*Não dá tempo!*”. Talvez essa cena de uma roda de conversa da turma de Milena que observei em 05/05/2014 ilustre o que quero dizer:

Professora Milena: O que vocês fizeram no fim de semana?

William: Fiz atividade com meu irmão.

Professora Milena: Só atividade?

(Nesse momento, Clarice entrega um desenho que fez para a professora, que o coloca na mesa. A menina então pergunta: Tia, você achou bonito? Milena responde: Sim).

Alberto: Eu fiz atividade.

Professora Milena: 4 dias só pra fazer uma atividade?

Joana: Eu assisti TV!

Professora Milena: Só? Você não brincou?

Tal cena retrata uma das conversas na roda. Quando William conta que fez atividade, Milena, muitas vezes, sem perceber, acaba por desmerecer o que o menino elegeu para contar. Certamente William e Alberto não fizeram somente a atividade escolar no fim de semana. Certamente Joana também não passou o fim de semana inteiro

assistindo à TV. Porém, foram escolhas que os pequenos fizeram para compartilhar com a turma.

Aqui se instaura um grande conflito, uma grande tensão: ao mesmo tempo em que Milena se sente cobrada e atropelada pelo tempo e por várias atividades que precisa fazer em sala, chegando a pedir que as crianças falem rapidamente na roda, quando as crianças se adaptam ao que ela pede, ou seja, quando respondem apenas uma das coisas que fizeram no fim de semana para encurtar a conversa, Milena responde: “Só?” como se estivesse dizendo que não é possível elas terem feito somente isso durante o sábado e o domingo.

É uma tensão entre *chrónos* e *aión* que se coloca a todo instante, sem que às vezes a própria professora perceba de maneira consciente. Dessa maneira, cercada por toda essa complexidade das relações escolares, a roda de conversa deixa de ser um lugar de infância, um lugar de encontro. A conversa genuína, dialógica, tão importante à constituição identitária e ao desenvolvimento humano, começa a desaparecer. Para Skliar (2014)

A dificuldade ou impossibilidade de conversa na educação tem a ver, em boa medida, com o esvaziamento da linguagem pedagógica e seu desprendimento do mundo dos afetos, das afeições. Existe uma sensação clara de vazio e a percepção estranha do impronunciável. Como se a conversa educativa não estivesse feita com nossas palavras, como se nossa voz se apagasse para dar lugar a outra voz mais cerimonial ou mais distante ou mais tecnicada (p.205).

Na cena que citei anteriormente, quando Clarice entrega o desenho que fez à professora Milena, ela espera uma troca afetiva, uma expressão de contentamento. Porém, a professora, atropelada por várias preocupações, mergulhada intensamente no *chrónos*, se esquece de comentar a respeito do desenho. Clarice fica parada, esperando algum comentário. Até que se aventura na pergunta: “*você achou bonito?*” A voz do afeto parece ser constantemente silenciada para dar lugar à linguagem pedagógica, técnica, que ensinará a criança a falar corretamente, na hora certa, da maneira esperada.

Sem dúvida alguma, a roda é momento importante para se trabalhar aspectos cognitivos, para se trabalhar a oralidade, para que o adulto insira a criança no mundo real, na língua socialmente utilizada. Porém, o que salientamos neste trabalho, é que há que se considerar também a afetividade, há que se colocar também na postura de aprendiz em relação às crianças, que também têm o que ensinar que à sua maneira, têm o que dizer.

Deixamos claro que não queremos culpabilizar as professoras pelas ações que citamos aqui. Ao contrário, o que percebemos é que a cobrança por uma supervalorização cognitiva, por um ensino conteudista e tecnicista, não vêm das professoras, e sim do sistema de ensino adotado pelo Brasil. As várias “máscaras institucionais” de que fala Skliar (2014, p.205) acabam por “destruir a conversa educativa” (p.205). Enquanto as

instituições de ensino buscam padronizar, extinguir a dimensão da experiência na escola, a conversa genuína vai em direção contrária, busca resistir, convoca afetos

(...) é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se: existem dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um só lado e respostas que nunca chegam (...) estamos demasiado habituados a pensar a conversa como um idílio, como um intercâmbio equilibrado, pausado, austero, consciente, particularmente caracterizado pela harmonia das vozes, dos corpos e das mentes. Estamos também acomodados em certos discursos que tendem a banalizar ou descartar a conversa, como o verdadeiro centro de gravidade institucional e pessoal, tratando de impor um estilo lúgubre, silencioso, sentencioso, de voz unipessoal (p.205-206).

Sobre a tensão constante, os planos de força entre controle e criatividade, *chrónos e aión*, o que é esperado e o que brota de súbito, eu também, como pesquisadora, pude vivenciar na mediação das oficinas, mais especificamente na oficina 2 realizada na turma de turno vespertino em 29/05/2014. As crianças estavam muito agitadas e estávamos conversando a respeito do que seria um poeta. Como todas as crianças começaram a falar juntas, a gritar e pular, professora Milena falou a seguinte frase:

Professora Milena (levanta, cruza os braços e diz): Eu não estou ouvindo! A tia (Glenda) quer falar e não consegue! Abre a roda direitinho (caminha em direção às crianças que estão em pé e organiza a roda).

Pesquisadora: Atenção! Preciso contar pra vocês! Na verdade, o poeta...posso falar? Vocês estão me ouvindo?

(Crianças falam todas juntas).

Professora Lilian: Que tal se a gente usasse a força do pensamento? Todo mundo com a mãozinha assim (indicador na testa) para ouvir o que a tia Glenda vai falar, ó! Força do pensamento!

(Todas as crianças imitam os gestos de professora Lilian e silenciam).

Nessa mesma oficina, em outro momento, ocorreu novamente episódio semelhante:

Pesquisadora: O Vagamento entregou todas as palavras por seu amigo poeta que se chama Manoel de Barros. Aí, esse poeta...

Fernando: Manoel de Barros?

Pesquisadora: É...é o nome do poeta. Aí esse poeta começou a fazer um monte de brincadeira com as palavras. Vou ler a brincadeira que ele fez. Pode ser?

(Crianças falam todas juntas).

Pesquisadora: Pode ser, crianças? Vocês estão me ouvindo?

Professora Lilian: Psiiiu!! Gente olha só. A tia Glenda tá fazendo uma pergunta. (Enquanto isso,

Professora Milena fica de pé, andando de fora da roda para chamar atenção das crianças).

Professora Milena: Senta aqui, Mateus! Psiiiu.

Pesquisadora: Eu posso ler? Vocês têm que ouvir...

Professora Lilian: Senta direitinho!

Pesquisadora: Precisa de silêncio, porque senão a gente não escuta.

Professora Lilian: Olha! Escuta a tia! Shhhhh! Parabéns porque nessa sala só tem criança educada! Olha que maravilha! Todo mundo sentado com perna de índio, prestando atenção na história da tia Glenda.

Meu diário de campo desse dia guardou um pouco do meu sentimento e das impressões que tive depois desse episódio. Cito um trecho a seguir:

Saí da oficina com certo sentimento de angústia, de impotência muito grande. É certo que eu não assumia naquele contexto o papel das professoras. Eu estava ali como uma adulta como elas, mas buscando possibilitar uma abertura ao novo, uma aproximação genuína às crianças, ao modo delas existirem, serem, pensarem e falarem. Foi desafiador! De repente, me vi assumindo um difícil

lugar: o entremeio entre o controle e a imersão na contra corrente da poesia, de aión. Nem sempre o inusitado da criança (ou quase nunca) nos agrada, nos faz sentir confortáveis. Eu não pude exercer o controle que gostaria naquele momento. Certamente, se eu fosse professora deles, naquele contexto, usaria aquelas palavras, o mesmo tom de voz, e pensar nisso tudo me deixou pensativa a respeito dos vários modos de lidar com situações de conflito. Não seria a roda de conversa lugar potente e privilegiado para resoluções de conflitos também como esses? Não poderíamos, ao invés de pedir silêncio, de gritar, de pedir que nos ouvissem, tornar esse conflito uma pauta da roda e deixar que as crianças participassem pensando de que maneira poderiam ajudar a resolvê-lo? Torná-las mais conscientes das consequências de suas ações e, ao mesmo tempo, me conscientizar do que também fiz que não foi legal não seria uma saída? Certamente mais trabalhosa e exigente. Estamos acostumadas a reproduzir a educação que tivemos. O “cala boca”, o “perninha de índio” ou o “porque sim” ainda são a saída que primeiro nos vêm à mente no calor do momento.

A reflexão que fiz no diário muito me inquietou e continua inquietando até o presente momento. Nadar contra a maré do controle pelo controle, da sistematização excessiva não é tarefa simples. Pensamentos como: “E se as crianças não aprenderem nada?” “E se não aprenderem a se comportar como devem?” A cobrança dos pais, da escola, a própria autocobrança por parte das professoras tornam ainda mais difícil o exercício de entrada e saída da lógica sistematizada e da lógica da novidade que a infância impõe.

Quando pensamos no jogo de relações e posicionamentos que se coloca em sala de aula no contexto da presente pesquisa, faz-se necessário pensar que minha presença como pesquisadora e psicóloga posiciona as educadoras de maneira diferente do que seria se eu não estivesse lá. E o contrário também acontece. A presença das professoras durante as oficinas me posiciona de forma peculiar. Para além de pensarmos no controle e no silenciamento que exercem as professoras sobre as crianças, é interessante pensar que, ao pedirem silêncio elas também fazem outras coisas; elas garantem minha participação e a realização das oficinas por mim propostas. Portanto, para além do silêncio e do controle, também se coloca a promoção de um espaço para que eu, enquanto pesquisadora consiga me colocar naquele espaço. Como percebemos a tensão entre limite/controle/inventividade/criatividade é constante e a linha muito tênue.

O PPP da instituição traz como um dos objetivos gerais “proporcionar o desenvolvimento global do educando (...) a fim de que se torne crítico, reflexivo e atuante, respeitando suas particularidades e peculiaridades”.

A partir desse objetivo, quais são as estratégias que a instituição escolar têm traçado para alcançá-lo? Como formar cidadãos “críticos, reflexivos e atuantes” se logo na tenra infância a criticidade, a reflexividade e a atuação da criança são duramente repreendidas? Não educamos as crianças para a pergunta. E mais, nós não fomos educados dessa forma.

Na entrevista com Professora Lilian, ela ressalta como característica de seus alunos a agitação, o fato de serem questionadores, “*muito falantes*”, curiosos e espontâneos. E tais características, quase sempre representam para o professor um imenso desafio. Ainda é arraigada a ideia de que um bom aluno é aquele que fica quietinho, que obedece sem questionar, que silencia. É preciso resistir a essa ideia para que se possa, de fato, formar crianças críticas, reflexivas e atuantes.

A poesia é uma forma de resistência contra o silenciamento que tenta domesticar o humano. Ela tira as mordanças, promove a liberdade. Como já dizia Manoel de Barros (2010), “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito.” (p.156). A poesia *barrosiana* particularmente nos inspira conceitos importantes a respeito do mundo, da infância, das relações humanas entre si e com a natureza, de perceber o que de fato é importante e enxergar a grandeza do detalhe, do ínfimo, do traste, do pequeno. Manoel inspira novas formas de pensar e de agir. Ele promove, por meio de sua obra, um encontro com o leitor. Suas palavras são moradas, lugares de encontro. Após encontrar-se com sua poesia torna-se uma árdua tarefa voltar a ser trem de ferro.

Nancy (s/d) parece contribuir com tal discussão ao teorizar sobre a poesia e sua característica de resistência. O autor afirma que a poesia é a “resistência da linguagem à sua própria infinitude (ou indefinitude, segundo o valor exacto que será dado ao <<infinito>>)” (p.43). Manoel de Barros (2010) revela em sua poesia o jogo de poder existente entre a normatização imposta às crianças, e a criatividade e desejo de experimentação que elas possuem. O *idioleto manoiês*, como ele mesmo gosta de dizer, não se curva frente à *Dona Lógica da Razão*¹⁹. É preciso resistir.

Leal (2011) versa a respeito da obra de Guimarães Rosa dizendo que o autor nos mostra “a força infantil do *dever-outro* na relação entre o adulto e a criança” (p.63). Podemos atribuir as mesmas palavras de Leal (2011) à obra de Manoel de Barros, que admirava Rosa e que, em certa medida, fez na poesia o que Rosa fez na narrativa: subverteu a linguagem. A autora explora a intersecção, o ponto de encontro entre literatura e infância da seguinte maneira

Literatura e infância encontram-se, em termos deleuzianos, no fluxo de sensações e intensidades do *dever-infância* poético. José Gil expressa com impressionante clareza a dimensão lúdica da escrita literária que aproxima *adulter* e infância nas brincadeiras de ser outro tão peculiar à criança em seus jogos infantis quanto ao escritor na criação de personagens. Atravessar o tempo cronológico por meio de uma topologia construída é o que faz a literatura (p.65).

¹⁹ Dona Lógica da Razão: personagem presente na obra “Poeminha em Língua de Brincar”, consultada nas obras completas de Manoel de Barros. Tal poema foi citado anteriormente no capítulo Roda de Conversa: o delírio do Verbo (p.44).

Gil (2000) pontua a respeito de como a literatura e a brincadeira permitem criança e adulto de assumirem outros personagens, outros devires que assumem duplos movimentos.

Para o autor

O devir-infância do adulto implica entrar nesse tempo infinitamente delicado e plástico (um tempo que se desdobra como devir-múltiplo, devir-adulto múltiplo e fractal). Devir-adulto não significa chegar a um estado definido macroscopicamente como “estado de adulto” (com uma inscrição social, psicológica, biológica, fixada uma vez por todas); mas sim atingir uma consistência em que todas as sensações e intensidades microscópicas de adulto possam coexistir – que dizer, em que os devires-outros do adulto, inclusive o devir-criança do adulto, sejam possíveis e coexistentes (p.94-95).

A partir desse entendimento a respeito do devir-criança do adulto, ressaltamos que, em alguns momentos, durante as oficinas, as educadoras se permitiam sair um pouco do lugar do controle, e adentrar no universo infantil, chegando ao estado de devir-criança. Na oficina 1, nos turnos da manhã e da tarde, selecionamos algumas cenas que exemplificam o que queremos ressaltar

(Turno da Manhã)

(...)

Pesquisadora: Ainda não está totalmente cheia (a caixa de pensamentos).

(Uma criança perde o sapato no meio da roda).

Pesquisadora: Falta a professora Lilian!

Professora Lilian: Cadê a mãozinha torcendo para tia Lilian? Vou encher essa caixa com muitas brincadeiras divertidas!

(...)

Pesquisadora: O Vagamento vai agradecer vocês! Muito obrigado!!! (Fala o boneco).

Professora Lilian: Vamos jogar beijo pra ele.

(Crianças mandam beijinhos e se aproximam do boneco na mão da pesquisadora).

(Turno da Tarde)

(...)

Pesquisadora: Agora a tia Lilian vai falar.

Tia Lilian: Sabe o que eu vou colocar na caixa? Beijinhos e abraços pra todos vocês.

Crianças: Eu ouvi! Eu ouvi! (Batem palmas).

(...)

(Daniela se levanta e pergunta se pode ir. A pesquisadora se confunde e acha que ela já imitou.

Professora Milena atenta à conversa diz à menina: “Não!” para que ela não imite de novo. Mas Daniela diz: “Eu não fui ainda!” (Abre os dois braços e começa a percorrer todo o centro da roda dando pequenos saltos, e balançando os braços abertos).

Pesquisadora: É uma borboleta?

(A menina balança a cabeça afirmativamente).

Professora Lilian: Que linda!

Professora Milena (sorri e diz): Que linda!

(Todos aplaudem e Daniela se senta).

(Samuel pede para imitar e diz): Jacaré.

(Logo que ele diz “jacaré” mergulha de barriga para o chão, e imita o animal, batendo pés e mais, ligeiramente flexionados. A pesquisadora e toda a turma são surpreendidas e a pesquisadora exclama): Nossa!!!!

(Professora Milena sorri com a surpresa).

Nas cenas descritas, as duas educadoras se permitem, em alguns momentos, adentrar a brincadeira e se aproximam do universo infantil e de seu devir-criança. Esse fato aproxima adulto e criança, faz da roda um lugar de encontro. A sociedade, em certa medida, espera que a educação controle, cerceie a espontaneidade da criança e também do educador, fazendo-o acreditar que brincadeira e seriedade são coisas opostas e que não podem coexistir. Dessa maneira é constituído o papel do educador infantil. Porém, em alguns momentos, as professoras “deixam escapar” sua criatividade, a própria dimensão *aiônica* que envolve o encontro delas com as crianças na roda.

Como pudemos ver, a roda é lugar de multiplicidade de pessoas, de relações, de subjetividades, movimentos e afetos. Percebemos que a roda tem se distanciado de tornar-se lugar de encontro e de experiência.

Os questionamentos de Leal (2011) são muito pertinentes para essa discussão

(...) Estes estabelecimentos de ensino ocupam-se de nomes que descrevem coisas já estabelecidas. Eles interessam-se pelo que já existe, não pelo que precisa ser inventado. Onde pode o aluno encontrar um espaço para falar e ouvir palavras novas, se tudo o que lhe é transmitido já foi dito, ouvido e repetido? Como poderiam ocorrer-lhe idéias novas se tudo o que é consagrado como saber já foi pensado e explicado? Que novos saberes poderia buscar, se já se sabe tudo nas instituições que o educam? Se não há tempo para estudar, se não o deixam aprender, que sentido faz permanecer nestes locais de ensino? (p.50).

Percebemos nesta pesquisa, porém, que em alguns momentos, ocorrem como que linhas de fuga, e as professoras se veem “entrando na roda”; em uma roda diferente da que talvez elas esperem. A roda que gira, que não se repete, que rodopia, que afasta certezas e promove perguntas capazes de alargar o mundo, onde caibam absurdos e despropósitos.

Se as instituições de ensino não têm sido lugar de encontro – lugar onde caiba o silêncio, o movimento, novas palavras, novas cores, novas formas de pensar o mundo convivendo com formas já consolidadas e também importantes – precisamos oferecer resistências frente ao desencontro que elas têm promovido. A poesia é uma delas, e nos mostra que ainda há o que se aprender, ainda há o que se imaginar, ainda é possível pensar o inusitado e praticar *absurdez*. A escola precisa torna-se lugar de infância.

VI POR FIM, O COMEÇO

Tentei descobrir na alma alguma coisa mais profunda do que não saber nada sobre as coisas profundas. Consegui não descobrir.

(Manoel de Barros).

Neste trabalho, tivemos como objetivo colaborar com a construção de possíveis (re) significações da roda de conversa no campo da Educação Infantil, criando um espaço/tempo de experiência inspirado na obra poética de Manoel de Barros. Para isso, ao longo desses dois anos de pesquisa, nos lançamos na aventura de realizar uma revisão crítica sobre a literatura científica produzida em torno da temática de nosso estudo que caminhou por trilhas interdisciplinares, se tornando um grande e delicioso desafio.

Assim, pudemos sair do nosso cômodo lugar e percorrer novos caminhos, desconhecidos, por vezes tortuosos, mas que nos ajudaram a enriquecer nosso conhecimento ao mesmo tempo em que mostraram o nosso não-saber a respeito de quase tudo. Descobrimos algumas coisas, e como Manoel de Barros (2010) conseguimos não descobrir muitas outras.

Realizamos a leitura do PPP (2013), fizemos várias observações participantes para adentrarmos o ambiente escolar e a rotina das crianças e das educadoras. As quatro oficinas realizadas em sala de aula no contexto da roda de conversa foram momentos essenciais para nossa investigação e para entendermos quão delicada é a tarefa de lidar com a infância não somente enquanto uma fase cronológica da vida, e sim como a própria condição do humano que adentra a temporalidade de *aión*. Percebemos aí a estreita relação entre essa infância, a poesia, e a educação que queremos construir. As entrevistas com as educadoras também foram momentos potentes para olharmos mais de perto para as lutas e as conquistas de um educador infantil que no Brasil é desvalorizado, passa por várias situações conflituosas e assume grandes responsabilidades para com as crianças, para com seus pais e para com toda a sociedade que deposita nessa relação uma expectativa.

Acreditamos que, a partir dos elementos apresentados e discutidos nesta pesquisa, podemos apontar alguns aspectos que contribuam com a psicologia, com a construção e a compreensão de uma diferente concepção de infância que possa construir novas práticas educativas mais fecundas, fluidas e dotadas de afeto.

Convidamos Manoel de Barros para a roda de conversa, para emprestar sua arte e nos permitir “recuperar o dom inaugural da palavra, sua força criadora e motriz e, com ela, o jeito de pensar que a materializa, o modo ser que a circunda (...)” (Leal, 2004, p.24). A

infância de Manoel e a infância que desejamos alcançar “parece estar ali, naquele lugar a ser investigado... Este aparente sem-sentido das coisas infantis, dos questionamentos radicais e, portanto, pueris (...)” (Leal, 2004, p.24).

Durante a experiência de pesquisa nessa escola, percebemos que a concepção de infância vigente permanece sinalizando para a criança como um *ainda-não*, com um ser inferior que precisa ser controlado e domado. Notamos que a roda de conversa não tem sido um espaço dialógico, de compartilhar sobre o que se pensa e o que se deseja pensar sem medo, sem amarras ou mordanças. Entretanto, defendemos que a roda é um espaço potente para a experiência do devir, para a construção identitária, para que a palavra tome forma e crie novos acontecimentos, muitas vezes imprevisíveis e surpreendentes. A roda de conversa é lugar de criança que fala como criança, que pensa como criança e que sente como criança. E é também lugar de adulto que fala, pensa e sente como adulto. É, antes de tudo, lugar de encontro e de experiência.

É do encontro e da genuína experiência que se dá a aprendizagem. Portanto, apostamos na poesia como uma forma de resistir à instrumentalização da linguagem, ao mecanicismo das práticas, à *docilização* dos corpos e à impossibilidade de praticar *absurdez e peraltices* com as palavras e com o pensamento.

O desafio de lidar com as regras que precisam ser seguidas para uma boa convivência social e com a soltura das amarras que permite a livre emergência da infância como novidade é imenso e nada fácil de ser alcançado. Por isso reconhecemos não haver uma fórmula pronta a ser adotada no âmbito da Educação Infantil. O que sabemos é que a poesia estranhamente nos aproxima de uma dimensão que hegemonicamente tem sido negada e negligenciada: a dimensão *aiônica*.

Reconhecemos também a prova de fogo e a tensão a que são submetidas as educadoras com as quais trabalhamos: tentar transitar entre a lei e o desejo, o controle e o afeto, *chrónos* e *aión*. A dualidade precisa ser superada, porém é um processo que não se dá do dia para noite. É trabalho árduo, semelhante ao do artesão que tece fio a fio as várias tramas de um tecido.

Evidenciamos nesta pesquisa a importância de se lutar por uma escola que de fato se constitua em lugar de infância, que acolha educador e criança em suas especificidades. Ressaltamos a importância de se ouvir o que dizem as crianças, de respeitarmos o seu tempo, seus silêncios, suas estórias fantásticas, o modo como se posicionam no mundo, seus conflitos, suas potências e suas limitações.

Defendemos uma escola como lugar de invenção, da audaciosa loucura da qual vivem os poetas ao explorarem novas imagens, ao criarem novos mundos, novas cores, novos personagens de si mesmos. Se a escola deseja de fato formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, faz-se necessário repensar sua postura frente à invenção dos pequenos. Com Manoel aprendemos que a invenção é condição para a verdade. Dessa forma, uma educação repleta de sentido é uma educação inventiva, que se permite criar e que se alicerce mais em perguntas do que em respostas.

No campo da psicologia, os estudos sobre a roda de conversa na Educação Infantil não são vastos e numerosos. A aproximação entre poesia, psicologia, infância e educação também não é costumeira em pesquisas na área psicológica. Portanto, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas a fim de buscar novos meios de problematizar, por exemplo, as relações de poder entre adultos e crianças que convivem em sala de aula, a dificuldade de lidar com a novidade radical que impõe a infância e que nos tira o controle, a possibilidade de oferecer resistência à instrumentalização da razão por meio da poesia, da sensibilidade e de novas maneiras de se dizer o mundo. Pois, “não pode haver ausência de boca nas palavras (...)” (Barros, 2010, p.345).

Ressaltamos a importância de pesquisas acadêmico-interventivas serem realizadas em instituições públicas, já que isso pode colaborar com a melhoria das políticas públicas em educação, além de articular uma cooperação entre a Universidade e o sistema público de ensino, que potencialmente abarca toda a população brasileira.

A abertura para um espaço de conversa genuína entre profissionais que atuam no campo educacional para pensarem juntos sobre as relações estabelecidas em sala de aula, sobre as concepções que sustentam as práticas escolares e até mesmo a respeito do que tais profissionais entendem por conversa e por experiência, talvez possa se apresentar como possibilidade de reflexão e de emergência de práticas mais humanas, disponíveis à experiência de uma educação dotada de sentido e aberta ao devir.

Neste trabalho, a proposta de troca entre as professoras participantes não se tornou possível, por causa do limite do tempo imposta pelo processo do mestrado acadêmico da pesquisadora, e por dificuldades em relação a horários em comum das mesmas. Porém, a intenção de retornar à escola e possibilitar tal diálogo entre as duas protagonistas deste trabalho (juntamente com as crianças) excede os limites de um trabalho de mestrado e se coloca como necessidade para reverberar a potência das colocações aqui presentes.

Outro limite esteve presente durante este percurso de pesquisa. Alguns instrumentos utilizados por mim (pesquisadora) não foram tão explorados quanto outros.

Realizei algumas escolhas. O diário de campo, por exemplo, aparece apenas em alguns momentos em minha análise. Porém, ele foi extremamente necessário em meu exercício de mapeamento dos fenômenos, das relações, e de mim mesma enquanto cartógrafa a mapear pistas movediças e dinâmicas. Em outro espaço caberá a publicação de tal diário com as conexões que pude realizar.

É tarefa impossível finalizar o que não tem fim. Manoel de Barros (2010) tira (ou coloca?) de nossas bocas acertadas palavras: “Não preciso do fim para chegar” (p.348). Com ele aprendemos a buscar uma “palavra que sirva na boca dos passarinhos” (p.347) e nos aventuramos a reconhecer que ao dizer “do lugar que estou já fui embora” (p.348) dizemos a mais sincera realidade. Esperamos que ao revisitarmos esta pesquisa, surjam novos questionamentos, novas buscas, novos devires e que aos olhos que desvirginarem estas linhas, surjam inquietações, curiosidades e renovada esperança na construção da escola enquanto lugar de infância e de criação.

VII REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2001). *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.
- Andrade, A. N. (1998). A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (1), 161-174.
- Ângelo, A. (2006). A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso: 20 de agosto de 2013.
- Araújo, M.C. (2011). A poética de Aristóteles sob a abordagem de Lígia Militz da Costa. *Kalíope*, São Paulo, 7(14), 70-82.
- Arendt, H. (1987). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ariès, P. (1981). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Original publicado em 1960.
- Aristóteles. (2006). *De anima*. (M. C. G. Reis, Trad.). São Paulo: Editora 34. Original publicado no século IV a.C.
- Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio*. (A. de P. Danesi, Trad., 3ª ed.). São Paulo: WMD Martins Fontes.
- Barros, M. (1996). *Gramática expositiva do chão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Barros, M. (2008). *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense.
- Benjamin, W. (1995). *Obras escolhidas II: Rua de Mão Única*. (5ª. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Benveniste, E. (1976). *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Bergson, H. (2006). *Memória e Vida*. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1896.
- Bocheco, E. E. (2002). *Poesia infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos.
- Brasil.(1998a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Recuperado

em 10 de outubro de 2013, de,
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>.

Brasil. (1998b). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de,
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.

Brasil.(1998c). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de,
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

Brito, Â.C. (2005). As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 a 5 anos. *28ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu/MG, 15 a 19 de outubro.

Camargo, D. de & Bulgacov, Y. L. M. (2008). A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicol. Estud.*; Set., 3 (13), 467-475.

Chauí, M. (1994). *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Costa, E. A. A. da; Guimarães, L.; & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Conversas para aprender a conversar. In: Rossetti-Ferreira, M.C.; Mello, A.M.; Vitória, T., Gosuen A. & Chaguri, A.C. *Os fazeres na Educação Infantil* (pp. 77-79). Porto Alegre: Editora ArtMed.

Costa, L.A.; Angeli, A.A.C. & Fonseca, T.M.G. (2012). Cartografar. Em T.G.M. Fonseca (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.

Couto, M. (2013). *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto* (1ªed.). São Paulo: Boa Companhia.

Cruz, S.H.V. (2010). Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. Em M.P.R. Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp.11-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cunha, F.B. (2012). *Tornar-se professor no cotidiano: um desenho metodológico-epistemológico de processos de subjetivação construídos no contexto da Educação Filosófica*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (1997). O que as crianças dizem. Em Gilles Deleuze. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (Bento Prado Jr. & A.A.Muñoz, Trad.). São Paulo: Editora 34.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 4, S.Rolnik, Trad.). São Paulo: 34.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. (Eloisa A. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Escuta.
- Delmondez, P. (2013). *A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Devries, R. & Zan, B.(1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. (Dayse Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio, para onde vai. Em Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto*, 18 (73), 11-28. Brasília.
- Ferreira, V.R.M. (1983). *O estranho*. Monografia disponível em http://verarita.psc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=67. Acesso em 23 de outubro de 2014.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Org. e Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad). Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em 1975.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). (E. Brandão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1991). *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, J. (2000). *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Gobbi, M. & Richter, S.(2011). Interlocução possível: A ciência na educação da pequena infância. Em Marcia Gobbi & Sandra Richter (Orgs.). *Pro-Posições*, Campinas, 22 (2), 15-20, maio/agosto.
- Gómez, G.R.; Flores, J.G.; & Jiménez, E.G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2000). La categoria y su significación en la construcción de pensamiento psicológico. *Contrapontos*, 1 (2).
- González Rey, F. (2002). La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. Em O. Furtado & F. González-Rey (Eds.). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp.19-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guattari, F. (1990). *As três ecologias*. (M.C.F. Bittencourt, Trad.). Campinas: Papirus.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético*. (Ana Lúcia de Oliveira & Lúcia Cláudia, Trad.). São Paulo: 34.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. (4.ed.). Petrópolis: Vozes.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Heidegger, M. (2009). *Ser e Tempo*. (Maria S. C. Schuback, Trad., 4ª ed.). Petrópolis: Vozes. Original publicado em 1927.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kant, I. (1987). *Crítica da razão pura: os pensadores (Vol.1)*. São Paulo: Nova Cultural. Original publicado em 1781.
- Kant, I. (1988). *Crítica da razão pura: os pensadores. (Vol.2)*. São Paulo: Nova Cultural. Original publicado em 1781.
- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kennedy, D. (1999). As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. Em W.O.Kohan & D. Kennedy (Orgs.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro* (pp.129-159). Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W.O. (2000). Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. Em W.O. Kohan, B. Leal & A. Ribeiro (Org.). *Filosofia na Escola Pública*. (pp. 21-73). Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. Em W.O.Kohan (Org.). *Lugares da infância: filosofia* (pp.51-68). Rio de Janeiro: Dp&A.
- Kohan, W.O. (2010). Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia da educação.” Em W.O.Kohan (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. (pp. 7-13). Belo Horizonte: Vozes.
- Kohan, W.O. (2011). Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRS, 35, 125-138.
- Korczak, J. (1986). *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial.

- Kuhlmann Jr., Moisés (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. Em Carlos, Monarcha (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. (pp.3-30). (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.
- Larrosa, J. (1999). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (Alfredo Veiga-Neto, Trad., 2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2001). Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. Em: Jorge Larrosa & C.Skliar. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. (pp.281-295). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2003). A arte da conversa. Em C. Skliar. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (pp.211-216). Rio de Janeiro: DP&A.
- Larrosa, J. (2014). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Em J. Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. (pp.15-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Latour, B. (1993). Latour, Postmodern! No simply, Amodern! Steps towards na Anthropology of science. *Science studies in History and Philosophy*, London, 21 (1), 145-171.
- Leal, B.M.S. (2004). Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. Em Walter O.Kohan (Org.). *Lugares da Infância: filosofia* (pp.19-30). Rio de Janeiro: DP&A.
- Leal, B.M.S. (2008). Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias. *Childhood & Philosophy*, 4 (7), 41-71, janeiro/junho.
- Leal, B. M.S. (2009). Entre Infância e Literatura. *Anais do 17º Congresso de Leitura e Escrita do Brasil*. Unicamp, Campinas: São Paulo, 17, p.145.
- Leal, B.M.S. (2011). *Chegar à infância*. Niterói: EdUFF.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Recuperado em 10 de outubro, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lopes, J.J.M. (2008). Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*, 23 (79), 65-82, janeiro/junho.
- López, M.V. (2011). O corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação. Em Mailsa C. P. Passos & Rita M.R.Pereira (Orgs.). *Educação experiência estética* (pp. 53-70). 1ª ed. Rio de Janeiro: Nau.
- Loponte, L.G. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 112-122.
- Liotard, Jean-François (1998). *Lo inhumano*. Buenos Aires: Manatíal.

- Meinerz, A. (2008). *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Merçon, J. (2007). *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Meschonnic, H. (2009). *Critique Du rythme*. Anthropologie historique Du langage. Paris: Verdier-Poche.
- Miguez, F. (2003). *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zeus.
- Mora, J. F. (2000). *Dicionário de filosofia*. (6ª. ed.). São Paulo: Loyola.
- Motta, F. (2011). Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica. Em E.A.C. Rocha & S. Kramer (Orgs.). *Educação Infantil: Enfoques em Diálogo* (pp.67-84). (3ª ed.). Campinas: Papirus.
- Nancy, Jean-Luc. (s/d). *Resistência da Poesia*. (Bruno Duarte, Trad.). Lisboa: Vendaval.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. São Paulo: Cia das Letras. Original publicado em 1882.
- Nogueira Filho, D.M. (2009). Há uma nova infância? *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, 2, 06-17.
- Novaes, M.H.O. (2000). O “maior interesse” da criança e do adolescente face às suas necessidades biopsicossociais: uma questão psicológica. Em: T. da S. Pereira (Org.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Oliveira, I. B. (2011). Prefácio. Em Mailsa C. P. Passos; Rita M. R. Pereira (Orgs.). *Educação experiência estética* (pp.7-12). Rio de Janeiro: Nau.
- Ostetto, L.E. (2009). Na dança e na educação: o círculo como princípio. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: 35(1), 177-193.
- Oswald, M.L. (2011). Educação pela carne: estesia e processos de criação. Em M.C.P. Passos; R.M.R. Pereira (Orgs.). *Educação experiência estética* (pp. 23-37). Rio de Janeiro: Nau.
- Pagni, P. A. (2004). As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. Em W.O.Kohan (Org.). *Lugares da Infância: filosofia* (pp.31-50). Rio de Janeiro: DP&A.
- Paulon, S.M. & Romagnoli, R.C. (2010). Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, 10 (1), 85-102.

- Paschoal, J.D. & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos dessa modalidade educacional no Brasil. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, 33, 78-95.
- Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Pedroza, R. L.S. (2012). Escola, adolescência e violência: construções sociais. Em D. M. Amparo; S.F.C. Almeida; K.T.R. Brasil; M.I.G. Conceição & F. Marty (Orgs.). *Adolescência e Violência: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (p. 169-179). Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Platão (1972). Sofista. Em: Platão. *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os pensadores).
- Platão (2002). *República*. (Enrico Corvisieri, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Pulino, L.H.C.Z. (1998). Trabalho de teorização da prática diária. *Revista Escrevendo & Aprendendo*, 1 (1), dezembro.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em aberto*, 18 (73), 29-40.
- Pulino, L.H.C.Z. (2002). A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam. Em W. O. Kohan (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas* (pp.213-231). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L.H.C.Z. (2010a). Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. Em W.O.Kohan (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação* (pp.153-163). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pulino, L.H.C.Z. (2010b). Cidade e subjetividades: Educação, Memória e Cultura: Vivendo e Aprendendo em Brasília. *Anais do V Simpósio Nacional de História Cultural: Brasília 50 anos*, Brasília, DF.
- Pulino, L.H.C.Z (2011). Educação e memória: que história queremos contar a nossos filhos? Em IV Seminário Internacional Políticas de la Memoria: Ampliación Del campo de los derechos humanos. Memoria y perspectivas, Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- Pulino, L. H. C. Z. (2012a). L'enfance, le temps et la philosophie: quelques réflexions. Em A. Kerlain & L. Loeffel (Orgs.). *Répenser L'Enfance?* (pp.85-90). Paris: Editora Hermann.
- Pulino, L.H.C.Z. (no prelo). *Lugares de infância: tempo de encontro*.
- Querubim, M.A. (2012). *Vagamento Pensalume: Um conto*. Uberlândia: EMCANTAR.
- Richter, S. (2005). *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Rosado, E. M. S. (1990). *Communication mediatissé et processus d'évolution des représentations - étude de cas: la représentation de l'informatique*. Thèse (Doctorat en Psychologie)- Université Lumière Lyon, Lyon.
- Rossetti-Ferreira, M.C.; Mello, A. M.; Vitória, T., Gosuen, A. & Chaguri A.C.(2009). *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Rouanet, S. P. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santana, E. O.R. (2009). Arte e ciência. *Sitientibus*, Feira de Santana, 40, 97-122, janeiro/junho.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. Em M.J. Sarmiento & M.C.S.de Gouveia (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Silva, T.T. (2007). A produção social da identidade e da diferença. Em T.T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (pp.73-102). (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Silva, M.R.P. (2009). Infância, Experiência e Resistência: Um exercício da liberdade como prática na educação com crianças. *Revista Múltiplas Leituras*, 2 (2), 133-147, julho/dezembro.
- Silva, M.S. (2010). Manoel de Barros, o poeta do devir. *Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, 1 (1), 90-106, janeiro/abril.
- Silva, D.N.H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.
- Schusterman, R. (1998). *Vivendo a arte*. São Paulo: Editora 34.
- Souza, M. P.R. (2010). A psicologia ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos. Em M.P.R. Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp.7-10). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stengers, I. (2008). Experimenting with refrains: Subjectivity and the challenge of escaping modern dualism. *Subjectivity*, 22, (38-59). doi: 10.1057/sub.2008.6
- Torres, A. B. (2011). *Manoel de Barros e os Espaços da Infância*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará.
- Trautwein, C. T.G. (2010). A dor e a delícia de entrevistar crianças na construção de um procedimento metodológico infantil. Em M.P.R.Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp.257-277). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

- Wanderer, A.(2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ANEXO A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS EDUCADORAS

Nome:

1. No primeiro momento solicitar que a participante faça um relato sobre o seu processo de tornar-se professor/a:

1.1. O que a motivou?

1.3. Quando e como tomou a decisão de fazer o seu curso/área de formação?

1.4. E quando e como tomou a decisão sobre sua profissão.

2. No segundo momento conversar sobre as impressões das professoras sobre a sua escolha profissional

2.1. Quanto tempo está nesta comunidade escolar?

2.2. Como se sente na equipe escolar?

2.3. Você participou da elaboração do PPP da escola? Que pontos do PPP você considera importantes e que poderiam ser considerados “a marca da escola”? Fale-me sobre esses pontos.

3. No terceiro momento abordaremos suas vivências em sala de aula.

3.1. Como você concebe o papel do educador infantil?

3.2. Como tem sido o seu trabalho? Fale-me de sua experiência como professora na Educação Infantil.

3.3. Como, efetivamente, tem constituído o seu papel como professora desde o início da carreira, e agora, nesta escola, especificamente?

4. No quarto momento tentaremos abordar acerca dos conceitos importantes à pesquisa como infância, roda de conversa e poesia, além da relação com os alunos.

4.1. O que é o ser humano pra você?

4.2. Como você compreende o desenvolvimento da criança?

4.3. Qual sua concepção de infância?

4.4. O que é a prática “roda de conversa” e qual a importância desta prática?

4.5. Como tal prática é conduzida em sua turma?

4.6. O que você ressaltaria como características dos alunos, da sua turma de Educação Infantil?

4.7. Como eles se relacionam entre si? Como se relacionam com você?

4.8. Qual a importância da imaginação no cenário da Educação Infantil?

4.10. Como foi a experiência de participar da oficina (conduzida pela pesquisadora) de outra turma? (semelhanças, diferenças...)

4.11. Como foi a experiência de participar da oficina (conduzida pela pesquisadora) da sua turma?

4.12. Se você fosse contar para uma outra pessoa sobre a pesquisa que eu fiz aqui, como você relataria?

(mostrar imagens aleatórias das filmagens das 4 oficinas realizadas).

4.13. Quais as sensações emergiram no momento em que você assistiu às imagens videogravadas?

5. Por fim, perguntas a respeito da relação entre prática e pesquisa e sobre o trabalho realizado.

5.1. Você já participou de outra pesquisa? Você achou interessante participar. Por quê?

5.2. Você já participou de alguma formação, curso? Você gostaria de participar de que tipo de formação?

5.3. Você conhecia o poeta Manoel de Barros? Já tinha ouvido falar? Como você vê a poesia na Educação Infantil

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos(às) educadores(as) da Educação Infantil,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil”, de responsabilidade de Glenda Matias de Oliveira, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é colaborar com a prática “roda de conversa”, trazendo a poesia de Manoel de Barros para ajudar a pensar tal temática e potencializá-la. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A construção dos momentos empíricos será realizada por meio da leitura do projeto político pedagógico da escola, observações participantes na roda de conversa, duas entrevistas semiestruturadas com as duas educadoras do primeiro período da Educação Infantil de turnos alternados e quatro oficinas com as crianças e educadoras de duas turmas do primeiro período da Educação Infantil. Você está sendo convidado (a) a participar das entrevistas semiestruturadas.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)8103-1882 ou pelo e-mail glendapsico@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

Aos Pais ou Responsáveis das crianças da Educação Infantil,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil”, de responsabilidade de Glenda Matias de Oliveira, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia na Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é colaborar com a prática “roda de conversa”, trazendo a poesia de Manoel de Barros para ajudar a pensar tal temática e potencializá-la. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa, por meio da participação de seu (sua) filho (a) no estudo.

Seu (sua) filho (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome dele (a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A construção dos momentos empíricos será realizada por meio da leitura do projeto político pedagógico da escola, observações participantes na roda de conversa, duas entrevistas semiestruturadas com as duas educadoras do primeiro período da Educação Infantil de turnos alternados e quatro oficinas com as crianças e educadoras de duas turmas do primeiro período da Educação Infantil. Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar das oficinas realizadas no próprio horário das aulas, no momento da roda de conversa.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu (sua) filho (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)8103-1882 ou pelo e-mail glendapsico@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à

assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz de meu/minha filho (a), na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado *No descomeço era o Verbo: Um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil*, sob responsabilidade de Glenda Matias de Oliveira, vinculado(a) ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz de meu/minha filho (a) podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe da referida pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem de meu/minha filho (a) nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem de meu/minha filho (a) e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) responsável do (a) participante.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO E – FIGURAS UTILIZADAS NAS OFICINAS



Figura 1. Boneco Vagamento retirado do livro “Vagamento Pensalume: um conto” de Marco Aurélio Querubim, com ilustrações de Hélio Lima.

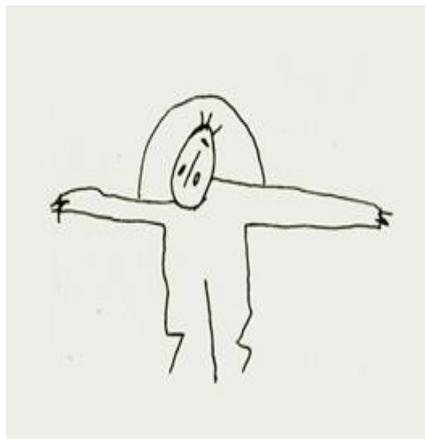


Figura 3. Desenho feito por Manoel de Barros (2010, p.256).



Figura 2. Boneco Vagamento, a caixa de fazer pensamento e o catavento utilizados na Oficina 1 manhã e tarde. Todos inspirados no livro “Vagamento Pensalume: um conto” de Marco Aurélio Querubim, com ilustrações de Hélio Lima.

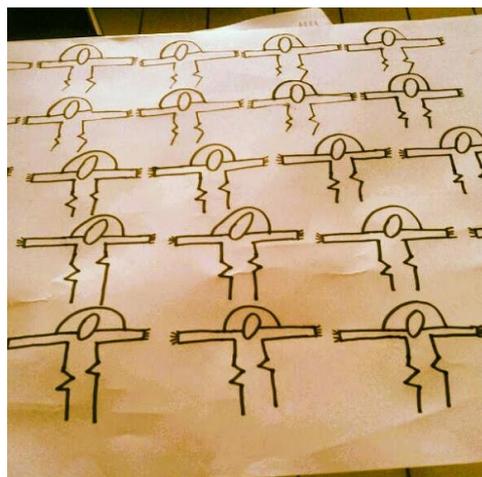


Figura 4. Bonecos retirados da obra de Manoel de Barros (2010) sendo confeccionados pela pesquisadora para as Oficinas 2 dos turnos matutino e vespertino.



Figura 5. Catavento utilizado na Oficina 1, nos turnos matutino e vespertino.

ANEXO F – DESENHOS DA OFICINA 1 DOS TURNOS MATUTINO E VESPERTINO



**ANEXO G - BONECOS PALITO FEITOS NAS OFICINAS 2 NOS TURNOS
MATUTINO E VESPERTINO**

