

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



Débora de Lima do Carmo

**Percursos poéticos para *transver* o mundo:
as narrativas infantis e o fazer-se professora pesquisadora**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Ana Elisabete Lopes

Rio de Janeiro,
Setembro de 2017



Débora de Lima do Carmo

**Percursos poéticos para *transver* o mundo:
as narrativas infantis e o fazer-se professora pesquisadora**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Ana Elisabete Lopes

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,
Setembro de 2017

*Às crianças que tanto me encantam e me fazem flutuar
com sua poesia como nas pinturas de Marc Chagall.*

AGRADECIMENTOS

À Deus,

pela proteção, força e amor nessa jornada.

Aos meus pais,

pelo amor, pelas experiências estéticas, pela aposta na alegria do brincar mesmo depois de adultos, pelo apoio constante e pelas longas esperas tarde da noite aguardando minha chegada em segurança.

À minha orientadora,

pelo trabalho inspirador, olhar carinhoso, escuta atenta, rigor teórico e parceria na produção deste trabalho.

Às professoras e professores do curso,

que na militância por uma Educação Infantil de qualidade tanto me inspiraram e me acolheram.

À professora Carmen Lúcia Vidal Pérez,

educadora que persigo e que me acompanha em suas narrativas que reverberam em minha trajetória.

Às professoras parceiras de trabalho,

que compartilharam comigo as dores e as alegrias de fazer um trabalho comprometido com as crianças.

À minha amiga de trabalho Tati,

pelas caronas filosóficas nas idas e vindas da PUC.

À escola,

por me abrir as portas e apostar no meu percurso de fazer-me professora pesquisadora

Às crianças,

pela generosidade da acolhida, pelo afeto diário e por manterem
viva a esperança na humanidade.

RESUMO

A presente monografia buscou tecer na relação prática-teoria-prática a potência mobilizadora dos dizeres *poiesis* das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Dizeres que deslocam não só os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, como também, as concepções que estruturam o modo como nós, adultos, nos organizamos e organizamos o mundo ao apresentarmos a eles. As narrativas infantis em sua dimensão poética convidam a um olhar inaugurador sobre velhos paradigmas da ciência, do conhecimento e da relação educador e educando. Convidam-nos a *transver* o mundo, como diz o poeta Manoel de Barros. O que fazemos com o que ouvimos? Que deslocamentos nos permitimos? Que outras relações se estabelecem diante da criança narradora? Fundamentando o texto em autores como Larrosa, Benjamin, Geraldi, Kramer, entre outros, procuro anunciar algumas das travessias que somos chamados a percorrer com a criança quando entendemos esse sujeito como ator social e produtor de cultura e, na mesma medida, nos assumirmos professores pesquisadores de nossa própria prática. Para tanto, inicio contextualizando historicamente a infância enquanto categoria e suas concepções, as conquistas no campo legal e a concepção de infância que norteia o texto. Na segunda parte do trabalho conceituo a concepção de professor/ora pesquisador/ora e finalizo abrindo o baú das coleções poéticas do cotidiano com narrativas infantis verbais e imagéticas que costuram as conceituações anteriormente discutidas.

Palavras-chave: Infância, narrativas infantis, professora-pesquisadora

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	6
2- LEVARAM A CRIANÇA PARA A ESCOLA. E AGORA?	9
3- PROFESSORA OU PESQUISADORA E PROFESSORA-PESQUISADORA	14
3.1 – O exercício de narrar-se	16
4- ABRINDO O BAÚ: AS COLEÇÕES POÉTICAS DO COTIDIANO	20
4.1 – Narrativas infantis: dentro e fora da roda	21
4.2 – Narrativas infantis: imagens poéticas	27
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

1- INTRODUÇÃO

Esta monografia tomou alguns rumos antes de chegar ao objeto ao qual me detenho a escrever. O incômodo com o modelo tradicional de escola para as crianças na primeira infância aguçou a curiosidade sobre alternativas de trabalho com esta faixa etária.

Buscando práticas alternativas de trabalho na Educação Infantil encontrei escolas que não se denominavam enquanto tal. Uma se intitulava de atelier (Ateliê Carambola) outra de quintal (Tear-te), casa (Casa Redonda) ou espaço educativo. O que todas elas tinham em comum além de não se nomearem *escola* era um encantamento notório pela potência da criança. O que faziam, como faziam e a investigação sobre como explorar o potencial da criança eram questões centrais no trabalho dessas escolas. A criança era o ponto de partida.

A princípio, estas escolas seriam meu lócus de pesquisa. No entanto, à medida que aprendia um pouco mais sobre o assunto, ia percebendo que as perguntas que elas se faziam caminhavam ao encontro das perguntas que fazia a mim mesma neste percurso de me construir professora. Foi aí que percebi que não precisava sair do meu lugar para olhar outras práticas. Olhar para meu percurso passou a se constituir como um exercício que mobilizou outra forma de aproximação e de compreensão sobre a prática pedagógica.

O pensamento de Greene (1995) aponta para a necessidade de se olhar com perplexidade e interrogativamente o mundo que se vive. Olhar o outro como alguém que não se conhece assumindo a perspectiva de investigação e, principalmente, olhar o território que já se conhece com outras miradas. Encontrar e deslumbrar-se com o novo dentro do velho. A criança era meu *outro* e a escola o *território*.

Fui professora por sete anos em uma escola exclusiva de educação infantil que tinha suas ações pedagógicas norteadas pelo trabalho com projetos. Escola da rede particular localizada no bairro Recreio dos Bandeirantes, no Rio de Janeiro, que circulava entre a ousadia de uma prática progressista e o acolhimento de algumas atividades escolares tradicionais, que atendiam a cobrança dos pais.

Nesta escola trabalhei com crianças de 4 a 6 ano, mas também pude conviver com crianças na faixa etária de 3 meses a 6 anos de idade que circulavam pelo espaço escolar. Foi minha primeira experiência enquanto professora. Desde o primeiro até o

último dia nessa instituição, mantive o hábito de registrar as narrativas das crianças e as minhas próprias.

Retomar o que as crianças narraram e questionaram configurou-se como uma oportunidade para me debruçar sobre estes discursos produtores de sentidos diversos que contribuíram para meu fazer professora pesquisadora da própria prática.

As crianças me ajudavam a *transver* o mundo, como diz o poeta Manoel de Barros¹. Desde o momento que pisei no chão da escola no lugar de professora me surpreendia com a capacidade das crianças de reiventarem o cotidiano, de questionarem as certezas, de proporem o impossível com a maior simplicidade.

Durante a graduação em Pedagogia, fui bolsista de iniciação científica² por quase três anos e quando assumi uma turma depois de formada, alguns hábitos de pesquisadora me acompanharam. Tinha um caderno para planejar o trabalho com as crianças e relatar o dia. Foram setes anos nesta mesma escola e muitos cadernos de registro. Resignificar minha trajetória a partir das narrativas infantis apontam os deslocamentos provocados por elas. Deslocamentos que acabaram se tornando objeto de pesquisa para esta monografia.

No primeiro capítulo inicio com o resgate de um diálogo travado na porta da escola para retomar historicamente as conquistas desse sujeito criança e seu direito à educação formal. O discurso destacado evidencia o descompasso entre o dito e o praticado, entre os avanços no campo legal e a repetição de uma fala assistencialista. Destaco esta fala ao iniciar o trabalho para apresentar meu incômodo com o discurso e a necessidade de entender suas raízes históricas.

No segundo capítulo, narro meu percurso inacabado de fazer-me professora pesquisadora, conceituando-o e trazendo a perspectiva de alguns autores como Paulo Freire, Benjamin, Larrosa, dentre outros, sobre narrativas de professores e a importância da pesquisa como lugar de reflexão para se pensar sobre a prática. O que é ser professora pesquisadora? Assumir a perspectiva da professora pesquisadora é lidar com

¹ Poema As lições de R.Q “Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano)/A expressão reta não sonha./Não use o traço acostumado./A força de um artista vem das suas derrotas./Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro./Arte não tem pensa:O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./É preciso *transver* o mundo./Isto seja:Deus deu a forma. Os artistas desformam./É preciso desformar o mundo:/Tirar da natureza as naturalidades./Fazer cavalo verde, por exemplo./Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall./Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar./Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo” (BARROS, 1996).

² Bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa GEPEMC (Grupo de Estudo e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano), Faculdade de Educação, UFF.

os acidentes criativos do caminho. É colocar-se como sujeito criador. Perspectiva que valoriza a interdependência/circularidade prática-teoria-prática. Neste sentido, subverter a lógica de consumir ou ser consumido por modismos escolares e materiais didáticos fabricados envolve na mesma medida conceber a criança como sujeito produtor de teorias. A criança pesquisadora que narra suas experiências revela suas lógicas e poéticas.

Para lidar com essa criança potente faz-se necessário uma audição competente. O que dizem as crianças? O que contam? O que fazemos com o que elas nos contam? Como podemos transformar nossa prática a partir desses dizeres? Para nos vermos enquanto professores pesquisadores é preciso antes de tudo ajustar os óculos para enxergarmos as crianças enquanto pesquisadoras e termos uma escuta afinada para suas produções. Nesta postura investigativa diante da criança modificamos a nós mesmos. Como diz Rinaldi:

Escutar é verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras mais fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca (RINALDI, 2012, p.228).

Como estratégia metodológica de pesquisa, selecionei alguns recortes dos meus cadernos de registros que traziam narrativas das crianças que levaram a questionamentos sobre as concepções de escola e a relação adulto/criança, apontando deslocamentos de paradigmas. O último capítulo é dedicado a apresentar esses tesouros. As coleções poéticas das crianças selecionadas estão divididas em duas categorias: narrativas orais e imagéticas.

Neste percurso, espanto, assombro, prazer, frustração e muita paixão me encontram na rotina diária de trabalho com os pequenos. Pequenos no tamanho, porém gigantes na capacidade de imaginação, criação, na autenticidade, espontaneidade, em seus saberes construídos e, principalmente, no poder que a criança tem de mobilizar, em seu dizer *poiesis*, nós, adultos.

2- LEVARAM A CRIANÇA PARA A ESCOLA. E AGORA?

Ouvi certa vez, na porta da creche particular onde trabalhei, o comentário de uma professora ao ver uma mãe de roupa de ginástica: *“Olha lá! Deixa o filho aqui para ir à academia.”* Nesta e em tantas outras vezes, foram observados comentários sobre mães deixando seus filhos na escola para irem à praia em um dia ensolarado ou às compras no shopping.

O que a mãe chega vestindo ou para onde ela vai depois de deixar seu filho na escola são critérios para dizer se ela tem direito ou não a creche? Estes discursos que nos rodeiam fazem com que reflitamos a partir das seguintes perguntas: Creche é lugar exclusivo da mãe trabalhadora? Escola é lugar de guardar criança?

Faria (1997) ao analisar o percurso histórico e político da educação para a Infância no Brasil destaca que as relações de produção, em cada momento histórico da sociedade, interferem na maneira de compreender e perceber a criança e seu lugar social. Em sua análise, a autora evidencia a ausência de políticas educacionais consistentes para a primeira infância pelo Estado até a Constituição de 1988.

No período escravista a divisão social do trabalho entre senhores e escravos concebia a criança atrelada ao modo de produção. O filho da escrava permanecia junto a ela no trabalho até crescer para ser incluída enquanto força de trabalho ou colocado na “Roda” – local designado para se deixarem as crianças sob os cuidados da Igreja. Os filhos dos senhores da Casa Grande eram amamentados pelas escravas e ficavam sob seus cuidados. Vestiam-se como pequenos adultos senhorios e, só depois dos seis anos de idade, eram inseridos no contexto de uma educação de elite.

Com o fim da escravidão em 1888, a crescente urbanização seguiu o estilo europeu de higienização. Na tentativa de diminuir as altas taxas de mortalidade infantil, em um Brasil que estava se construindo enquanto nação durante a Primeira República, as políticas médico-higienistas foram as responsáveis pela elaboração das medidas de proteção e cuidado para a infância.

Já nos anos 30, com o pesado investimento no setor industrial, inicia-se uma mobilização provocada pelo próprio setor de criação de creches para guardar as crianças enquanto as mulheres ingressavam de forma cada vez mais extensiva ao mercado de trabalho. O objetivo era liberar a mãe para o trabalho doméstico ou industrial e “ajudá-

la” com seus filhos. O termo “ajudá-la” entre aspas para sinalizar a concepção deste período em que a mulher era vista como a responsável por educar e cuidar das crianças.

As medidas assistencialistas de cuidado à criança pequena, as instituições de caráter filantrópico e as creches nas fábricas pulverizavam a educação destinada à infância bem como sua responsabilidade. Entidades filantrópicas e o setor privado foram os principais responsáveis pelo crescimento nos números de creches e pré-escolas no país. Entretanto, os movimentos populares dos anos 60 foram de grande importância para pressionar o Estado a tomar medidas de atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos e a criar creches e pré-escolas públicas.

A grave crise educacional nos anos 70 demonstrada pelo número de analfabetos e pela alta evasão escolar forçou o Estado a implementar novas políticas educacionais voltadas não só para o ensino fundamental, como também, para a pressuposta prevenção de fracasso escolar. Daí a necessidade de se pensar no ensino destinado às crianças antes de seu ingresso ao primeiro grau. Até este momento, de acordo com Faria (1997), não há uma política para a primeira infância que tomasse ela como lugar de importância em si mesma.

A medida preventiva tinha como embasamento teórico as teorias de privação cultural das classes populares importadas pelos Estados Unidos e já superadas por lá. Essa concepção de sujeito da classe popular ganhava força no discurso meritocrático e individualista da época. Nessa teoria o conjunto de habilidades e conhecimentos anteriores à entrada na escola interferiam no desempenho escolar do aluno. Assim, alunos provenientes das classes populares tem seu baixo rendimento escolar justificado pela privação ao acesso à cultura, afastando qualquer relação com a política econômica e a desigualdade social.

No período da redemocratização do país, nos anos 80, o movimento feminista nas ruas, o movimento no âmbito sindical, assim como, dentro das universidades, nas organizações de conselhos e grupos de pesquisa, possibilitaram uma consistente mobilização a favor da educação das crianças e para a legitimação da educação infantil como direito a ser assegurado pelo Estado.

Desse contexto, destaco o documento “Carta de Princípios - Criança: Compromisso Social”.

A Carta de Princípios explicita três significados decorrentes dessa oposição: o primeiro ressalta que esse é um direito conquistado e não um ato de benevolência; o segundo defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custódia; o terceiro enfatiza que todas as crianças são portadoras desse direito e não apenas filhos de mães trabalhadoras. (CNDM, 1986, p.31-32 apud CAMPOS, 1999, p.123).

O documento explicita o lugar que a creche ocupa enquanto Instituição de caráter pedagógico e não de depósito de crianças e o direito delas ao acesso a esta educação. No entanto, é a Constituição de 1988 que se configura como um divisor de águas no trato sobre a criança e a educação no campo legal. Pela primeira vez a criança aparece como um sujeito de direitos. Pronto! Levaram a criança - sujeito para a creche, e agora?

O direito garantido na constituição não significa um direito reconhecido pelos diferentes setores da sociedade civil. Diferentes concepções de infância permeiam as práticas escolares. Retorno ao início do texto para relacionar o discurso, ainda atual, da mãe trabalhadora que deixa seu filho na creche à lei que a legitima como um direito da criança.

Ainda são muitos impasses que envolvem a garantia do acesso à educação para todas as crianças, no entanto, não se pode negar a conquista deste lugar legítimo da criança. Ela deixou de estar na porta da escola para entrar nela e com ela construímos práticas norteadas pelo sentido de pertencimento e de identidade. A criança é compreendida como sujeito produtor de cultura, histórico, social e atuante na dinâmica escolar.

Apesar de optar pela organização cronológica dos marcos legais e do lugar social da criança ao longo de algumas décadas, compreendo que a história não deva ser tomada como uma linha sucessiva de fatos que se acumulam nem ser vista de maneira isolada. Olhar a criança como sujeito de direitos é um exercício diário de desnaturalização inclusive do conceito de maternidade. Educadores, pesquisadores, governantes e em especial professores precisam, vigilantemente, lutar para assegurar as conquistas já alcançadas no “papel”, mas que não se concretizaram na realidade’ (FILHO, 2001, p.52).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) é um documento que contribui significativamente para a orientação das práticas para a primeira infância que materializam muitas das conquistas. Nela destacam-se os eixos

norteadores do trabalho: Brincar e Interagir. Nesta etapa da educação básica as relações de produção de conhecimento e os processos de avaliação se diferenciam das demais etapas.

Além disso, a criança de 0 a 3 tem especificidades que as diferenciam das crianças de 4 e 5 anos, ainda que ambas estejam respaldadas pelas DCNs. No entanto, vivemos historicamente práticas escolares para as crianças de 4 e 5 anos a partir das lentes do ensino fundamental (KRAMER, 1999). Seria a criança nessa faixa etária alguém a ser preparado por um modelo pedagógico arquitetado a partir do ponto de vista do adulto? As práticas para essas crianças só circulam no modelo antecipatório e conteudista? Como professora dessa faixa etária por alguns anos tais questionamentos me rodearam e alguns momentos se impuseram na minha prática com as crianças.

Dentro desse modelo, a criança como um *devoir*, recebe uma educação a fim de treiná-la para o desenvolvimento de habilidades como motricidade fina, atividades destinadas ao reconhecimento de letras e números. Um conhecimento desmembrado na convicção de que, por partes, o aluno assimile o conhecimento que precisa em cada etapa de aprendizagem.

Tal lógica cartesiana repete incessantemente para os pequenos curiosos. “*Isso não é para você aprender agora.*” “*Para que você quer saber isso?*” “*Você ainda não sabe ler.*” Com sua curiosidade embotada, as crianças, que vivem o mundo do lado de fora da escola sem os véus que o adulto lhe impõe, circulam entre as práticas culturais criando suas redes de significados. Como significam o que veem? Esta pergunta feita pelo adulto só é possível ser respondida por aquele que observa: a criança! Como aponta Gouvea: “lançar mão do conceito de alteridade para compreender a criança tem em vista a superação de uma construção etapista” (GOUVEA, 2007, p.113).

Ainda sobre o DCNEI (2009), aponta-se no texto a necessidade da construção de um currículo sustentado nas relações. As relações horizontalizadas como uma aposta e como uma pedagogia da Educação Infantil. Nessa aposta ressalto a concepção de criança que orienta este trabalho como um sujeito histórico, social, produto e produtora de cultura. A criança – que *já é e está sendo* – se apropria das experiências de seu contexto e as reinventa em seu modo particular. Olhar valioso e vigoroso sobre a cultura que nos permite, quando abertos a aprender com elas, a questioná-la e estranhá-la.

Larrosa (1998) destaca três posturas na relação adulto/criança que partem de pontos de vista teoricamente distintos. No primeiro, a criança é um sujeito de

reconhecimento. A produção científica acerca do desenvolvimento infantil é a fonte para enquadrar o que se sabe sobre criança de acordo com suas características e faixa etária. Nesta relação, cabe o adulto definir as possibilidades a priori. Na segunda perspectiva teórica descrita pelo autor, a criança surge enquanto sujeito de apropriação. São os adultos que sabem o que é melhor para ela. Na terceira perspectiva, parte-se do princípio da horizontalidade da relação adulto e criança. A criança como sujeito de experiência é aquele *outro* que desconhecemos e que só passamos a conhecê-lo quando existe abertura para um diálogo e uma postura de escuta atenta e sensível.

Mudar a postura para com a criança significa alterar a dinâmica de trabalho nos espaços da escola. Não cabe nesta relação o enrijecimento da rotina, pois esta será construída *com* e não *para* a criança. Ao colocar as crianças como protagonistas juntamente com os adultos que fazem parte do espaço, converte-se este lugar cerceado de grandes saberes que não alcançam as crianças para um lugar de encontros, de inteligência, de criação que atravessa todos os sujeitos da relação.

A artificialidade da escola muitas vezes sufoca adultos e crianças. Mostra-se, ou propõe-se, a se constituir como um espaço de formação de sujeitos, mas deseja imitar o mundo fora dela e acredita que esta imitação prepara as crianças para o mundo. Cidades das crianças com bancos, supermercados, cartões de crédito, lojas, pet shop.

Vygostky (1991) ao pesquisar sobre a imitação ressalta que, imitar para a criança não é uma mera reprodução do real, e, sim, um processo criativo. Pegar uma corda e transformá-la em cobra na brincadeira é uma expressão genuína de inteligência humana. Não seria a tentativa artificial de imitar a vida fora da escola um insulto à inteligência da criança? Materiais, organizações espaciais e ainda jogos que são produzidos pela escola e só servem para o uso escolar. Imitar o mundo ou viver o mundo?

A criança que brinca com galhos de plástico na escola é a mesma que se pendura na árvore na casa de sua avó. Nas palavras de Benjamin: “quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva” (BENJAMIN, 1994, p.247). Na contramão de ações homogeneizadoras, entendo a escola nem condenada nem impedida de vislumbrar uma prática emancipadora quando os sujeitos dela assumem sua dimensão criativa. Nessa perspectiva, as crianças são vistas como produtoras de signos que o professor pesquisador desvenda, interpreta, revela, amplia e anuncia.

3- PROFESSORA E PESQUISADORA OU PROFESSORA-PESQUISADORA

Professor técnico. Professor pesquisador. Professor de sala de aula. Professor Universitário. Professor especialista. Professor polivalente. Em qual dessas categorias somos enquadrados? Em qual delas nos identificamos? Por que nos identificamos com uma delas? Professor é aquele que faz e pesquisador aquele que pensa? Por que há tantas denominações?

No contexto mais tradicional da Academia, a Universidade é lugar do saber e pensar em contraposição ao lugar da prática que se configura como lócus consumidor da produção de conhecimento dos pesquisadores acadêmicos. Nessa perspectiva, os professores se colocam como transmissores de um saber e se vêem no dilema de lidar com a prática embasada na teoria, não encontrando transitividade entre ambas. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002). Nesse contexto, o professor da sala de aula das escolas opera na mesma lógica do aluno. Ambos estão distantes dos questionamentos iniciais que se desdobraram em pesquisa científica, restando apenas os resultados.

Esteban e Zaccur (2002) exemplificam a cisão teoria e prática dentro do próprio curso de formação de professores. Na grade curricular são organizadas as disciplinas de cunho teórico nos primeiros períodos e, nos últimos períodos, os estudantes cursam as disciplinas ligadas diretamente à prática.

A obrigatoriedade dos estágios em alguns cursos de formação de professores se coloca como tentativas de aproximação da prática. Neles, a proposta é verificar o quanto se compreendeu da teoria para sua implementação na prática. Não há diálogo, mas ruptura entre esses dois lugares, reforçando o discurso do senso comum que diz que a prática é uma coisa e a teoria é outra.

Geraldí (2003) discute a identidade do professor ao longo do período denominado Idade Moderna que reconfigurou os modos de relação entre os sujeitos, não mais organizados pelo modelo absolutista de submissão para a construção de um sujeito livre no modelo burguês.

A partir da tríade professor, aluno e conhecimento, o autor aponta as diferentes identidades desse profissional conforme a posição de cada um dos pólos da tríade.

No início da Escola Moderna, no século XIX, esta instituição pública trata de organizar os conhecimentos historicamente produzidos pela Ciência em conteúdos ensináveis. O professor assume posição central na relação entre conhecimento e aluno. A divisão social do trabalho no modelo burguês institui o professor como aquele responsável em transmitir esses conteúdos ao aluno. Professor, aquele que tudo sabe. Aluno, aquele que nada sabe. Aquele que transmite o saber do outro, cientista, ao outro, aluno, que nada sabe.

No entanto, com os rápidos avanços tecnológicos no século XX a identidade do professor é redefinida. A produção extensiva de materiais didáticos e métodos deslocou a posição central do professor para o conhecimento. Nesta configuração, os materiais entram em cena como os eficientes transmissores de conhecimento. O professor já não é o detentor do saber dos outros, mas um controlador do tempo e dos usos dos métodos a fim de garantir assimilação do conteúdo pelos alunos. Sua responsabilidade é a avaliar o desempenho do aluno na relação com o material didático.

Geraldi (2003) em sua aposta do espaço da aula como lugar de acontecimento nos convoca a pensar que para além da posição do professor e do aluno nessa tríade, o conhecimento preciso ser compreendido enquanto herança cultural produzida por humanos ao longo de sua história e não como disciplinas científicas isoladas. Ele nos convoca a pensar que a produção de conhecimento científico foi sendo construída a partir da necessidade que o ser humano tem de compreender o mundo, de fazer perguntas. Nessa tríade, tanto professores quanto alunos estão distante dessas perguntas iniciais. Como diz o autor: “Creio que o ensino tem dado respostas a alunos que não conhecem as perguntas. Temos aprendido respostas sem sabermos as perguntas que a elas conduziram” (GERALDI, 2003, p.19).

Diferentes autores apontam para a falência dos paradigmas da Ciência Moderna que já não respondem a essas perguntas que as conduziram (SANTOS, 1988). As certezas da Ciência Moderna ao entrarem em crise nos colocam na condição de olhar para a herança cultural com novas perguntas. Mas qual é o lugar para essas perguntas? Qual a identidade do professor nesse cenário - outro onde se aponta para uma sociedade do conhecimento? Estaria o professor aguardando as novas respostas da ciência para operar na escola? Onde ele próprio encontra espaço de deslocamento para suas perguntas diante dessa crise de paradigmas? Perguntas que antes dirigidas aos conhecimentos, são dirigidas à própria humanidade.

Nas palavras de Costa: “Nesse panorama, as mudanças nos modos de vida decorrentes das novas tecnologias (telemática, informática, etc.) indicam transformações, inclusive, nas nossas formas de sermos humanos” (COSTA, 2002, p.150). Diante desse cenário a aposta das autoras Esteban e Zaccur (2002) converge com Geraldi (2003) quando apontam para o *questionamento* enquanto lugar de formação do docente. É na inteireza do pensamento e da ação que se encontram o fazer pedagógico do/da professor/ora.

Na perspectiva de Esteban e Zaccur (2002) o cotidiano da escola é um lócus potente para questionamentos que corroboram para uma investigação aprofundada no coletivo e neste sentido, o retorno à academia, à teoria, alimenta a prática e a atualiza. O agir e o pensar são constitutivos da formação docente. Tomar o/a professor/ora enquanto professor/ora pesquisador/ora é tomar a circularidade prática-teoria-prática numa relação dialógica e dialética. Como dizem as autoras:

A concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria. A centralidade de todo o processo de formação está no questionamento (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.20).

Ao nos constituirmos professores pesquisadores da própria prática, que lugar assume o aluno? Assume o lugar de legítimo outro. Gallo (2008) ao discutir sobre o lugar da alteridade na escola retorna ao pensamento hegemônico da ciência moderna para apontar esse *outro* como uma representação. Conceber o *outro* como representação do *eu* é ainda permanecer em si mesmo. E a escola se configura com um espaço de encontro com muitos *outros*. Como olhamos esses *outros*? À nossa semelhança ou em suas diferenças?

Quando esse *outro* é a criança Larrosa afirma que estamos diante de um verdadeiro enigma. Instala-se o princípio da alteridade. Como define o autor, ´se lhe chamo de “princípio de alteridade” é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro´ (LARROSA, 2011, p.6).

3.1 - O exercício de narrar-se

“Narro, logo existo”
Paulo Leminski

De acordo com o pensamento de Benjamin (1994), a narração se relaciona com um fazer artesanal e a figura do narrador como aquele artífice que ao contar suas experiências de viagens ou de vida mais do que aconselhar provoca um sentido de pertencimento e fortalecimento do coletivo, compartilha narrativas que reverberam em cada um de forma singular.

Complementando essa reflexão sobre narrativa, Connelly e Clandinin (1995) afirmam que “a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como método de investigação” (p.12). Para estes autores, nós somos organismos contadores de histórias que, enquanto sujeitos sociais, vivemos vidas relacionais. A partir desta reflexão me lancei enquanto sujeito histórico ao narrar um pouco da minha trajetória.

Meu percurso enquanto professora começou com o diploma debaixo do braço. Não havia pisado no chão da escola no lugar que não a de aluna ou pesquisadora até me graduar em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. Não havia feito estágio em escolas e passei metade da graduação exercendo a função de bolsista de iniciação científica. Ao assumir uma turma numa escola de educação infantil, muitas expectativas e medos me rodeavam, como também, o questionamento: Como nos fazemos professoras?

Os livros me ajudaram a me fazer professora, mas, sem dúvida, foi aquela gente miúda que me intriga, me fascina e me põe de cabeça para baixo que vem me *fazendo* professora. Neste sentido, entendo que o fazer da professora relaciona-se com seu fazer-se e destaco a reflexão de Freire (2015), ao dizer que “os sujeitos educadores sejam ao mesmo tempo educados no processo de fazer-se professor” (p.31).

Arroyo (2002) ao tratar do fazer do professor refere-se ao termo “ofício” saberes dos antigos mestres das grandes corporações dos ofícios que dominavam sua arte antes do processo de industrialização e tecnificação dos meios de produção. O professor enquanto mestre em seu ofício tem no processo educacional um fazer artesanal que é criado e inventado na relação com os sujeitos.

Minha primeira turma era formada por um grupo de meninas de quatro anos. Todas muito sabidas. Não eram novas naquela escola por isso me ensinaram sobre a rotina e os modos de se relacionar nesse lugar. Foram me conduzindo, mostrando como

eu deveria me comportar, como agir, o que fazer. Isso não era dito à maneira do adulto, com regras e prescrições. Parecia uma cena tribal, como aquele que é recebido para um ritual, o novo. Sentei ao chão e uma penteava o meu cabelo, a outra descobria o meu brinco, outra dançava ao meu redor fazendo perguntas sobre minha vida. Você tem filhos? Tem quantos anos? Você é nova aqui? Disseram-me que eu era quem deveria preparar o primeiro dia das crianças e não ao contrário.

Aos poucos fui assumindo esse lugar de professora que vai construindo sua prática. Tive de estudar muito. Conhecia Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet dos livros e das muitas cópias de textos que li na Faculdade de Educação. Dos resumos e análises que tínhamos que fazer. Nenhum desses autores fez tanto sentido para mim como após entrar em contato com a turma e ter o dever de fazê-los avançar no processo de construir conhecimentos. Cada turma nos mobiliza e cada integrante do grupo nos motiva ainda mais nesse processo de ensinar e aprender. Movida por esse desafio, fui buscar novos territórios, leituras e trocas para tentar responder às demandas das crianças.

Em pouco tempo como professora entendi que trabalhar com criança era se lançar no imprevisível todos os dias. Para lidar com o imprevisível era necessário assumir o lugar de professora pesquisadora. Caminhar, como diz Freire (2015), da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Acredito que pesquisar e refletir os discursos e percursos do fazer professor/professora - pesquisador /pesquisadora na relação com a criança-pesquisadora possibilita a produção de experiências *transformadoras* na promoção de uma prática reflexiva e potencializadora contra a barbárie da cultura hegemônica. Ao me colocar como sujeito desse processo de ensinar e aprender atuo como professora-pesquisadora e me lanço no processo de investigação sobre a prática pedagógica.

Fazer-se professora na relação cotidiana com a criança e em diferentes espaços é colocar-se em permanente estado de vigília sobre o dito e o não dito. O que as crianças dizem faz pensar sobre minha prática com elas, da mesma forma como aquilo que não foi dito também se revela como material de pesquisa. Na busca permanente de formação, os espaços de pesquisa, escola, universidade, grupos de pesquisa, se configuram como significativos espaços de reflexão sobre as lógicas infantis e as ações educativas.

Na escuta do sujeito criança/pesquisadora/narradora o professor/professora pesquisador/pesquisadora resgata o valor da experiência e nessa relação produz

conhecimento e alimenta sua prática. *Ensinar exige pesquisa*: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2015, p.30). Como damos visibilidade a essas falas? Quais são seus fazeres e dizeres? Que teorias constroem sobre o mundo? Para Rinaldi:

[...] documentar significa acima de tudo deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas narrativas, mas também gravações, fotografias, slides e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção de conhecimento (incluindo também os aspectos relacionais e emocionais) (RINALDI, 2012, p.110).

Nesse exercício de ser professora pesquisadora da própria prática, revisitar os registros da minha prática possibilitou importantes confrontos e surpresas sobre as formas de construção de conhecimento das crianças. Em seguida busco anunciar algumas narrativas infantis e o quão potentes foram para revelar saberes e lançar indagações.

4- ABRINDO O BAÚ: AS COLEÇÕES POÉTICAS DO COTIDIANO

Benjamin (2002, 1987) aponta que “ao colecionador o mundo está presente em cada um de seus objetos; e na verdade, de modo ordenado” (BENJAMIN, 2002, p.137). Nas coleções poéticas do cotidiano com as crianças abro o baú e tomo suas narrativas enquanto objetos/fragmentos que me fazem olhar e ressignificar o mundo todo, como na pintura “Angelus Novus” de Paul Klee (1932) ao me lançar sobre o passado, sobre a herança cultural da humanidade.

A respeito da figura do poeta e do colecionador Krüger diz:

A figura do poeta, sugerida como a do sujeito que observa, recolhe e agrega impressões em forma de versos, é associada – em uma chave de leitura que pretende, mais que assertividade, investigação e criação de hipóteses – à imagem do colecionador: parece ser o poeta aquele responsável por reunir fragmentos de lirismo e organizá-los em uma coleção inacabada, inacabável, pulsante e de valor subjetivo: “a” poesia (KRÜGER, 2014, p.78).

Na postura de uma escuta sensível e reflexiva sobre as narrativas das crianças sou provocada a pensar sobre as concepções de mundo desses sujeitos que se relacionam com a cultura e trazem em seus discursos novos olhares. Desejo neste capítulo trazer à superfície uma pequena parte dessa coleção de poéticas pulsantes de narrativas verbais e imagéticas das crianças que deslocaram meus saberes e minhas certezas. Desejo anunciar estas construções/desconstruções, revelar uma pequena parte da produção de conhecimento de mundo das crianças, guardadas como tesouros e registradas por mim, neste meu percurso de fazer-me professora pesquisadora da própria prática.

Tenho uma necessidade de escrever, registrar, por isso, escrevia todos os dias no fim da rotina da escola. Escrevia minhas alegrias, o que observava, as frases geniais das crianças, o que não funcionava e o que não enxergava. Escrevia a exaustão. Ideias, observações e transcrições (usava gravador também).

Sobre os registros diários afirma Hoffmann:

Com a prática de relatórios diários e/ou gerais, o professor tem a oportunidade de tomar consciência de onde partiu, o que construiu na sua trajetória em termos de processos didáticos, podendo então fazer e

refazer caminhos a partir de uma atitude investigativa frente à sua ação pedagógica (HOFFMANN, 2009, p.83).

Para tanto, me debruço sobre meus cadernos de registro onde escrevo as falas das crianças e minhas observações sobre eles neste percurso para identificar e analisar estes deslocamentos à luz da teoria. Entendendo estes tesouros enquanto coleções as narrativas agrupam-se em duas categorias: narrativas orais e imagéticas. Ambas as coleções trazem as narrativas de crianças entre 4 e 6 anos. Para algumas delas aparecem os termos Grupo 4 e Grupo 5 como denominação da escola para os agrupamentos etários das crianças das turmas de 4 e 5 anos respectivamente.

4.1- Narrativas orais: Conversas dentro e fora da roda

As rodas de conversa que acontecem nas rotinas de Educação Infantil se constituem como importante espaço de aprendizagem coletiva onde as questões individuais surgem para dialogar com os diferentes sujeitos presentes nela. A cada enunciação no grupo fios de significações são tecidos e novas relações são entrelaçadas. Crianças e adultos tem suas percepções alteradas, colocam-se em dúvida, fazem-se novos questionamentos, encantam-se com as palavras do outro.

Na minha prática com as crianças estar em roda era um dos momentos mais aguardados por todos nós. Já entendíamos que a “novidade” não estaria relacionada prioritariamente a algo que a criança havia feito fora da escola com os pais ou uma viagem. Nossa “novidade” não tinha esse status. Toda fala trazida em roda que apresentava uma reflexão, uma sugestão ou algo que incomodava sobre a vida pessoal e em grupo, dentro e fora da escola, era vista como novidade em sua capacidade de nos fazer *novos* diante de nós mesmos. Refazer-se diariamente com o outro era uma prática construída nas rodas de conversa.

Neste pequeno círculo as narrativas das crianças até hoje ecoam. O que se ouve ali dentro reverbera além muros, porque falam do mundo as crianças, ao falarem de si. Reúno aqui algumas dessas narrativas na tentativa de dobrar-me sobre elas alargadas pelas teorias na construção de sentidos.

Primeiramente, recorro à narrativa de uma criança de seis anos que, após concluir a educação infantil e ingressar no ensino fundamental, retorna à escola para contar sobre esta transição. Como é sua escola nova? – pergunto.

Ela é bem diferente daqui. Tem uma cadeira tipo essa, só que com uma coisa embaixo que você pode guardar livros, essas coisas e uma coisa que você bota o braço e dá para escrever em cima. Todas as cadeiras são assim e é uma para cada um. São muitas. E lá longe no final fica aquele quadro tipo aquele que a gente desenhava no atelier só que bem grande e no alto e a professora fica lá (Caderno de registro, 7 de Fevereiro de 2015).

Esta criança, nascida em 2008, definiu a escola de 1911 ao descrevê-la em 2015. Não a definiu como um lugar comum, mas estranho e distante do que ela conheceu enquanto escola.

Este movimento da criança de estranhar o natural traz importantes reflexões. Uma instituição vivida por gerações que passou por poucas transformações estruturais enquanto o mundo fora dela lida com altas tecnologias. Esta não é a única forma de fazer escola. Esta não é a única representação do que é escola. Como pontua Alves:

Tomamos como reais conjuntos que eram naturais, pois fruto de abstração. Para que isto acontecesse de maneira tão geral como se deu, foi necessário desligar cada indivíduo, cada ser humano do seu espaço/tempo concreto cotidiano e se criar um outro espaço/tempo abstrato que passou a ser dito/visto/percebido/sentido como o real (ALVES, 1996, p. 9).

Com a Revolução Industrial no século XVIII as sociedades ocidentais rompem com as configurações de espaço e tempo da Era Medieval. O relógio e o tempo das fábricas organizam a vida urbana. A escola surge como marco no campo da educação na Era Moderna. Esta Instituição dentro da ideologia moderna tinha como objetivo disciplinar e moralizar. Reproduzindo a lógica da fábrica, a escola fragmenta os saberes, controla o tempo e reproduz a desigualdade na relação proprietário e não proprietário dos meios de produção. Segundo Faria, “a sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger” (FARIA 1997, p.17).

Alves (1996) ressalta o movimento de ir além do “ver” a escola, enxergando nela sua singularidade, ultrapassando discursos que a cristaliza. A narrativa destacada da

criança desnaturaliza o nosso olhar para a concepção de escola como algo dado e definitivo.

A arquitetura do espaço, as disposições dos materiais e as relações que acontecem nela produzem e reproduzem modos de ser e estar no mundo. Nessa lógica só cabe o modelo burguês de sujeito a ser formatado. Na tentativa de homogeneizar, pratica-se um ato de barbárie. De acordo com Benjamin, “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994, p.225).

Na contramão da legitimação dos monumentos elegidos como lugares únicos de conhecimento (escola) e dos valores e princípios dentro da lógica capitalista, rememoro no sentido benjaminiano um diálogo entre algumas crianças ao compartilharem suas observações sobre os numerais.

Julia falou que seu número preferido é o zero. Perguntei o porquê e ela respondeu: “Porque ele não tem pontas.” Beatriz fez a mesma observação quanto ao número zero. Isso surgiu depois do Thiago falar que o sete era o número favorito dele porque era a idade de seu primo (Caderno de registro, Grupo 5, 18 de Agosto de 2014).

Esta fala para além de seu peso/leveza poética nos revela o quanto as crianças, em suas lógicas, realocam os objetos e dão novos significados a estes. Zero na perspectiva capitalista é ausência. O zero na ótica da criança é presença. Presença de curvas, fluidez, nuance, organicidade. Os numerais saem da prateleira do quantificável, mensurável, racional e lógico para se encontrarem com a criança numa relação afetiva. “Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original” (BENJAMIN, 1994, p.238).

A escola que não é escola. Zero que tem muito valor. A humanidade da criança confronta as práticas desumanizadoras dos adultos e em suas poéticas abrem brechas de luz e potência para uma civilização ocidental acinzentada e sisuda. “Os objetos são dessacralizados e assim, produz-se cultura, produz-se história, aprende-se com as crianças que a mudança de todos é possível. Nesse processo, e graças às crianças, os adultos que não sabiam rir nem chorar se humanizam” (KRAMER, 1999, p.274).

A terceira narrativa que trago aconteceu em uma roda de conversa que tinha como proposta dar continuidade a uma conversa que precisou ser interrompida sobre o que as crianças gostavam e não gostavam. Era uma turma com 11 crianças entre 4 e 5 anos em 2013. Estávamos vivendo um projeto sobre o corpo humano. Havíamos realizado uma sessão de massagem uns nos outros. Ao final da sessão, propus uma conversa para compartilhar as sensações. Entre ficarem relaxadas e calmas, as crianças iniciaram um diálogo sobre suas identidades. Como éramos muitos, combinamos de continuar o assunto no dia seguinte.

A conversa do dia seguinte seguiu seu próprio curso. As questões sobre os gostos individuais foram retomadas até que uma delas disse o seguinte: ***“Criança não gosta de ficar de castigo.”*** O repúdio as sanções dos adultos agitou a conversa e todos compartilhavam do mesmo sentimento. Falaram sobre o que toda criança gosta: brincar; e o que nenhuma delas gosta: ficar de castigo. Encantada com o enredo da conversa entre a liberdade da criança e o aprisionamento do adulto, quis entender o que era ser criança e adulto para eles. As respostas para definir um adulto circulavam no campo do cuidado e do poder.

“É cuidar da criança.” “É comprar um monte de coisas para ele e para a criança. “É usar remédio de mosquito. “É como ser mais alto que alguém.”

Esta última definição me trouxe muitas reflexões. O que significava ser mais alto do que alguém? Teria esta definição relação somente com a altura física entre dois sujeitos? Estas crianças, mesmo com tão pouco tempo de vida, já tinham experiências suficientes para entenderem como a relação adulto e criança se articula em alguns contextos. Ser mais alto que alguém e estar acima deste. Não estaria a criança à sombra do adulto?

O fotógrafo Sebastião Salgado em seu livro “Da minha terra à Terra” (2014) relata como foi sua aproximação a uma tartaruga gigante que não deixava ser fotografada. Diante desse ser inundado pela sombra do fotógrafo, este precisou *fazer-se tartaruga* para capturá-la.

Levei um dia inteiro para me aproximar dessa tartaruga. Um dia inteiro para fazê-la entender que eu respeitava seu território. (...) As tartarugas, porém, não esqueceram que nos séculos XVIII e XIX eram caçadas pelas tripulações dos navios que, a caminho do novo mundo ou de regresso a Europa, faziam escala no arquipélago (SALGADO, 2014, p.9).

Aprendi que para se trabalhar com crianças é preciso estar à altura delas: se pôr ao chão ou embarcar nas nuvens de sua imaginação. Como se definiu uma delas, criança **“é aquela que imagina”**.

Para outro menino, ser criança: **“É como ser criado.”** Ser criado é ser sujeito de apropriação de alguém, como descrito anteriormente, com base em Larrosa (1998). Ser criado por alguém é submeter-se as exigências e desejos do *outro/adulto*. A palavra *crianza* na definição da língua espanhola significa *criação*. Palavra que serve para classificar o tempo de envelhecimento de um vinho. Vinhos de *crianza* são vinhos *envelhecidos*. Não seria a criança enquanto objeto a ser criado como aquele que aguardo seu envelhecimento? Tornar-se adulto e deixar de ser criança para tornar-se *crianza*.

A quarta narrativa citada abaixo é um pequeno recorte da aula, que retomo como um acontecimento a ser lembrado e comentado. A professora de outro grupo havia trazido um cacho de bananas verdes e pendurado na árvore na frente da sala da minha turma. Da janela pudemos ver as bananas e muitas perguntas foram lançadas. Fomos até lá para ver de perto. Os toques e olhares possibilitaram outra relação com esta fruta. Algumas crianças ficaram surpresas diante de uma banana já grande e ainda verde. Essa observação desencadeou uma rica troca de saberes e experiências pessoais.

Como a banana cresce? – pergunto.

Arthur: Muda de cor.

Pedro: Acho que ela vai crescendo de cor. Amadurecer é mudar de cor.

Eduardo: A banana é uma lua murcha.

Julia: É mesmo parece uma lua comida.

(Caderno de registro, Grupo4, 26 de março de 2015).

A criança em sua capacidade *poiesis* traz em sua narrativa a beleza da definição do que é crescimento. Este não se define somente pela passagem temporal quando organizada por idade, tampouco pelo comprimento, mas em *crescimento de cor*. **“Amadurecer é mudar de cor”**. Essas crianças tiraram da *natureza as naturalidades* como na poesia de Manoel de Barros (1996). Nas palavras de Ostetto (2011):

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na

cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! (OSTETTO, 2011, p.2).

Benjamin (1994) em “Experiência e Pobreza” alerta para a pobreza das experiências na modernidade. Modernidade que isola e homogeniza um ser que é constitutivamente social e plural. Os acontecimentos chegam como informação, fragmentados e vazios de sentido. Para romper com esta engrenagem que nos desumaniza é necessário instaurar uma barbárie. Nesse sentido, romper com os paradigmas que nos aprisionam é dar passagem para uma humanidade que recolhe seus cacos para se constituir enquanto sujeito potente, criador, narrativo e relacional.

As crianças, nesse sentido, são sujeitos narrativos e poéticos que se relacionam com a cultura de maneira singular. Estabelecem novas relações com o já instituído e convidam os adultos e seus pares a ampliarem suas significações.

A última narrativa a ser destacada tem como objeto um mapa que uma criança fez de sua própria casa e trouxe à escola para compartilhar. Estávamos vivenciando um trabalho com o projeto que intitulamos de “*De onde vem?*”. Organizávamos uma lista de tudo o que as crianças apontavam como uma necessidade em descobrir sua origem. Até que o mapa surgiu como mais um item dessa lista.

Para que serve um mapa? – pergunto.

Rafael: Uma folha de papel desenhado. Um negócio para não se perder.

Breno: Também um mapa é feito para ajudar as pessoas a acharem o caminho.

Isabelli: Às vezes é para enganar.

(Caderno de registro, Grupo5, 05 de Novembro de 2013).

Neste recorte da roda de conversa a última narrativa me salta à vista. Tomamos mapas como verdades? Ou entendemos a cartografia enquanto construção permeada de interesses políticos e ideológicos? É este convite que a narrativa infantil faz a nós, professores. Questionamos a produção de conhecimento? Entendemos a criança como sujeito em nossa prática ou ele só tem voz na teoria? Ou ainda, levamos em consideração o que a criança traz para além de pensar o nosso trabalho, para pensarmos a nós mesmos? Questionamentos que faço a mim neste percurso. Narrativas que chamam a uma vigilância. Problematizações que convido aos leitores. Como aponta Geraldi (2003):

A transformação que a inversão da flecha na relação com a herança cultural exige que cada sujeito – professores e alunos – se tornem autores: refletindo sobre seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. (...) Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas. Por isso a inversão da flecha. Podemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2003, p.21).

Diante desse acontecimento tornou-se urgente trazer para esse grupo diferentes mapas. Decidimos construir coletivamente um mapa da escola e muitos saberes foram mobilizados para tal tarefa. Sua construção tomou três meses de muito trabalho e invenções. O processo de produção perpassou por diferentes disputas e negociações. Houve uma preocupação em registrar os lugares que já existiam, mas também uma mobilização em construir no mapa seus desejos para o espaço da escola, assim como lugares secretos que só as crianças tinham acesso.

4.2- Narrativas infantis: Imagens poéticas

Tudo começou de maneira despreziosa. Um grupo de 12 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, na escola no ano de 2016. Levava a câmera para onde ia e registrava os momentos das crianças. A câmera era um artefato potente para ajudar a desvelar os processos de aprendizagens. Neste movimento, as crianças atentas, começaram a pedi-la para olhar o mundo por outro dispositivo. Foi assim, de pouquinho em pouquinho, que se constituiu o incrível acervo que tinha em mãos. Tantos olhares, desejos e interesses registrados que davam a cada foto identidade. As repetições de temas, por exemplo, trouxeram indagações. O que será que ela viu ali? O que ele está vendo que não vemos? Que leituras estão fazendo do mundo? O que esta foto pode nos contar sobre a criança? Cada foto revelava a subjetividade da criança. Quantas redes de significações estavam sendo construídas a partir desses registros!

Criança sujeito de experiência

Para me ajudar a compreender a dimensão das construções/reconstruções de saberes das crianças, Corsaro (2011) aponta para a reprodução interpretativa da cultura que elas fazem. Na perspectiva deste autor, a criança ao lidar com a cultura produz cultura. Quando elas brincam de casinha, de mãe e filho ou qualquer outro cenário que elas pegam emprestado do mundo do adulto, o autor afirma que não há somente uma reprodução dos modos operantes, mas uma interpretação e, portanto, criação. Onde há criação, há autoria. Onde há autoria, há um sujeito que pensa sobre o mundo a sua volta. E as crianças pensam muito sobre o mundo a sua volta. Diz o sociólogo:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo deste livro, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo do adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011, p.31).

Para podermos nos aproximar da criança e entendê-la como um alguém que interfere na dinâmica da cultura é preciso entendê-la enquanto sujeito da experiência como aponta Larrosa (1998).

Significar com a criança

Quando olhamos a criança com coragem para nos abirmos a ela com desejo e curiosidade sobre suas aprendizagens nos deslumbramos com sua leitura de mundo. Algumas perguntas me mordiam ao repensar sobre a prática com as crianças. Olhar para a própria prática se constituía como um importante exercício de dobrar-se sobre si mesmo (KRAMER, 2013). Quando lhe é dado tempo para escolherem suas propostas, o que fazem? Como se agrupam? No que a criança dedica seu tempo? Notava que nas idas ao pátio da escola a máquina fotográfica que me acompanhava estava sendo muito solicitada.

Primeiramente, as crianças emprestaram seus olhos e chamavam o adulto para registrar o que viam. “*Encontrei uma mariposa. Tira uma foto.*” Até oferecer a máquina e, desse dia em diante, observar um movimento crescer a cada dia. Pedir a câmera

tornou-se rotina. Ensinar alguns procedimentos de uso da câmera possibilitou deixar os pequenos livres pelo espaço da escola no tempo em que permaneciam no pátio com os demais. Voltavam correndo querendo compartilhar suas capturas. As primeiras imagens repetiam uma prática social para quem vive em meio às redes sociais: *selfies*. Fotos de rostos, posadas, de grupo. Exploraram estes registros durante a primeira semana. Na semana seguinte, os interesses de cada um foram sendo desvelados.

Descarregando a máquina diariamente para dar conta de organizar um acervo nominal das crianças envolvidas, alguns olhares anunciavam a busca de algo específico. Em sua capacidade de ver para além do visível, os restos; traziam à luz o que, nós, adultos, jamais poderíamos ver sem as crianças (BENJAMIN, 1994). Nesta coletânea, a pesquisa pessoal foi sendo evidenciada. Há uma série de fotos de brinquedos, de reflexos, de natureza, letras e números.

Algumas das crianças permitiram que eu acompanhasse seus registros, assim, podia estar perto para fazer registros próprios sobre a cena. Uma delas chamou atenção. Caminhando em direção à horta da escola Thiago encontrou um caroço de feijão no chão. Ele se aproximou e muito empolgado gritou: “*Achei um feijão mágico!*”. Fotografou o feijão (figura 1) e correu para mostrar aos outros colegas o que havia encontrado. Estas significações foram saltando à vista de quem tentava entender os motivos para alguns registros. Só saberia a intenção da captura de um feijão quem estivesse junto à criança e atento a ela ou a compreendesse enquanto sujeito de experiência e, portanto, perguntasse com real interesse. A mágica do feijão mágico se referia ao livro “João e o pé de feijão” e encontrar este grão no meio do caminho ganhou um sentido

Figura 1 – Feijão



Fonte: Acervo Pessoal

A partir desta beleza de acervo com tantos olhares e interesses singulares propus as crianças uma exposição das suas fotos. Sim! Proposta! Retomo e tomo a palavra *proposta* como signo ideológico.

Kramer (2001) analisa em seu artigo diferentes perspectivas do que é um currículo a partir da visão de alguns autores. O currículo como grade, orientação de ação ou como proposta, cada definição embasada em uma concepção de criança, de escola e de sociedade. A autora evidencia a potência do currículo entendido como proposta. Para ela, a palavra *proposta* enquanto signo lingüístico ideológico carrega em si princípios norteadores da relação criança enquanto sujeito produtor de cultura e o outro, sendo este outro adulto, criança ou ambiente.

A proposta como aposta convida os diferentes atores a participarem da construção desse caminho de forma responsiva e colaborativa. Como diz a autora: “Toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura” (KRAMER, 2001, p.11).

Com a proposta aceita, mãos à obra! Tínhamos muitas fotos. Foram 4 meses de registros. Muitas crianças já nem se lembravam serem as autoras de alguns registros. As fotos foram arquivadas em uma pasta, selecionadas quando havia uma temática repetida e quando chamavam a atenção do grupo. E, agora? Quais escolheríamos? Uma foto arrepiou os adultos pela sua força comunicativa. Uma criança, Victor, havia fotografado a porta do banheiro dos adultos (figura 2).

Figura 2 – Sem título



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 3 – Quiosque



Fonte: Acervo Pessoal

O ponto de vista registrado por ele diante da placa transformou uma simples foto em uma alegoria da relação adulto e criança. O ângulo de baixo para cima, focando a

ilustração que dimensiona duas figuras e a escrita, nos fez pensar sobre a posição do adulto em relação à criança. Novamente esta relação se colocava. Agora não como narrativa oral, mas imagética. Elegemos esta foto (figura 3) como a representante de nossa exposição que se chamaria “Ponto de vista”. Uma exibição na tela do computador de algumas fotos permitiu que as crianças contassem sobre elas e dessem um título. Para nossa surpresa a criança que fotografou o banheiro intitolou sua foto de “quiosque”.

Ao lado deste banheiro há um filtro de água na altura do adulto e copos descartáveis. Ao sairmos do pátio costumávamos brincar de beber algo no quiosque da praia que nada mais era do que o filtro de água. Dirigia-me às crianças: “O que você quer beber, senhora?” Eles respondem: *Suco de xixi. Água de fogo. Suco de goiaba.* Um trajeto destinado ao adulto ganhava ludicidade na brincadeira de quiosque com as crianças. Eles se encantavam não só pela proposta da brincadeira, mas também por beberem em um copo que é destinado ao adulto e em um filtro que é do adulto. Há outro bebedouro baixo com copos plásticos onde eles podem se servir com autonomia. Mas a água do bebedouro não tem o mesmo gosto do filtro do adulto. A transgressão e a novidade nos agradam.

A palavra deslocada de seu significado ganha vida na perspectiva da criança. Rompendo com a linha teórica da ciência positivista, a linguagem deixa de ser vista como um simples veículo, para ser entendida enquanto signo carregado de ideologia e estética (SOUZA, 1995).

O registro foi visto e comentado com espanto entre os educadores da escola. Enquanto nós, adultos, ficamos incomodados com a foto da porta do banheiro pelo que pudemos traduzir a partir de nosso ponto de vista, a criança lança seu lugar de brincante naquele registro. Nesta perspectiva, a foto deixa de ser uma alegoria da expressão de autoridade para revelar as apropriações dos espaços e as significações produzidas. Como nos diz Corsino:

A percepção se dá no contexto em que o sentido é produzido. É na linguagem que o sujeito interage, se relaciona, penetra na cultura. A linguagem o constitui, mas também se renova a cada ato enunciativo, num duplo movimento de reflexão e de refração do mundo, de conservação e criação que o coloca – desde muito cedo – num lugar ativo de produção de algo novo e único, na cultura e da cultura (CORSINO, 2013, p.153).

O autor da foto do “quiosque”, Victor, é um menino que tem uma paixão por heróis e criaturas imaginárias. Seu sonho é ser mordido por uma aranha e se tornar o

Homem Aranha. Ele registrou várias rachaduras quase invisíveis contando que foram obras do incrível Hulk (figura 4). Suas fotos partiam de seu lugar lúdico no mundo. Suas fotos, assim como tantas outras registradas por esse grupo, revelavam as leituras de mundo. Nesta “arena de sentidos”, nós, crianças e adultos, nos formamos leitores em uma relação dialógica.

Figura 4 – Sem título



Fonte: Acervo Pessoal

Com a construção e a participação em cada etapa de montagem da exposição, aprenderam o que é acervo, curadoria, produziram folhetos divulgando o evento. No lugar de sujeitos atuantes também nos bastidores, compreenderam que o que está lá no museu é fruto de muito trabalho e escolhas nada aleatórias do que será ou não exibido.

Olhar a fotografia como texto (LOPES,1998) possibilitou ressignificações do espaço, da relação entre adulto e criança e do encontro com o enigma da infância (LARROSA, 1998). Nesse sentido, ressalto a necessidade do professor estar atento e sensível a essas diferentes formas de produção de sentidos e significados que as crianças encontram no processo de produção de narrativas tanto por meio da linguagem verbal, como na linguagem da fotografia e tantas outras das quais elas fazem uso para darem sentido as suas existências.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontro-me nas considerações finais como Benjamin ao terminar de desempacotar seus livros.

Quantas coisas não retornam à memória uma vez nos tenhamos aproximado das montanhas de caixas para delas extrair os livros para a luz do dia, ou melhor, da noite. Nada poderia realçar mais a operação de desempacotar do que a dificuldade de concluí-la. Eu começara ao meio-dia, e já era meia-noite antes que estivesse aberto caminho até as últimas caixas (BENJAMIN, 1987, p.234).

A cada narrativa escolhida dentro dessa coleção, muitas memórias vieram ao meu encontro, porém a caixa continua cheia de tantas outras. Fragmentos verbais e imagéticos que lancei luz a partir de referenciais teóricos (BENJAMIN, 1987, 1994, 2002; CORSARO, 2011; GERALDI, 2003; KRAMER, 199, 2001, 20013; LARROSA, 1998, 2011; OSTETTO, 2011; VYGOSTKY, 1991) e literários (BARROS, 1996; LEMINSKI, 1998; SALGADO, 2014) que me permitiram um encontro poético com a infância em sua capacidade de *transver* o mundo.

Narrativas que se inseriram em discussões político-filosóficas ao falar da concepção de escola pelos olhos de uma criança, ao apresentar o zero enquanto presença e não ausência, ao ouvi-los sobre o que é ser criança e adulto, ao retirar a naturalidade da natureza quando investigam o crescimento de uma banana, ao nos colocarmos diante da compreensão de que mapas são invenções da humanidade e, portanto, inserida numa relação de poder. Indo além do que podemos ouvir das crianças, mas o esforço de ver também através dos seus registros fotográficos em suas escolhas atravessadas pela linguagem literária, como na foto do feijão; enquanto alegoria da relação adulto e criança, e das apropriações lúdicas do espaço.

O percurso deste texto monográfico tem seu rigor na busca em afirmar o lugar da professora enquanto pesquisadora da própria prática (ESTEBAN e ZACCUR, 2002), de potencializar a escola como espaço de produção de saberes e as crianças como sujeitos de direitos atuantes na cultura ao qual estão inseridas, alterando-a.

Ainda que com garantias legais para a efetivação de um trabalho pedagógico que tenha a criança como centro, outra postura é exigida do professor que necessita ressignificar sua prática a partir das manifestações infantis em suas falas e ações. Rompendo com a identidade de executor de teorias, o professor enquanto pesquisador

permanece atento e vigilante aos ditos e não ditos pelos sujeitos de sua prática. Para tanto, compreender-se como autor, assumir seu fazer pedagógico como um fazer artesanal (ARROYO, 2002), demandam que nos afirmemos enquanto sujeitos criadores, que indagam, investigam, refletem e se encantam assim como as crianças em nossa dimensão humana.

Entendendo que as crianças produzem teorias acerca do mundo, uma audição competente (RINALDI, 2012) e sensível pede ferramentas metodológicas potentes como cadernos de registros, gravações, anotações, fotografias, entre outros (HOFFMANN, 2009) que colaboram para nos aproximarmos das crianças compreendendo-as como sujeitos de experiência (LARROSA, 2011)

Desejo que as narrativas infantis encontrem escuta e que nos atravessem para suspender nossas lógicas. Nas palavras de Larrosa:

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção (LARROSA, 2011, p.22).

Que possamos crescer em infinitas cores na parceria com as crianças. Que os olhares inauguradores da infância em sua dimensão poética ao nos provocarem, nos refaçam diante deles. Que encontremos nossos próprios questionamentos para a constituição necessária do fazer do professor/ora pesquisador/ora. Sigo apostando numa prática pedagógica orientada pelas narrativas infantis numa relação autêntica e dialógica para que o acesso à herança cultural instaure uma nova barbárie.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. **Seminário sobre Psicopedagogia e o Cotidiano Escolar**. São Paulo: Universidade de Franca, dez. 1996. mimeo.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002, p.17-34.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. São Paulo: Editora Record,1996.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca: Um discurso sobre o colecionador. In: **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas. Volume 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: brasiliense, 1994, 5º edição.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.106, março/1999 p.117-127.

CONNELLY Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et all. **Déjame que te cuente. Ensayo sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p.11 -59.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª edição.Porto Alegre: Artmed, 2011, p.31-56.

CORSINO, Patrícia. Infância e Linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: questões para a Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In:_____ (org.) **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria T e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (orgs.) **Professora-Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-24.

FARIA Sonimar. História e Políticas de Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia et all (orgs.) **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA e FILHO (org.). Em **defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.29-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. **Anais do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. Anais da Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP, 2003.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida (org.) **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GREENE. Maxine. El profesor como extranjero. In: LARROSA, Jorge et all. Déjame que te cuente. **Ensayo sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p.81-130.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, M.I.; NUNES, M. F. e GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999, p.269-279.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate. In: KRAMER, Sonia (org.) **Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p. 126-144.

_____. Formação e Responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: _____, NUNES, Maria Fernandes. CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRÜGER, Constance Von. A coleção – um gesto poético: uma leitura benjaminiana sobre o colecionismo. **Cadernos Benjaminianos**. Belo Horizonte, v. 8, 2014, p. 71-78.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____; LARA, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.19, n.2, jul./dez.2011, p.04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>
Acesso em: 15 de abril de 2017.

LEMINSKI, Paulo. **Metaformose**. Uma viagem pelo imaginário grego. São Paulo: Iluminuras, 1998.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: As artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.) **Infância e produção cultural**. São Paulo: Campinas: Papirus, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, mar. 2011, pp. 27-39. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>
Acesso em: 19 de Abril de 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALGADO, Sebastião. **Da minha terra à Terra**. 1ª edição. São Paulo: Paralela, 2014

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. V.2, n.2. São Paulo. Maio/Ago, 1988.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=pt&nrm=iso>

Acesso em: 15 de abril de 2017.

SOUZA, Solange Jobim. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygostky. In: OLIVEIRA, Zilma. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOSTKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
Cap.6.