



**Coleção
Oba-Obá**

Vol. 1

PEDAGOGIAS DOS ENCONTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**ORGANIZADORAS
ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO;
FERNANDA THEODORO ROVERI;
SÁLUA DOMINGOS GUIMARÃES**

 **Pedro & João**
editores

PEDAGOGIAS DOS ENCONTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COLEÇÃO OBA-OBÁ
Vol. 1

Núcleo de Educação e Estudos da Infância,
UFSCar Sorocaba




Pedro & João
editores

Conselho Editorial da Coleção Oba-Obá
livro Pedagogia dos encontros na Educação Infantil

Anete Abramowicz
César Donizeti Pereira Leite
Fernanda Cristina de Souza
Fernando Ilídio da Silva Ferreira
Léa Tiriba
Luciana Esmeralda Ostetto
Maria Walburga dos Santos
Romilson Martins Siqueira
Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Suzana Marcolino

**Andréia Regina de Oliveira Camargo
Fernanda Theodoro Roveri
Sálua Domingos Guimarães
(Organizadoras)**

PEDAGOGIAS DOS ENCONTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COLEÇÃO OBA-OBÁ
Vol. 1

Núcleo de Educação e Estudos da Infância,
UFSCar Sorocaba




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Andréia Regina de Oliveira Camargo; Fernanda Theodoro Roveri; Sálua Domingos Guimarães [Orgs.]

Pedagogias dos encontros na Educação Infantil. Coleção Oba-Obá. Vol. 1.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 129p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0251-8 [Impresso]
978-65-265-0252-5 [Digital]

1. Pedagogia. 2. Encontros. 3. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: fotografia de Andréia R. O. Camargo, 2020.

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Prefácio	7
Maria Walburga dos Santos	
Apresentação	13
Andréia Regina de Oliveira Camargo	
Fernanda Theodoro Roveri	
Sálua Domingos Guimarães	
1. Pedagogias dos Encontros	17
Fernanda Theodoro Roveri	
Sálua Domingos Guimarães	
2. 'Entre' crianças e infâncias: um cotidiano na Educação Infantil	29
Ana Cristina Baladelli Silva	
3. Uma carta-manifesto pela infância como lugar de existência	41
Vanessa Lima da Silva	
4. Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas	59
Shirley Maria de Oliveira	
5. O cuidado e o acolhimento no re(encontro) de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia	81
Maria Aparecida Guedes Monção	

6. "Combinamos por fim de nos encontrar, na esquina das nossas ruas que não se cruzam" - encontros entre educadoras e famílias de bebês em tempos pandêmicos 103
Vanessa França Simas

As autoras 125

Prefácio

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e para que nele possamos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora. (Ailton Krenak, em “A Vida não é útil”, 2020)

Prezadas pessoas leitoras desta publicação,

E se a gente tivesse que ficar em casa, só dentro de casa? O que vai acontecer com a creche, com a nossa escola? E o parque? E as amigas e amigos? E os brinquedos? E o que vai acontecer com a professora?

No início de 2020, no mês de março, com o fechamento das unidades escolares no Brasil, incluindo creches ou pré-escolas, as crianças pequenas e bebês, que poucos espaços podem ocupar fora de seus lares, não podiam mais sair de casa, nem para os coletivos onde convivem com colegas e pessoas adultas que delas educam e cuidam.

A coletânea que temos em mãos foi gestada nesse momento. A sociedade brasileira e mundial lidando com a pandemia, incertezas e medos. No Brasil, com o agravamento de um cenário misto entre incompreensão, incompetência ou ainda descaso, por parte da inércia da gestão governamental do período, sua morosidade em agir em benefício da vida, políticas públicas insuficientes que levaram ao cenário de morte – com quase setecentos mil óbitos até o fim de 2022, aumento da violência, da fome, do desemprego. Independentemente da idade, sofreremos as consequências. Crianças também.

No caso da Educação, entre telas e fechamento dos portões e prédios que sediam e abrigam agrupamentos de crianças,

especificamente creches e pré-escolas, vivemos o “isolamento” e o distanciamento de corpos. Mesmo com a população pobre, e em sua maioria negra, impossibilitada de se resguardar adequadamente e preservar saúde e vida – com limitação de contato social – as formas de conviver foram alteradas e outros códigos adentraram as práticas educativas, admitindo tecnologias, uso da internet, e mídias várias (para quem tivesse condições de acessar) na tentativa de aproximar contatos e favorecer o processo educativo. Suspensão e pausa do que era habitual. Mas vale a ressalva: os prédios foram fechados, pensamento e conhecimento, não. Pensar e conhecer não podem ser trancados dentro dos prédios contencão. Pensar e conhecer são de outra natureza, a da liberdade.

No confronto direto com as incertezas, como nos avisa o Ailton Krenak, o chamamento para todo mundo foi de “produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e para que nele possamos habitar”. Uma das possibilidades de atender a esse chamado para corpos, afetos e sonhos foram desenhadas e vividas em ações formativas desenvolvidas pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar, campus Sorocaba, para professoras, professores e quem mais quisesse partilhar desse movimento constante e intenso de pensar e fazer em Educação. Assim, houve o bom encontro entre as autoras desse livro, que trazem seus conhecimentos com generosidade e expõem suas buscas por conhecer um pouco mais, suas angústias e possíveis caminhos para educar/ cuidar, e também para existir.

Foi em abril de 2021, com inspiração no curso de extensão “Educação Infantil e o Reencontro com bebês e crianças”, realizado de forma virtual, com organização do Núcleo, durante o segundo semestre de 2020, que foi traçado o primeiro esboço dessa publicação. Sálua Guimarães, Fernanda Roveri e Andreia Regina de Oliveira Camargo trouxeram para o encontro e debate as autoras dessa obra. Assim, conhecemos Ana Cristina Baladelli Silva e seu tema “Entre crianças e infâncias: um cotidiano na educação infantil”; Vanessa Lima da Silva e “Uma carta-manifesto pela infância como lugar de existência”; Shirley Maria de Oliveira

e a proposta de “Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas”; Maria Aparecida Guedes Monção e sua pertinente discussão em “O cuidado e o acolhimento no re(encontro) de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia”; Vanessa França Simas e seu convite: “Combinamos por fim de nos encontrar, na esquina das nossas ruas que não se cruzam’- encontros entre educadoras e famílias de bebês em tempos pandêmicos”. Cada uma delas abraçando uma dinâmica das chamadas especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Cada uma com um olhar, um adensamento, várias formas de entrever e comunicar. Todas com um compromisso: a defesa radical das crianças e seus direitos, suas culturas e formas de viver e se expressar. E nesse compromisso, o movimento incessante de pensar e fazer educação vem sendo experimentado, registrado e partilhado: com acolhimento, escrevendo cartas, trocando ideias, promovendo diálogos, enfrentando desafios, sustentando o brincar, ansiando e lutando por políticas públicas e condições de trabalho e práticas junto às crianças e suas famílias que contribuam com uma dinâmica de justiça social em busca de equidade para todas as pessoas, desde bebês.

E é esse encontro – essa vontade de comunicar, ouvir, falar, pensar, brincar e estar com as crianças e suas professoras, professores que inaugura não apenas o livro (elemento que sistematiza e ventila em outro formato as ideias, possibilidades e concretudes advindas do curso), mas a coleção “Oba-obá”, como mais uma forma de interação e diálogo, de reflexão e troca de conhecimentos com foco nas infâncias, na crianças e suas formas de viver, habitar e inventar nesse mundo, bem como nos processos educativos que perpassam suas vidas na sociedade e nas instituições, notadamente na escola da infância - creche, pré-escola – todavia, sem descartar os anos do ensino fundamental da educação básica, uma vez que a infância não acaba quando muda o portão e muro da escola, e as crianças continuam a ser criança depois dos 05 anos e 11 meses previstos, por legislação, para frequentar a Educação Infantil.

Penso que há nessa obra primeira – e no movimento proposto pela coleção – perguntas implícitas que nos inquietam e para as quais não há respostas definitivas, pois é preciso continuar pensando a respeito, e vivendo o processo. Um exemplo de tais questões está no prólogo à publicação “Tremores: escritos sobre a experiência”, de Jorge Larrosa. É Max Frisch quem demanda: “Como continuar? Por que continuar?”. Não sabemos, por isso seguimos questionando. Mas ousamos fazer acontecer. E trazemos algumas ideias, como escreveu o Krenak, para que possamos “adiar o fim do mundo”, ou ainda para que compreendamos que “isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora.” Para quem atua, pesquisa ou estuda no campo da Educação, o presente exige ação constante, olhar, escuta. Exige igualmente esperança, que no dicionário de Paulo Freire, é verbo: esperar.

Voltando ao início desse prefácio convite à leitura... e se as perguntas fossem outras: E se a gente tivesse que ir para a rua, para a escola? O que vai acontecer na creche, na nossa escola? E no parque? E com as amigas e amigos? Quais serão os brinquedos, quem vai brincar? O que a professora vai fazer acontecer junto com a gente? E como contar tudo isso em casa?

As autoras e organizadoras dessa obra trazem possibilidades que cercam nossa atenção. E reforçam o prólogo do livro do Larrosa, a respeito da experiência, que nos recorda

Há algo no que fazemos e que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque é justamente isso que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva (LARROSA, 2021, p. 13).

A bell hooks nos faz pensar que “nosso viver depende da capacidade de conceituar alternativas, muitas vezes improvisadas. Teorizar sobre essa experiência esteticamente, criticamente, faz

parte de um conjunto de ações para uma prática cultural radical” (hooks, 2019, p. 287). O livro que temos em mãos nos apresenta esse convite-compromisso que hooks e Larrosa já nos chamavam antes: a vontade de continuar, de mudar as coisas, de adentrar em outras práticas culturais (e educativas) que proponham mudanças radicais no combate às desigualdades, ao racismo, de viver e teorizar essa experiência. Propor e comunicar ações e pensamentos. De considerar crianças pequenas, bebês e suas culturas infantis na dimensão do respeito, acolhimento, direitos. E para que a vida esteja viva e a Educação seja Educação, que continuemos com vontade de nos encontrar e reencontrar! E que a leitura dos textos dessa obra potencialize bons encontros.

Sorocaba, 13 de abril de 2022

Maria Walburga dos Santos

Referências

- HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Editora Elefante, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017.

Apresentação

A pandemia transformou profundamente nossas relações, nossas vidas e as vidas de bebês, crianças e comunidades de nossas creches e pré-escolas. Nesse difícil contexto, buscando contribuir com a formação profissional em uma perspectiva dialógica e com o compromisso social, político e pedagógico dos/as educadores/as de diversas localidades do país, oferecemos o curso de extensão “Educação Infantil e o Reencontro com bebês e crianças”, junto à Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) da UFSCar *campus* Sorocaba e o Núcleo de Educação e Estudos da Infância (UFSCar), durante o segundo semestre de 2020.

Os encontros aconteceram de forma virtual e semanalmente, com 76 profissionais da área da educação de diversas regiões do país. O curso desencadeou trocas de ideias e reflexões coletivas acerca dos dilemas enfrentados e das possibilidades de aproximações, diálogos e ações voltadas à escuta e ao fortalecimento dos vínculos com as crianças, bebês e suas famílias.

O momento inicial do curso apresentou um “mapa das expectativas” dos/as integrantes da turma, com destaque à formação, atuação, localidade e expectativas quanto aos temas dos encontros. Foi possível mapear alguns pontos de interesse levantados no grupo, tais como: infância e pandemia; educação infantil, novos olhares e especificidades; currículo; papel da escola, volta às aulas e novos protocolos; conhecimentos, repertórios, experiências, trocas e reflexões. A partir deles, os diálogos foram realizados com base em alguns princípios que norteiam nossa concepção de Educação Infantil: o cuidar e o educar indissociáveis; o encontro como espaço de conversas e diálogos; a potência da experiência (ou a experiência como potência).

Diversas questões perpassaram as conversas, dentre as quais destacamos: como assumimos nosso compromisso social diante do que bebês, crianças e suas famílias estão vivendo nesta pandemia?

Que outras formas de nos fazermos presentes em suas vidas, ouvi-las e acolhê-las temos traçado nesse momento? Como olhamos para aquelas que não estão sendo atingidas nessas relações e que são silenciadas pelas diversas formas de desigualdades e violências? Quais interações podem reavivar as redes de afetos, lembranças e interlocuções diversas entre profissionais, bebês, crianças e suas famílias? Como podemos desencadear conversas dialógicas acolhendo suas histórias de vida, experiências, sentimentos e particularidades nesta situação remota?

A organização do curso permitiu o traçar de pontos e linhas de conexões entre cada um dos encontros: "Educação infantil e invisibilidade das infâncias", com Danieli Casare da Silva Moreira; "Alegria e o encantamento na educação infantil, nas relações entre bebês, crianças e profissionais em creches e pré-escolas", com Vanessa Lima; "Cantos, acalantos e experiências lúdicas, nas relações entre bebês, crianças e profissionais em creches e pré-escolas", com Shirley Maria de Oliveira e "Cuidado e o acolhimento de bebês, crianças e profissionais em creches e pré-escolas", com Maria Aparecida Guedes Monção. Foram realizadas trocas de ideias em espaço virtual, correspondências em formato de carta, vídeo, áudios e fotografias.

Ao final dos cinco encontros, os(as) participantes foram convidados a pensar sobre suas experiências formativas a partir da seguinte pergunta: "o encontro com as infâncias me convocou a pensar...? Surgiram pensares sensíveis: a quietude das escolas "vazias" sem bebês e crianças como um tempo-intervalo para rever os pensares e fazeres pedagógicos; o reencontro com a própria infância, como um reviver, possibilita outros olhares, de outros ângulos, para ver e sentir as crianças de hoje; "olhar com os olhos de criança a partir do chão, da risada, da brincadeira"; a rememorar as brincadeiras; a viver mais livre com as crianças; a conectar-se com a natureza - água, terra, barro, ar, sons dos passarinhos...; "que forças o chão irradia?"; "um olhar para os inusitados possíveis, inusitados do agora".

Considerando que tais experiências formativas constituíram um potente espaço de reflexão sobre as pedagogias dos reencontros com bebês e crianças, reconhecemos a importância da continuidade dos diálogos, das trocas e das reflexões. A proposta deste livro nasceu, então, da necessidade de desencadearmos outras conversas. Assim, apresentamos aqui um conjunto de artigos com o intuito de provocar novos encontros com a Educação Infantil.

No capítulo “Pedagogia dos encontros”, Fernanda Roveri e Sálua Guimarães realizam um traçado de fios, tramas e emaranhados em meio às incertezas, aos dilemas e às potencialidades que gritam em nós durante nossa existência em tempos de pandemia, convidando-nos a buscar diferentes formas de encontros e afetos com a casa, as infâncias, as escolas e a natureza.

Em “‘Entre’ crianças e infâncias: um cotidiano na educação infantil”, Ana Cristina Baladelli Silva compartilha sua pesquisa de doutorado acerca das possibilidades de experimentarmos outros modos de existência na escola junto às crianças. As imagens e os acontecimentos narrados pela autora provocam o exercício de movimentar pensamentos, experimentar o diálogo e a partilha de saberes diversos, criando, acolhendo, resistindo e partilhando nos cotidianos da Educação Infantil.

No texto “Uma carta manifesto pela Infância como lugar de existência, Vanessa Lima da Silva narra a profundidade de seu encontro com as crianças, mostrando que este estar junto acontece com o corpo. Conforme provoca a autora, é preciso ficar na ponta dos pés para alcançá-las e, assim, demorar no tempo, alçar voos e devaneios.

Em “Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas”, Shirley Maria de Oliveira traz inquietações e questionamentos acerca da organização de espaços, materialidades e vivências no cotidiano da Educação infantil. A partir de reflexões suscitadas em seu percurso profissional, a autora nos convida a vivermos com profundidade e inteireza as experiências poéticas com as crianças.

No capítulo: “O cuidado e o acolhimento no re(encontro) de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia”, Maria Aparecida Guedes Monção apresenta os desafios na manutenção dos vínculos e encontros com as crianças e suas famílias no contexto da pandemia do Covid-19. A autora traz os dilemas enfrentados em relação à garantia dos direitos das crianças e o respeito às suas especificidades, alertando para a ausência de uma política pública emergencial e intersetorial. Suas reflexões instigam pensarmos na importância do cuidado e do acolhimento nas ações pedagógicas individuais e coletivas nas instituições de Educação Infantil, tendo como perspectiva o encontro, o diálogo e a experiência compartilhada entre profissionais, bebês, crianças e suas famílias.

Em “Combinamos por fim de nos encontrar, na esquina das nossas ruas que não se cruzam’: encontros entre educadoras e famílias de bebês em tempos pandêmicos”, Vanessa França Simas nos convida a olhar para os modos como os/as bebês se expressam e colocam em suspensão nossas certezas. A autora narra os desafios de ser professora no contexto da pandemia, apresentando as descobertas e as possibilidades encontradas tanto para que os/as bebês pudessem continuar brincando e criando com o corpo todo, na relação com suas famílias e com diferentes materialidades, quanto para que uma memória do vivido fosse construída coletivamente.

Desejamos que este livro inspire leitoras/es a criarem suas pedagogias de encontros na escola da infância.

Desfrutem!

Votorantim, Campinas e São Paulo, inverno de 2021.

Andréia Regina de Oliveira Camargo
Fernanda Theodoro Roveri
Sálua Domingos Guimarães

1.

Pedagogias dos Encontros

Fernanda Theodoro Roveri
Sálua Domingos Guimarães

O texto que apresentamos foi elaborado durante a pandemia da Covid-19. Um tempo marcado tanto por incertezas, medos e anseios quanto por novas experiências, desejos e esperanças na vida. A escrita traz algumas marcas desses deslocamentos impulsionados na busca por encontros, resistências e criações. Não possui uma linearidade, uma certeza, mas sim muitos fios e nós daquilo que foi possível costurar durante experiências tão intensas desses tempos de isolamento. Pretendemos, assim, abrir frestas para outras tramas, que podem ser feitas de silêncios, de gritos, de encontros e de tantos outros modos de existirmos coletivamente.

Atravessadas pela experiência de corpos em isolamento social, a "presença física" do outro na composição com nossos corpos emergiu. Em nossas casas, outras possibilidades de encontros brotam das telas dos nossos dispositivos eletrônicos - computadores, celulares, tablets.

Nesse território-casa, como experimento os encontros?

Como estes potencializam nossos gritos?

Gritar. Expressar angústias, inconformismos e críticas. Gritar também é buscar fôlego para manifestar as alegrias, as histórias e as conquistas. Essa forma de estar virtualmente também pode significar um lugar de grito de resistência, espaço para amplificarmos nossas vozes e dimensionarmos nossas lutas.

Nesse contexto pandêmico, o vírus da doença está aliado ao vírus da política desumana brasileira. A dimensão de sofrimento não é igual para todas as pessoas, nossas experiências nessa pandemia são bem diversas. Como nos traz bell hooks (2019), nós

mulheres não vivemos a opressão da mesma forma, mas compartilhamos da mesma luta contra o sexismo e o racismo, a dominação assentada nas ideias de inferioridade e de superioridade.

A pandemia provocou olharmos como a sociedade tem se estruturado a partir de uma ordem patriarcal, racista e violenta. As relações de trabalho, de cuidado familiar, com o lar e com a manutenção da vida têm se apresentado em níveis de sobrecarga diferentes para mulheres, homens, crianças, pessoas trans, não binárias, brancas, negras, indígenas, imigrantes... evidenciando as muitas faces das desigualdades. A quadrinista brasileira Helô D'Angelo, com a força de seu traçado¹, nos impulsiona a ecoar muitos gritos e resistências. Quem são as pessoas que estão morrendo? Quem são as que estão se arriscando para prover as elites? E quais os corpos sofrendo violências, passando fome, as vidas silenciadas pelo descaso? Será que ouvimos seus gritos e também seus silêncios?

Vale lembrar que a rotina feminina foi bastante alterada com a pandemia, principalmente nos aspectos físicos, emocionais e econômicos, os quais envolvem o acúmulo de trabalho, a violência sexual e patriarcal, o tempo de assistência aos idosos da família e do cuidado com a casa, com os filhos e os que ficaram doentes. Conforme sinaliza o documento da ONU Mulheres: “Diretrizes para Atendimento em Casos de Violência de Gênero contra Meninas e Mulheres em Tempos da Pandemia COVID-19” (PASINATO, 2020), mesmo antes da pandemia, a violência contra elas já era uma das maiores violações de direitos humanos no mundo. Como diz o documento, essa violência é uma pandemia invisível.

As mulheres aprendem desde meninas que seu papel é ficar em casa, cuidar do que é dela e do outro, acumulando inúmeras atividades. A capacidade de gestar é naturalizada como sendo seu destino, por isso é cobrada a ter responsabilidade com a família, mesmo que isso signifique uma sobrecarga física e emocional.

¹ <https://www.instagram.com/helodangeloarte/>

Dados do IBGE (2020) revelam que as mulheres dedicam em média 10,4 horas/semanais a mais que os homens nos trabalhos em casa ou nos cuidados com outras pessoas. Também as mulheres, em suas mais diversas atuações, se tornaram elementos importantíssimos na recuperação de suas comunidades, em redes de apoio e cuidado social e isso precisa ser levado em conta nas políticas públicas, que muitas vezes desprezam esses dados. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em todo o mundo, as mulheres representam 70% das equipes de trabalhadores e trabalhadoras de serviços sociais e de saúde (PASINATO, 2020).

Não haverá democracia enquanto não houver igualdade de direitos. Em nossos espaços de atuação, é preciso compreender que numa escola existem várias escolas, muitas infâncias, vários educadores e educadoras. Essa diversidade de sujeitos é importante para desestabilizar nossas certezas e nossas verdades. Não há um novo sem rupturas. A nossa educação está comprometida com qual discurso? O ponto de vista de quem nós estamos confirmando? Que conhecimentos valorizamos agora? São os processos vividos, as redes de escuta e de acolhimento, os diálogos e afetos?

Os encontros nos fortalecem e nos arrancam do silêncio passivo. Não é possível suportar, sem sentir raiva, repúdio e sem querer gritar nossas revoltas diante do sofrimento de tantas vidas nessa pandemia, vidas despencadas de prédios, sufocadas e pisoteadas pelo pescoço, mortas a bala perdida, insultadas covardemente e ainda culpabilizadas pela própria situação vulnerável. Como podemos articular ações potentes, junto a outros coletivos, que lancem o olhar às desigualdades, promovendo resistências, oposições e gritos que libertam?

Em sua trajetória, bell hooks (2019) nos instiga a resistir e romper com a amargura destrutiva. Somos capazes de unir nossa esperança cotidiana abraçando o mundo e amando em meio às nossas diferenças.

De outros encontros com a casa aos encontros com as infâncias

Figura 1- Reflexos



Fonte: Acervo de Sálua Domingos Guimarães

Encontro. Substantivo masculino, diz do ato ou efeito de encontrar-se, de estar diante de alguém.

Encontrar. Do latim, *incontrare*: ir ao encontro, chocar-se com. Sinônimo de achar, obter o que procura, topar com algo inesperado, unir ou tornar unido.

Maria crianceira inaugura a mesma casa em que vive há muitos anos quando cria encontros íntimos com a luz natural. Explodem sombras, luzes e reflexos. Os mesmos objetos se metamorfoseiam - formam, deformam... - criando outras paisagens, afetos e possibilidades de habitar a casa.

O artista Antônio Augusto Bueno cria encontros íntimos e mínimos com a natureza em seus deslocamentos pela cidade, num vagar atento ao inusitado. Em suas produções reaproveita materiais que aos olhos de outras pessoas não seriam percebidos. Construiu, em parceria com a natureza, esculturas utilizando galhos e gravetos que seriam descartados. Infantilmente, o artista perambula pela cidade.

Um *flâneur* em busca de derivas poéticas pela cidade, que guarda nos bolsos do casaco ou no carrinho de feira aquilo que escapa ao olhar acostumado: sementes, pequenos galhos, cascas de árvores, folhas secas, pedrinhas, frutos de suas coletas diárias (FISCHER, 2019).

E quando o encontro é com o próprio corpo? Corpo-matéria. Carne, ossos, músculos, tecidos, glândulas, buracos, líquidos, dentes, cabelos... O corpo experimentando sensações e criando relações outras. O espetáculo "Buraco", concebido para crianças, dirigido e coreografado por Elisabete Finger, coloca em questão o próprio corpo numa aventura sensorial.

[...] a peça explora as possibilidades de ser e mover um corpo-matéria [...] em contato/colisão com outras matérias. Um buraco é entendido aqui como uma relação: entre dentro e fora do corpo, entre diferentes corpos, entre diferentes materiais. Buracos estão no movimento, em movimento, entre movimentos, entre arranjos coreográficos. Buracos são frestas, vazamentos, são passagens para outros lugares, são portais para outros mundos (MACEDO, 2014).

Na película, *Aos olhos de Ernesto*, um encontro entre gerações é protagonizado por um senhor fotógrafo que está perdendo a visão, o Ernesto do título, e uma jovem audaciosa, cuidadora de cachorros, a Bia. De um lado, um apartamento cheio de livros, cartas e memórias onde vive o idoso, viúvo, que tem sua rotina rígida, marcada pelo khrónos². De outro, uma jovem aventureira cheia de vida, aberta ao inusitado, sem residência fixa. Um bom encontro que produz alegria e deleite nas palavras lidas e escritas; encontro inusitado e sensível que produz potência vital.

O encontro acontece no espaço-tempo "entre" dois (PARNET; DELEUZE, 1998), sem anular nenhum dos dois. Entre Maria e a luz; entre Antônio e a natureza; entre o corpo em si e entre corpos. Entre Ernesto e Bia. Encontros sensíveis entre corpos. Encontros singulares que criam multiplicidades. Múltiplos acontecimentos nos encontros.

Alargando o pensamento, podemos conceber a educação como um território de encontros não hierarquizáveis, heterogêneos (BARROS, 2017), criativos, singulares e encharcados de acontecimentos que produzem vida. Um lugar de relação sensível "entre" corpos.

² Que diz respeito ao tempo cronológico.

Na educação infantil, os convites aos encontros com adultos (entre adultos) e com crianças (entre adultos e bebês e crianças) são encontros de corpos físicos no tempo-espaço. No contexto pandêmico, em que parece que o planeta Terra se deslocou alguns graus do seu eixo, topamos com algo inesperado: a necessidade de repensar outras possibilidades de estar junto. Ao refletir sobre os encontros que brotam das telas dos dispositivos eletrônicos, nos deparamos com os pensares e fazeres que habitam o cotidiano das escolas da infância.

No meio, entre o que já nos é familiar na escola e o que é inusitado, que brota do contexto pandêmico e do isolamento social para conter a transmissão do vírus e salvar vidas, sentimos a necessidade de colocar novos focos de luz para olhar a educação infantil também como território de encontros (BARROS, 2017). Ou ainda, em diálogo com Deleuze (1992), extrair visibilidades, abrir clarões, criar reflexos e novas cintilações, onde antes havia certezas. É preciso rachar os pensamentos sobre o cotidiano da escola da infância para deles extrair e criar pedagogias dos encontros.

O que pode um encontro (ou encontros) com as infâncias? Infância, aqui entendida como experiência, não é apenas uma etapa geracional da vida.

A ideia de infância carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência de infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear [...]; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 34).

Experiência esta que também pode acontecer com "gente grande", na criação de movimentos de vida e na invenção de possibilidades da própria vida; experimentar flunar por rotas imaginárias para trans-ver o mundo.

Voltando à pergunta sobre infância e encontro, qual a potência de encontros com as infâncias? Talvez a resposta seja composta por outras tantas perguntas que nos levam a pensar e sentir os encontros.

Experimentamos a abertura ao extraordinário, ao inusitado? Experimentamos a conexão com os "despropósitos"? "Você vai encher os vazios com suas peraltagens/E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos." (BARROS, 1999, p. 31).

Pedagogias dos encontros: criando encontros possíveis

A experiência de corpos em isolamento social fez repensar a potência dos encontros que nos atravessam. Desejamos, ainda, abrir clarões para olhar atentamente as várias camadas do ato ou efeito de estar diante de alguém ou de algo, numa contínua reflexão sobre o pensamento e a prática sobre a escola como lugar de encontros.

Quais desdobramentos desses encontros para pensar e criar uma outra escola?

Por que não correr o risco de criar pedagogia/s dos encontros?

Talvez o convite seja para pensar outro possível nas relações presentes. Ou, até mesmo, seja pensar contra o presente e pensar diferente, como fez Foucault.

É no espaço singular de cada escola da infância que os encontros podem criar frestas por onde escorram infinitas possibilidades de interações e brincadeiras. É um convite para caçar entre as fissuras os "achadouros" de encontros. "*É colocar-se no entre das coisas, correr no entre das pedras, se permitir misturar-se entre elas...*", como diz Andréia Camargo (2019, p. 64).

Espaços-tempos da escola da infância como lugares de encontros de cuidado de si e do outro

Ao cuidar, educamos e ao educar, cuidamos. Essas dimensões são inseparáveis, principalmente nas interações entre adultos/os e bebês/crianças pequenas, ainda que em vários momentos elas não sejam perceptíveis. Entre o cuidar e o educar existem muitas camadas que revelam a ética que sustenta essas relações.

Como pensamos a responsabilidade ética com nossa existência e a do outro?

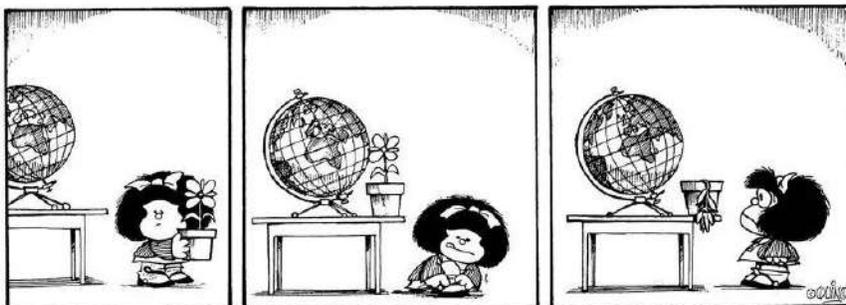
Que ações de respeito, acolhimento, proteção e cuidado expressamos?

Como escapamos ao olhar acostumado?

O cuidar de si leva ao encontro de si: conhecer a si, criar relações íntimas com seu corpo-matéria. Pensar cuidando de si ao mesmo tempo em que cuida e educa as/os bebês e crianças pequenas. Encantar-se consigo e com o/s outro/s. Criar intimidade com as outras - infâncias estrangeiras. Educar-se para o cuidado de si e do/s outro/s, com o/s outro/s e embriagar-se de vida-potente-criadora com e nessas relações.

Espaços-tempos como lugares de encontros de corpos-matéria arteiros e crianceiros em movimentos outros de experimentações antropofágicas (devorar tudo que vem de fora e devolver com nossa expressão). Criar na dor da existência do presente. Potencializar outras humanidades. Re-criar o próprio grito.

Figura 2 – Mafalda e o meio ambiente.



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html>

Espaços-tempos da escola da infância como lugares de encontros com a natureza

Ao cultivar a vida e as minúcias do cotidiano, sentindo o modo como nos atravessam e provocam sensações, buscamos novos modos de viver com o céu, o chão, o vento, o calor, a sombra, a água e os seres.

No livro "Ideias para adiar o fim do mundo", Ailton Krenak (2020) diz que tudo é natureza e, portanto, somos parte da natureza. Não há natureza separada da humanidade. Assim, não há escolas sem natureza.

Que natureza podemos reinventar? A pergunta pode vibrar como um convite para olhar poeticamente a natureza. Essa experiência traz novas sensações e compreensões a quem a vive. Criar encontros poéticos com a natureza pode largar nossa energia vital.

Aprendi com meu filho de 10 anos
Que a poesia é a descoberta
das coisas que eu nunca vi.

Oswald de Andrade, poema 3 de maio.

Experimentar des-ver o mundo... O menino do mato, de Manoel de Barros (2015, p.83), saboreou olhar o mundo com imaginação. "*Por isso o nosso gosto era só de/desver o mundo.*"

Qual é o perfume do chão?
Quantas florestas cabem no seu quintal?
Qual a língua dos gravetos?
Que histórias as abelhas contam às margaridas?

Caçar o orvalho, a água do mar, a neblina. Capturar o que é intangível. A artista brasileira Brígida Baltar se arrisca a encontrar o impossível ao capturar o volátil numa relação ardente e íntima com a natureza.

Espaços-tempos da escola da infância como lugares de afetos

Como mantivemos acesas as brasas de nossas fogueiras boas? O que escutamos? Quais pontes construímos e quais vínculos fortalecemos como coletivo educador? Quais movimentos singulares nutriram vínculos e permitiram que não nos deixássemos dissolver no mundo virtual e remoto?

Construímos modos comuns de organização que agregaram saberes, uniram e provocaram mudanças. Fortalecemo-nos no processo.

Conectamo-nos com a infância-experiência-imprevisível (KOHAN, 2003) como potência nos encontros mínimos e poéticos. Experimentamos movimentos outros com nossos corpos arteiros e crianceiros dos quais emergiram conexões com o efêmero e com o improvisado, como ato criativo. Por exemplo, a aposta nos diálogos com artistas que pautam seus trabalhos na criação conjunta, no construtivismo experimental, na manipulação de diversas expressões artísticas.

Com o olhar atento, lento e líquido a essas tantas e infinitas conexões, esparramam-se muitas apostas na construção de uma relação experimental com o conhecimento sobre docência (ou seriam docências?), bebês e crianças pequenas que, em diálogo com Hélio Oiticica, são fios soltos de energia que fazem brotar possibilidades (*apud* FAVARETO, Celso, 2015, p. 29).

Quiçá estejamos experimentando um perambular entre linhas errantes, linhas interrompidas, linhas em círculo, linhas retas experimentando as intensidades desses trajetos. Somos corpos-professoras em movimentos de escritas, criando nossos desejos e transformando-os em coreografias. Nesses percursos sentimos a energia pulsante marcando outros ritmos no exercício de grafar a intencionalidade do processo educativo com bebês e crianças pequenas na urgência do presente.

Assim como o pintor oferece seu corpo ao mundo para transformá-lo em pintura (Merleau-Ponty, 1964 *apud* Oliver Schefer, 2020), nós, professoras, oferecemos nossos corpos ao mundo para criar conhecimento e pedagogias dos encontros

Os registros que aqui trouxemos, feitos em pandemia, são parte de um movimento de pensar a vida a partir de suas potências e de suas incertezas. Do lugar da educação, propusemo-nos olhar para as desigualdades, para as novas relações digitais, para todas as possibilidades de encontros. A partir desses lugares que

cotidianamente ocupamos, experimentamos e criamos, uma pedagogia foi vislumbrada: a pedagogia feita de encontros.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. a pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

BARROS, Gustavo. Simondon e a infância: outros possíveis para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo, Porto de Ideias Editora, 2017. p. 185-208.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

_____. **O menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 83

CAMARGO, Andréia Regina de Olivera. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil**. 2019. 219 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

EM média, mulheres dedicam 10,4 horas por semana a mais que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas.

Agência de notícias IBGE. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FISCHER, Deborah Vier. **Antônio Augusto Bueno: o artista dos encontros mínimos com a natureza**. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/>. Acesso em: 05 maio 2021.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

MACEDO, Cinira. **Buraco**. [2014]. Release da peça Buraco. Disponível em: <https://elisabetefinger.com/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

PASINATO, WANIA. **Diretrizes para Atendimento em Casos de Violência de Gênero contra Meninas e Mulheres em Tempos da Pandemia COVID-19**. ONU Mulheres, Brasília: 2020. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Diretrizes-para-atendimento_ONUMULHERES.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

2.

'Entre' crianças e infâncias: um cotidiano na Educação Infantil

Ana Cristina Baladelli Silva

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta –
Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas. (BARROS, 2013)

Experimentar um cotidiano na educação infantil é ser levado por um caminhar *'entre'* convites, encontros, descobertas, experimentações, dúvidas, reflexões, que conduzem, a quem se deixa *surfar*, para a uma outra docência *'entre'* crianças e infâncias.

As crianças nos convidam para ver o mundo através delas, com os seus olhos, assim como as borboletas. E de que convite estamos a falar? Seria possível experimentar outras possibilidades, outros olhares, outros falares? O que poderíamos ver? Como faríamos isso?

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado, pretende dialogar, na companhia das crianças, a experiência de um cotidiano, possível, potente, significativo, *pesquisante*, através de outras possibilidades, outras práticas pedagógicas. Caminhos cotidianos que unem conhecimento e prática, *conhecimentossignificações* (ALVES, FERRAÇO, GOMES, 2019, p. 1027) permeados por reflexões, indagações, inquietações que nos levam a experimentar outros modos de existência nesses *espaçotempos* vivos da escola.

A partir de um movimento das crianças, que pegam uma câmera fotográfica sem o conhecimento da professora e perambulam com ela pela escola, capturando o cotidiano sob o seu olhar, entregando para a professora fotografias/imagens que convocam a mesma a pensar, refletir, experimentar outros movimentos de mentes e corpos. Essa captura do cotidiano pelas crianças transbordam o espaço, o tempo, geram conflitos, dúvidas sobre rotina, infâncias, docência, crianças, cotidiano.

Estar nesse cotidiano é experimentar um acontecimento, é dizer que a partir dele “nomear, pensar é, num sentido amplo, ensaiar o nome da irrupção de uma fractura no real (BARCENA & VILELA, 2006, pg. 16)”. O real, o cotidiano, a rotina, a docência, a partir dele serão questionados, (re)pensados, (re)organizados nos encontros e caminhos pelos quais as crianças irão conduzir, num *co-ire*, ir junto.

A escrita ‘*entre*’ crianças, professora, fotografias/imagens, passa a ser uma experiência que se apresenta não apenas numa única linguagem, a partir de uma única visão, mas partilhadas com os olhares das crianças, que pelas imagens apresentam cantos, espaços, frestas, buracos no chão, paredes, casulos, bichinhos, buracos em árvores até então desconhecidos pela professora-pesquisadora.

Essa condução pelas crianças nos remete a outro cotidiano, um *co-ire* que implica, como diz Gallo (2015), ir junto, não normatizando ou ditando as ações, mas aprendendo com elas, entrando, com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto através de um cotidiano *co-ire*, currículo *co-ire*, burocracia *co-ire*, educação infantil *co-ire*.

Para esse caminhar junto, partilhado, se faz necessário desconstruir práticas, pensamentos, falas, posturas, da formação consolidada e isso se revela um processo diário e cotidiano nos *espaçotempos* de acasos, de multiplicidades e de diferenças à medida em que se tecem novas formas de entendimento (ALVES, FERRAÇO, GOMES, 2019, p. 1027), possibilitando o caminhar nas escolas através dos *conhecimentosignificações* onde crianças e

infâncias brincam, experimentam, dialogam, compõem o espaço interno e externo, permeado pelo vai e vem, com poesia, na potência, possibilitando um outro percurso 'entre' o já dado e o ainda não dito, como diz Leite (2019), buscando fazer circular os afetos nas relações com as crianças, com a educação.

Assim por 'entre', tempos, momentos, crianças, percursos, imagens, alegrias, tristezas, presentes nos cotidianos da educação infantil, pensamentos e corpos se movimentam sendo conduzidos pelas crianças, num *co-ire*, 'entre' acontecimento, devir, tempo e imagens.

'Entre' – acontecimento

Uma tarde no parque, crianças brincando, correndo, de repente, uma roda.
O que observavam?
Uma criança levanta a mão e me apresenta uma lagarta.
Me assustei.
Ela chega para mim e diz:
- *Abre a mão pro?*
- Não tenho coragem, respondo.
- *Não dói, eu tinha medo e passou. Olha, vou te mostrar.*
Ela coloca a lagarta em minha mão e começa a passar a mão pelo meu braço, um carinho.
- *Viu só como você conseguiu e não doeu?*
Pega a lagarta e volta para a roda.
(ME. 5a.4m.)

Acontecimento é o que nos dá a pensar; o que dele vivemos, entendemos, pensamos, refletimos, aprendemos. Zourabichivilli (2004, p. 6) diz, que é a sucessão de "dois estados de coisas, antes-depois", e que apesar de encontrar abrigo na linguagem, não se deve concluir pela sua natureza linguageira. Caminhando pelo cotidiano, 'entre' filosofia e educação, Deleuze (2011, p. 152) diz que o "acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera", e que para vive-lo será necessário "tornar-se digno daquilo que nos ocorre, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus

próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne.”

E por esse cotidiano *com* as crianças, o desejo do (re)nascimento pulsa forte, é possível sentir na pele uma outra forma de pensar a vida, aquele cotidiano, a criança, a infância. Momentos únicos, vivos, inesperados, inusitados, conduzidos pelas crianças e repletos de experiências. O tempo já não é o mesmo, o antes e o depois ficam expostos, não é possível caminharmos apenas no momento cronometrado (*cronos*), precisamos de um outro tempo (*aion*), algo não quantificável, determinado, apenas o tempo, possibilitando a experiência individual do acontecimento.

E então Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1029) nos dizem que “o acontecimento se dá como um efeito de superfície”, algo que insurge, mas que não se reduz às coisas em si, isto é, não se deixa representar, nem identificar, só podendo ser pensado no instante em que acontece. E para afirmar a importância dessa experiência, Barcena & Vilela (2006, p. 16) nos dizem que ela é única, irrepetível, algo que separa o antes e o depois, e que “o *aprender* significa reconhecer que há um tempo (o “depois”) no qual sabemos o que num certo “antes” ignorávamos.

Assim, pensar a educação sob a figura da experiência do acontecimento nos apresenta a possibilidade de explorá-la em três dimensões essenciais da prática educativa, sendo eles o acontecimento que irrompe e nos dá a oportunidade de pensar o novo, com uma nova linguagem; o acontecimento que nos permite fazer uma experiência, esse “outro que faz experiência em nós”, por ser algo que nos acontece e não nos deixa iguais, e por fim, o acontecimento que rompe com a continuidade do tempo nos fazendo repensar a experiência humana de aprender.

‘Entre’ crianças – devir

Contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos, “uma” criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num

bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos” é o que nos dizem Deleuze e Guattari (2012, p. 97), e que essa criança molar do adulto é o futuro. E ainda, afirmando a potência dessa coexistência da criança com o adulto, Schérer (2009, p. 193) nos diz que o “bloco de infância” deixa de ser a infância como lembrança, mas em devir e que pensar a infância a partir dele, é rejeitar o “acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância”.

Num cotidiano com as crianças, memórias e lembranças são ativadas no adulto, aparecem como um fio-memória que acaba por levá-lo à infância, a sua, aquela territorializada num momento, num local. Com as crianças é possível experimentar a abertura, avizinham-se outros espaços e algo emerge como um “iceberg” (SCHÉRER, 2009). Bloco de infância, a desterritorialização da infância, “que se desloca com o tempo, sobre a linha reta do tempo, vindo reanimar o adulto como se reanima uma marionete, e reinjetando-lhe conexões vivas” (DELEUZE, 2017, p. 141).

Bloco de infância que emerge e conduz a pensamentos, reflexões, a deslocar o pensamento sobre as certezas, os lugares seguros e definidos que nos é dado sobre a infância e a criança. Schérer (2009) então nos diz que o devir-criança somente pode ser instalado no distanciamento absoluto do devir adulto, pois ele nos leva a entender a infância como um único destino final, evolutivo e que conduz a idade adulta, caminhando ‘entre’, antes e depois.

Junção de experiências, percepções que Alves, Ferraço e Gomes (2019) dizem, resultam num devir. As crianças são atravessadas pelos devires e “não vivem como nossas lembranças de adulto nos fazem crer, nem mesmo como elas o creem segundo suas próprias lembranças quase contemporâneas daquilo que fazem” (DELEUZE, 2017, p. 140).

Pulsamos, extraímos, nos conectamos com as partículas, se nos permitimos experimentar. Ao nos aproximarmos das ações cotidianas, a cada momento, no seu tempo, algo acontece. Passamos a ser afetados de formas diferentes, experimentamos olhares outros povoados de possibilidades. Assim se dão os

encontros, sem imitação ou representação, como diz Deleuze (2017, p. 142) “é um maneirismo de sobriedade, sem lembrança, em que o adulto é tomado em um bloco de infância, sem cessar de ser adulto, como a criança pode ser presa em um bloco de adulto sem cessar de ser criança”.

‘Entre’ crianças – tempo

M. na hora da saída, permanece deitada no chão,
brincando.
- Vamos M., mamãe chegou.
- Não, já falei que fiquei bem pouquinho aqui.
Sua mãe entra e a pega no colo, ela chora.
Sai resmungando e dizendo:
- Por que eu fico tão pouquinho na escola?
(M. 4a.)

No grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo, ‘entre’ elas a mais conhecida é *chrónos* que designa a continuidade do tempo, ou seja, “a soma do passado, do presente e do futuro e o presente é um limite ‘entre’ o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro)”. Temos também *kairós* que significa medida, proporção e *aión* que designa a “intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva”. Para Heráclito “*aión* é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança, uma força infantil”, como nos diz Kohan (2007, p. 86).

O tempo cronológico regula horários, rotina, determina o que fazer; autoriza a brincar, comer, sair, escovar os dentes, regula o cotidiano. Viver em função dele na educação infantil pode incomodar, causar um desconforto na criança, em especial quando estão brincando, iniciando uma história, desenhando, pois o tempo que passa para o adulto, aquele temporal, não é o da criança, pois ela

brinca com os números já que para ela, como diz Kohan (2007, p. 86) “não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração”.

Ao experimentar o acontecimento, num cotidiano *co-ire* com as crianças, as reflexões sobre o tempo se fazem necessárias, pois elas desejam mais tempo *cronológico* para vivenciarem o tempo *aiônico*, aquele tempo infantil. E como fazer isso no cotidiano na educação infantil? Seria possível? De que maneira? Por onde começar? Como fazer?

Reflexões necessárias para que além das organizações dos espaços façamos o exercício de experimentar o diálogo, a partilha de saberes diversos onde as crianças se aproximam, falam, expressam sentimentos, desejos, necessidades. Num cotidiano marcado pelo tempo *cronos*, a experiência do *co-ire* conduzido pela criança, nos apresenta outras possibilidades, experiências, partilhas, experimentações, intensidades, tempos infantis possibilitando cotidianos outros na educação infantil *com* as crianças.

***'Entre'* crianças – imagens**

- *Amiga, vem aqui, vamos tirar uma “selfie”.*
- *Tá, tô indo.*

Duas crianças, um pedaço de madeira
retangular, poses, bicos.

- *Agora, vamos voltar, vou chamar o “uber”.*
- *Vem, ele chegou, vamos.*

Sentam-se nas cadeiras e voltam para casa
depois de um passeio no shopping.
(L. 4a.2m, M.4a.10m.)

Ao permanecerem com a câmera cotidianamente, diversas imagens eram apresentadas, visualizadas diariamente. Havia a necessidade de baixar as imagens para elas utilizarem a câmera no dia seguinte. O movimento de retirar as imagens da câmera fotográfica se tornou um momento de reflexão diária, divagações, pensamentos outros que levaram a experiência do acontecimento,

ao devir-criança, refletindo no cotidiano com as crianças, na educação infantil.

O que poderiam essas imagens? O que iriam trazer como reflexão para a infância? E para a criança? O que desejava a criança ao registrar aquele momento? O que mobiliza no adulto aquela imagem?

Leite (2018) nos diz que “as crianças nos oferecem um povoado de imagens que exige de nós uma educação do olhar”, pois estão marcadas por incertezas e deslocamentos, misturando sentidos e sensações e foi o que aconteceu. Já não era possível olhar as imagens e não sentir o deslocamento que elas causavam, um movimento que produzia pensamentos outros sobre um cotidiano com as crianças. Imagens potentes, de um espaço comum, mas que através do olhar da criança se tornou algo novo, inusitado, forte, que batia no corpo, na mente. Imagens sem autores, apenas crianças, que dançavam com a câmera nas mãos, várias mãos, vai e vem, idas e vindas.

Mas e para as crianças, o que significavam aquelas imagens? Caminhando com elas foi possível observar que não perguntavam sobre as imagens, o que havia acontecido com elas, onde estavam e então pairava a dúvida: por que será que as crianças nunca pediram para saber ou ver as imagens que foram feitas?

Num dia qualquer, o cotidiano trouxe a possibilidade de uma eventual resposta para essa dúvida e então, ao questionar uma criança que estava com a câmera se ela por um acaso não teria a curiosidade em ver a imagem, a resposta foi: mas eu sempre vejo.

De que maneira isso poderia ocorrer?

Ela pegou a câmera, ligou, mostrou o visor e disse: aqui que eu vejo.

Um mundo de reticências pontilhado de possibilidades (LEITE, 2018) era isso que as crianças estavam a proporcionar, um convite para experimentar o inusitado, o imprevisível, e assim deslocar a visão do modo dado de pensar a escola, as crianças, as infâncias, é preciso romper, se enveredar pelas “travessias que escapam às certezas”, *acontecimentalizar* (PÉREZ, 2014). E foi por

esse caminho que a professora-pesquisadora passou a percorrer por *'entre'* crianças, acontecimentos, devires, infâncias.

***'Entre'* crianças**

Só existe saber na invenção, na reinvenção,
na busca inquieta, impaciente, permanente,
que os homens fazem no mundo,
com o mundo e com os outros.
Busca esperançosa também.
Paulo Freire (2019)

Caminhar, percorrer, andar, andarilhar, encontrar, chorar, sorrir, prosseguir *'entre'* crianças, infâncias, antes, depois, imagens, pessoas, natureza, buracos, cantos, estudando, lendo, refletindo, atuando, criando, acolhendo, trabalhando, lutando, resistindo, partilhando num cotidiano na educação infantil. Momentos intensos, vivos, potentes, repletos de descobertas, experiências, diálogos, aprendizados que acontecem *'entre'* professora, crianças, infâncias por outros cotidianos, que seguem seu caminho temporal aonde crianças vão e vem deixando e levando histórias para a vida.

Algumas reflexões e questionamentos precisam estar presentes nos cotidianos como aqueles que permearam essa escrita, *'entre'* elas: como pensar a educação pós acontecimento? Quais outros modos de ser e estar no cotidiano da educação infantil? Que outras possibilidades atravessam a professora e seu cotidiano? O que podem as crianças e suas imagens?

Vamos pensar as infâncias, (re)pensar a educação infantil, esperar o cotidiano no tempo de *quefazer*¹ sem modelos ou receitas, movimentar pensamentos, experimentar, sentir, ser atravessada pelos acontecimentos, criar os inéditos viáveis, extrair a potência e as partículas da criança, no seu tempo, no seu corpo. Algo que dói, bate, arde, cansa, um caminhar *'entre'* o antes e o

¹ "Não te esperarei na pura espera, porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer". (Paulo Freire, Canção Óbvia, 2000)

agora, sua vida, vida imanente, que para Deleuze (2002, p. 14) é “indefinida, que não tem ela própria momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas *entre-tempos, entre-momentos*”, que não sobrevém, nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata.

Talvez seja isso, a singularidade de uma vida, a cada encontro chegando à superfície da pele, devindo. Algo que já existia antes, mas que só transcendeu a partir das imagens, ‘*entre*’ acontecimentos, encontros, num movimento infinito de idas e vindas.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. OS COTIDIANOS – *espaçotempos* de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019.

BARROS, Manoel de. **Biblioteca Manoel de Barros - Ensaios Fotográficos**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARCENA Fernando & VILELA; Eugénia. Acontecimento. In: CARVALHO, Adalberto Dias (coord.) **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2006, p.14-19.

DELEUZE, Gilles. **A imanência, uma vida...** Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, vol. 27, n. 2, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia 2**. v. 4. 2 ed. - São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Kafka: por uma literatura menor – Gilles Deleuze, Felix Guattari**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Silvio. René Schérer e a filosofia da educação: aproximações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: PNE -

tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Resumos...**

LEITE, César Donizetti Pereira. **Imagem, Corpo, Espaço e Tempo: Devir-criança e desenvolvimento infantil.** Campinas/SP. 2018. Projeto de pós-doutoramento. Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

LEITE, César Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila. **Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. Revista Digital do LAV.** Santa Maria, vol. 12, n. 3, p. 134-152 – set./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOHAN, Walter. Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Campinas: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação – Unicamp. Disponível em: <https://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2021.

3.

Uma carta-manifesto pela Infância como lugar de existência

Vanessa Lima da Silva

Para o filósofo Gilles Deleuze, escrever é sempre um ato inacabado¹ e a imagem é sempre devir²: esse fluxo que nos desloca, nos captura com uma picada, toca e porque toca, transforma! Jorge Larrosa, outro filósofo, chama essa transformação de **saber da experiência**: *a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca* Jorge (Larrosa, 2015, p. 18).

Escrevo essa carta de onde estou: *no meio da experiência: entre devaneios e razão, entre sensível e conceitual* (Richter, 2015). O meio da experiência também pode ser entendido como **encontro**:

Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõe para formar um todo mais potente (Deleuze, 2012)

Essa escrita é sobre o meu encontro, da professora com as crianças, principalmente quando elas estão brincando sem a minha interferência, intervenção ou tutela. Quando observo as crianças brincando livremente meu corpo todo se alegra:

sentimos alegria quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe (Deleuze, 2012)

¹ “Escrever é sempre um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” Deleuze, 2011, p. 11.

² Deleuze em *Crítica e clínica*, 2011, p. 87

É, ainda, o encontro da minha formata-ação pedagoga com a liberdade peralta e inventiva das crianças, encontro da adulta que sou com o conceito de infância como dimensão humana: *a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação* (Kohan, 2004).

Esta é uma carta-afeto em palavras e imagens que tem a intenção de sugerir um outro modo de existir, de indicar um lugar: a infância como lugar de existência! E que esse lugar criancieiro seja alegre e por ser alegre, aumente a nossa potência de agir no mundo³.

Imagem 1 – O fio inteiro



Lá no “Tarja Branca”, um documentário sobre ludicidade, a Maria Amélia Pereira, a Peo, conta que entendeu o brincar quando viu meninos soltando pipa e gritando: “Batiza! Batiza”. Com eles, aprendeu que batizar é **usar fio inteiro** da linha. Quando se solta o fio inteiro da linha, ninguém mais pode cortar/roubar aquela pipa: *brincar pra mim é usar o fio inteiro de cada ser!*, disse a Peo.

Fonte: acervo da autora, 2019.

³ Pois, quando “as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida.” Deleuze em Espinosa – Filosofia prática, p. 34.

Imagem 2 – Na ponta dos pés

As crianças sabem ser, sabem ser-se, são sabidas de si! Janusz Korczak nos alertou: é cansativo elevarmo-nos ao nível das crianças, precisamos ficar nas pontas dos pés para alcançá-las...



Fonte: acervo da autora, 2019.

Imagem 3- Infância enigmática



Fonte: acervo da autora, 2019.

Para espíá-las filosoficamente... Aceitando que não sabemos tudo sobre elas e que nunca vamos saber. Segundo Jorge Larrosa, a criança é um enigma. Que aprendamos com as crianças a **enigmar a vida!**

Imagem 4 Encontro de si



Fonte: acervo da autora, 2014.

Que aprendamos com as crianças a nos encarar no encontro de si, e nesse encontro de si...

Imagem 5



Fonte: Jéssica Katiúscia de Lima Akamine, 2013.

... Não ter medo de tocar no que nos toca!

Imagem 6 – A força do corpo



Fonte: acervo da autora, 2013.

Que encontremos em nosso próprio corpo a força necessária para nos arriscar.

Imagem 7 – Flor do Barranco



Fonte: acervo da autora, 2019.

Que a tentativa por si só valha o esforço. Que não conseguir seja divertido, como tentar subir em um barranco e o escorregão ser inevitável.

Que a gente aprenda a brincar com os erros, para fazer do erro-escorregão tecnologia para novos erros.

Imagem 8 – Frio na barriga



Fonte: acervo da autora, 2019.

Imagem 9



Fonte: Vania Brega, 2018

E se tivermos dificuldades, que a gente encontre...

Imagem 10

... quem nos ajude!



Fonte: Vania Brega, 2018

Imagem 11



Fonte: Vania Brega, 2018

Que saibamos...

Imagem 12

... devolver essa ajuda
depois.



Fonte: Vania Brega, 2018

Imagem 13



Que essas ajudas sejam acolhimento para agenciar novos voos!

Fonte: Vania Brega, 2018

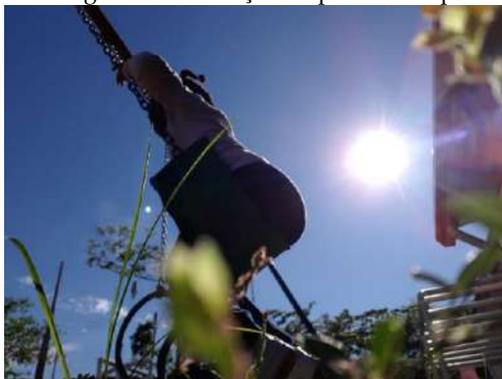
Imagem 14 – Impulso pro balançar

Que saibamos identificar o momento que antecede o voo como parte dele. Como o impulso para o balançar, para o esperarçar!



Fonte: Vania Brega, 2018

Imagem 15 – Balançar até parar o tempo



Que saibamos balançar sozinhas...

Fonte: acervo da autora, 2019.

... e acompanhadas.
Encontrando no outro o
equilíbrio.

Imagem 16 – O equilíbrio no outro



Fonte: acervo da autora, 2019.

Imagem 17 - Descaber



Fonte: acervo da autora, 2019.

Que não tenhamos
cabimento, pois como
disse Arnaldo Antunes:
o que cabe não cresce!
Que ocupemos as caixas
que nos oferecem para
subvertê-las!

Imagem 18 – Linhas de fuga



Fonte: acervo da autora, 2019.

Que façamos da
linearidade...

Imagem 19 – Linhas de fuga II



Fonte: acervo da autora, 2019.

... linhas de fuga!

Imagem 20 – Frestas para devaneio



Fonte: acervo da autora, 2018.

Das frestas lugar para
devaneio!

Imagem 21 - Degustação

E ainda que a gente saiba
para o que algumas coisas
foram feitas...



Fonte: acervo da autora, 2014.

Imagem 22 – Degustação II



Fonte: acervo da autora, 2018.

... que possamos
delirá-las!

Imagem 23 – Infantilizar as coisas

Ou ainda, que possamos **infantilizá-las**, inspiradas na inversão sugerida por Walter Kohan:



Fonte: acervo da autora, 2018.

Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos **infantilizar** a escola e a educação fundamental. Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis ulteriores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presente no presente...” (Kohan, 2017)

Imagem 24



Fonte: Jéssica Katiuscia de Lima Akamine , 2011.

Ainda que nossa vida seja organizada pelo tempo cronológico (que numera, sequencializa), que consigamos aliar o tempo de **chronos** ao de **aíon**: o tempo das crianças e dos artistas!

Aion é *“Tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive”* é o tempo da entrega, como a Julia entregue ao seu banho...

Imagem 25 – Cadeira de sentar no tempo



Ou como a Rebeca, que quando estava brincando na Casinha do Faz de Conta, colocou uma cadeira na varanda e sentou... para ver o tempo passar...

Fonte: acervo da autora, 2018.

Imagem 26 – Cadeira de sentar no tempo II

... transformando-a em uma cadeira de sentar no tempo!



Fonte: acervo da autora e ilustração de Leticia Graciano, 2021.

Fazer das infâncias um lugar de existência é desejar demorar, morar no tempo

Imagem 27 – De-morar no tempo



Fonte: acervo da autora, 2019.

É saber procurar esconderijos e solitude na natureza

Imagem 28 – Recolher-se em si



Fonte: acervo da autora, 2019.

É saber criar rituais de pesquisa e catação de tesouros:

Imagem 29 - Ritual



Fonte: acervo da autora, 2018.

Imagem 30 - Ritual II



Fonte: acervo da autora, 2019.

Imagem 31 - Miudezas



Fonte: acervo da autora, 2019.

Sérias investigações
das miudezas

O tempo aionico, que é o tempo da entrega, da brincadeira, do pensamento e da criação, não é a única semelhança entre as crianças e os artistas. Deleuze afirmou: “à sua maneira, a arte diz o que as crianças dizem”⁴ e podemos deslocar para as crianças algumas afirmações que Deleuze fez sobre a arte⁵: criamos por necessidade, a arte não morre, a arte resiste, a arte cria outras maneiras de

⁴ Deleuze em *Crítica e clínica*, p. 88.

⁵ Deleuze em *O ato de criação*

habitar o mundo. Ou seja, **as crianças brincam por necessidade, a infância não morre, as crianças resistem, a infância cria outras maneiras de habitar o mundo!**

Entender a infância como um lugar de existência é tentar fazer dos dias poesia, como uma capa mágica de criança⁶:

Imagem 32 – Encapar o o dia



Fonte: acervo da autora, 2019.

É aprender a enterrar o que nos priva de sentir e de criar sentidos

⁶ “Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto.” Huizinga em *Homo Ludens*, p. 133

Imagem 33 – Sapatos enterrados me peraltam



Fonte: acervo da autora, 2019.

É, como escreveu Manoel de Barros:

Imagem 34 – Vanha, a chuva e as crianças

“Ser capaz de
modificar a
tarde
Botando uma
chuva nela”



Fonte: acervo da autora, 2019.

Imagem 35– Vanha, a chuva e as crianças II



Fonte: acervo da autora, 2019.

Imagem 36 – Vanha, a chuva e as crianças III



Fonte: acervo da autora, 2019.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G. **Espinosa – filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **O ato de criação**, disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2088.

KOHAN, Walter. **A Infância da educação e o devir criança**. 2004 disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca#:~:text=%C3%89%20preciso%20pensar%20o%20devir,de%20adultos%20e%20crian%C3%A7as...>

KOHAN, Walter. A devolver (o tempo d)a infância à escola IN ABRAMOWICZ & TEBET (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de idéias, 2017.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo, Summus, 1981.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância In **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RICHTER, Sandra & BERLE, Simone. Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. **Educação e Realidade** 2015, vol.40, n.4 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401027

Documentário: **Tarja Branca**. Direção Cacau Rhoden, Brasil, 2014.

4.

Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas

Shirley Maria de Oliveira

Essa escrita se tece a partir da minha trajetória com as crianças e educadoras da infância durante meu percurso profissional na rede paulistana de educação infantil, ancorada nas ideias de grandes mestres e pesquisadores das culturas lúdicas infantis que sempre guiaram e iluminaram meu caminhar ao lado dos bebês, crianças e educadoras.

Tem como desejo suscitar inquietações, questionamentos, indagações sobre como organizamos espaços, materialidades e vivências no cotidiano da Educação infantil no sentido de acolher a potência lúdica e imaginativa dos bebês e crianças promovendo experiências de sentido nos contextos da infância.

Este texto é um convite para:

- Dialogar sobre como temos nos debruçado sobre a educação das crianças bem pequenas repensando a configuração dos espaços que destinamos para a educação infantil, de que maneira favorecemos a ocupação livre e plena desses espaços para que os corpos infantis alcem voos de liberdade e plena possibilidade de exploração, descobertas e devaneios.

- Pensarmos sobre a qualidade dos materiais que oferecemos para as crianças no seu processo investigativo. Materialidades que convidem para uma conexão mais profunda e suscitem processos de interações e descobertas.

- Refletirmos sobre a organização dos tempos no cotidiano das escolas da infância, um tempo aliado aos tempos das crianças e seus percursos. Tempo para o ócio, para o devaneio, para a solidão.

Tempo sem um rígido controle, para viver com profundidade e inteireza as experiências cotidianas no contexto educativo.

- Repensarmos na qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças na relação com a arte, literatura, histórias narradas, brincadeiras tradicionais e música da cultura da infância tendo a natureza como lugar de encontros e experiências e o educador como parceiro nos processos vividos no cotidiano das escolas da infância.

Não se pretende um aprofundamento das questões aqui elucidadas, mas apontamentos que convide o leitor para a reflexão, um desejo de suscitar dúvidas, mobilizar perguntas que impulsionem estudos mais profundos.

Um encontro com as crianças

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas

Buscarei abordar no texto aspectos da minha trajetória na Educação Infantil Paulista como professora na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil (CEI).

Em 1982 ingressei na rede como professora na EMEI e a partir de 2003, com a passagem dos Centros de Educação Infantil (CEI) para a educação, passei a atuar como Coordenadora Pedagógica do CEI. Essa mudança desencadeou um processo de renascimento profundo. Meu encontro com os bebês provocou transformações que impactaram minha maneira de ser professora, quebrando conceitos, rompendo com couraças pedagógicas e princípios epistemológicos advindos de uma perspectiva racional e reprodutivista.

A presença dos bebês e crianças foram pontes para uma travessia no meu percurso profissional: de uma margem para outra meu olhar foi se apurando. Concepções sobre infância, corpo,

criança e o brincar foram ganhando um novo sentido na minha atuação profissional.

Aprendi a olhar mais próximo, a escutar melhor, a ver mais profundamente e falar menos. Tornei-me mais receptiva e acolhedora. A presença dos bebês me convocou a rever conceitos, saberes e paradigmas já estabelecidos. Passei a compreender a docência e a educação infantil numa outra perspectiva: mais amorosa, mais acolhedora, mais consciente da potência dos bebês e crianças.

Meu encontro com os bebês e crianças pequenas acordou em mim gestos esquecidos, devaneios reconstitutivos, sonhos adormecidos. A minha criança interna adormecia, esquecida do que é primordial, essencial, verdadeiro e profundo. Olhar para os bebês, as crianças e me conectar com suas essências me tirou desse sono profundo.

Vagarosamente fui me despindo de alguns valores, máscaras e roupagens que ocultavam a minha percepção sobre o que é ser criança, o que verdadeiramente faz sentido ser vivido na infância.

A partir deste texto buscarei fazer um convite ao leitor-educador para refletir sobre diversos fios que se entrecruzam e tecem a docência com as crianças bem pequenas. Um convite para atentarmos sobre a importância das experiências na educação da primeira infância ancoradas no livre brincar, nutridas pelas palavras das histórias narradas, embaladas pelas músicas e brincadeiras tradicionais da infância, alimentadas pelas vivências com a arte, experimentadas na liberdade dos gestos e movimentos e vivenciadas no espaço natureza em plena conexão com a vida.

Um convite para dialogar sobre como temos nos relacionado com as crianças, como nos entregamos para um encontro verdadeiro e profundo, despidos de conceitos que muitas vezes distancia, deturpa.

Por uma educação da sensibilidade

Feitas essas ressalvas, gostaria de abordar o sentido da palavra educar a partir da sua etimologia. Do latim educere, significa

conduzir para fora aquilo que está na pessoa como potência. Assim, o educador pode ser esse mestre que ajuda a trazer para fora aquilo que está no interno da criança, aquilo que ela tem como essência e deixar ser, existir, acolher a sua natureza. No entanto, muito do que fazemos na docência com os pequenos é num sentido contrário: tentar colocar dentro aquilo que está fora, seu oposto, educare.

Se considerarmos o sentido epistemológico educere na educação da primeira infância podemos compreender a instituição de Educação Infantil como um lugar, um território de experiências de sentido que acolhe a potência lúdica e criadora dos bebês e crianças. A escola como lugar de expressão do ser no seu sentido mais profundo e o brincar como a possibilidade de viver essa experiência poética da infância.

No entanto, há que se compreender que não é qualquer brinquedo que promove a experiência poética. Não é qualquer história. Não é qualquer música. Não é qualquer atividade.

As crianças vivem a experiência poética quando se encontram em estado de encantamento, numa relação profunda com a matéria primeira, com a matéria primordial. Vivenciam experiências a partir das interações que estabelecem com o contexto e com as vivências partilhadas pelos educadores por meio da literatura, das histórias narradas, das cantigas e brincadeiras, das vivências artísticas.

Nos cabe, portanto, uma constante reflexão: nossas escolas são espaços de experiências de sentido? Acolhem a potência imaginativa das crianças? Como organizar no cotidiano educativo tempos, espaços, interações e experiências que acolham a natureza da criança? O que é ser professor nesse tempo de vida potente, curioso e investigativo? Qual o sentido da docência na primeiríssima infância? De que maneira favorecemos as possibilidades de experiências nos espaços institucionais acolhendo e nutrindo as potências das crianças nos processos de produção das culturas infantis? Segundo Larossa:

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 e dar-se tempo e espaço.(2018, p. 25)

A maneira como ambientamos os espaços, como acolhemos os bebês e crianças, a organização dos tempos, as experiências vividas no cotidiano dizem muito sobre qual a concepção de educação que promovemos na primeira infância e qual criança idealizamos.

Como educadores da educação infantil precisamos acolher a potência presente na criança e reconhecer seu impulso natural de buscar encontrar vida nas coisas, acionando recursos internos que a impulsiona a ir sempre além, em busca de algum mistério, movida pelo desejo de encontrar, explorar, conhecer, em plena disponibilidade para viver a vida e todos os seus encantos e mistérios.

A vida precisa ser conquistada e para conquistá-la precisa ser experimentada. Não se aprende escutando, parados, imóveis. Aprendemos a vida vivendo a vida e todos os seus riscos, aventuras e encantos. Nossas escolas estão abertas para a aventura, a brincadeira, para a vida?

Um olhar para os gestos infantis

No encontro diário com as crianças no meu percurso profissional na Educação Infantil Paulistana aprendi muito sobre a importância de olharmos para elas e neste encontro compreendermos a sua natureza particular, sua condição própria de dar sentido às coisas a partir do que observa, do que toca, do que cria, do que investiga. Esse modo de se relacionar com as coisas do mundo se revela por meio dos seus gestos, suas vozes, de como confere sentido ao que vivencia, observa. Nesse encontro verdadeiro e profundo encontramos inspiração e sabedoria para

construirmos uma educação mais sensível e amorosa, acolhedora dos bebês e crianças e suas potências.

Minha grande fonte de inspiração para implementação de uma educação de qualidade na primeira infância tem sido Maria Amélia Pinho Pereira através do trabalho que desenvolve na Casa Redonda, Centro de Estudos, onde o foco está na criança e na sua forma de se expressar através do 'Brincar', sua linguagem essencial. Esta aliança com os fundamentos do trabalho na Casa Redonda e a convivência diária com os pequenos tem inspirado minha trajetória como educadora e restaurado a crença na força da presença das crianças anunciando a importância de uma educação para a sensibilidade.

Segundo Pereira (2013, pag. 54), "Temos de cuidar para, na medida do possível, não atrapalhar nem deformar a criança, valorizando o seu brincar, a sua alegria, o seu sim à vida, defendendo sua capacidade e seu modo próprio de entender o mundo."

Estar com os bebês e crianças no cotidiano da Educação Infantil nos ajuda a compreender e reconhecer a importância de olharmos para elas e neste encontro compreendermos a sua natureza particular, sua condição própria que se manifesta por meio dos seus gestos, suas sutilezas, suas disposições e desejos encontrando inspiração e sabedoria para construirmos uma educação mais sensível e amorosa.

Conviver com as crianças é entrar numa aventura com o desconhecido, é penetrar um mundo misterioso onde somos surpreendidos por indagações que a todo o momento nos conduzem a trilhar com coragem e ousadia um caminho onde nos vemos como experimentos da vida, que ao ser vivida vai nos apontando o rumo a seguir com o mesmo entusiasmo e seriedade com que as crianças brincam. Sem aventura não há entusiasmo, e sem entusiasmo não há vida. A energia liberada pela busca, pela indagação, pelo não condicionamento diante de nossos hábitos educacionais, abre espaço para o insight, provocando a ocorrência de ideias novas, e o convívio diário com as crianças é a força mobilizadora para o desenvolvimento de um trabalho criador. (PEREIRA, 2013, p. 75).

Na minha trajetória na rede paulistana de Educação Infantil compreendi que aprendemos sobre as crianças estando com elas:

olhando seus gestos, escutando suas vozes, observá-las brincando para reconhecer sua forma profunda e verdadeira de se relacionar com as coisas e com a vida. E só então compreender que o fazer das crianças em estado de liberdade tem uma esfera poética. Os gestos infantis revelam uma intimidade com o mundo numa instancia de interioridade, de esquecimento, que é profundo, primordial!

No primeiro CEI em que atuei como Coordenadora Pedagógica tínhamos um Projeto denominado “*Contos, cantos e encontros*” que tinha como proposta ambientar os espaços externos do CEI com materialidades, cenários e experiências que convidasse as crianças para o brincar livre, espontâneo e genuíno, a partir de suas próprias escolhas.

Privilegiávamos o contato das crianças com a natureza e seus elementos como também o acesso aos materiais não estruturados: caixas, tecidos, galhos, gravetos, sementes, madeiras, toquinhos. Assim, durante as tardes as crianças do CEI de todas as idades ocupavam livremente esses espaços e circulavam por cada um deles se conectando com o que cada ambiente pudesse lhes ofertar: no Espaço Bosque podiam sentar-se ao redor da fogueira, ouvir histórias, acomodar-se no “Mar de Livros”, subir nas árvores. No “Espaço das águas”, podiam dar banho nas bonecas, lavar os paninhos ou simplesmente explorar a fluidez da água no seu corpo. No “Canto do Abacateiro” podiam se balançar nas redes, balançar as bonecas e cantarolar os acalantos conhecidos, montar cabanas e colher ameixas no pé. No “Parque das amoreiras” faziam comidinhas, colhiam amoras, brincavam na terra. Nesses momentos de plena liberdade, pude me aproximar, olhar para os seus gestos, admirar e reconhecer que algo maravilhoso acontecia.

Foram os gestos das crianças que me guiaram e me encantaram para o mundo delas, na observação atenta dos seus corpos em movimento ou em estado de contemplação e encantamento, pude me aportar e percebê-las melhor.

As crianças desejam adentrar o interior das formas. Buscam um contato mais íntimo. Como se a matéria guardasse um segredo, um mistério a ser revelado que provocam nelas um estado de

encantamento, um estado poético, uma imaginação que conduz na direção ao mundo, nas suas profundezas, uma imaginação criadora. Segundo Gandhi Piorski:

As grandes imagens que nascem do imaginar, as sensações mais significativas vividas por uma criança em seu brincar, as impressões gravadas em sua memória e corpo provêm desse núcleo de forças, da imaginação criadora, ato capaz de acionar a energia vital. Não é qualquer imagem ou estímulo de experiência que gera na criança o estado criador. (2016, p. 60).

Segundo esse autor, há sempre na alma da criança, o desejo de saber de onde as coisas advêm, sua origem. Na sua relação com a matéria, na intimidade com o mundo, busca estabelecer conexão com esse não revelado, acreditando que o visto, ainda não está sendo visto por inteiro, em profundidade. Dessa relação nasce a imaginação criadora. Essa é a natureza do imaginar, buscar o sentido das coisas pelo encantamento, e não pela lógica ou pela razão, pelo mundo do encantatório. Pelo desejo de se conectar com o mistério. As crianças buscam uma relação verdadeira, plena e se disponibilizam para uma interação mais profunda.

No entanto, temos superficializado o mundo para oferecer para as infâncias e não oferecemos o mundo de verdade. Elas vivem hoje um cotidiano esvaziado de sentidos que não acordam suas imagens criadoras, que não nutrem seus processos criativos com toda plenitude. Um exemplo são os brinquedos prontos que muitas vezes impõem códigos culturais estabelecidos, estruturados. Por isso eles têm uma potência reduzida de encantamentos: geram curiosidades, desejos, mas não com a mesma intensidade. Estabelecem com esses brinquedos uma interação mais apressada, numa relação de consumo que reduz sua possibilidade de imaginação criadora. Estamos inseridos num mundo de excessos, de aligeiramentos que nos excita, estressa, drena nossa energia, nossa força e não nos permite vivenciar um estado de encantamento. É preciso viver experiências profundas para acordar nossa energia vital e acionar em nós estados de poesia,

nos reconectando com a vida e suas belezas. É fundamental uma aproximação com as crianças em estado pleno de liberdade e possibilidades de experiências, buscando reconhecer a poética que se revela nos seus gestos.

Nesse processo de olhar as crianças em liberdade brincando fui recebendo muitas pistas dos conteúdos a serem estudados, configurações de espaços a serem reformulados, materialidades a serem oferecidas. Aprendi que na relação das crianças com a arte, a literatura, as narrativas orais, as cantigas e as brincadeiras tradicionais da infância as crianças se nutrem de elementos primordiais que essas experiências oferecem. São linguagens que potencializam a sua capacidade imaginativa, que inspiram seus percursos criativos e sustentam seus processos de investigação e descobertas.

Compreendi a potência das narrativas de tradição oral e sua força no imaginário infantil. Na minha experiência com elas, percebia que levavam para o seu livre brincar elementos dos contos, das cantigas, das brincadeiras de roda, das rodas de verso, das cirandas, dos acalantos e teciam narrativas ricas de poesia e fantasia, adentrando um universo imaginário potente e nutritivo. E dessa experiência imaginativa retornavam mais fortalecidas para a vida. Contando histórias para as crianças, aprendi que por meio delas podemos nos abastecer de palavras e imagens que inspiram e sugerem caminhos, que ajudam a nascer sonhos indicando que a vida pode ser reinventada.

Por vezes era convidada para adentrar nas suas aventuras imaginárias: fugir do lobo e se esconder na cabana, fazer poções nos caldeirões da bruxa, se esconder da “Véia da Gudéia”¹, confeitar os bolos de terra com flores, perseguir o voo das borboletas. No entanto, na maioria das vezes, eu ficava apenas olhando, contemplando e aprendendo.

E assim, fui me tecendo educadora da infância e me renovando junto com os bebês e as crianças, acolhendo delas sua forma alegre e curiosa de olhar para as coisas do mundo como se estivesse vendo tudo pela primeira vez. Com o coração aberto e um olhar mais sensível para os seus gestos, fui transformando a maneira de

compreendê-las. Envolve por um cenário de magia e encantamentos também fui tocada pela fantasia e maravilhamento como forma de me relacionar com as crianças e com a vida. Numa dessas tardes, olhando para ela e suas gestualidades pude perceber como a experiência poética da infância se revela no brincar e me vi fazendo poesia. Escrevi: “O Brincar das crianças é como o voo livre dos pássaros. Os pássaros vivem a plenitude de serem pássaros, voando. As crianças vivem a plenitude de serem crianças, Brincando!”

No meu encontro com os bebês e as crianças pequenas compreendi que o brincar é a síntese da dimensão da vida na infância. O brincar traz cura: quando brincam as crianças elaboram seus medos, suas angústias, seus conflitos, suas tristezas, suas inquietudes. Por meio da brincadeira buscam encontrar sentidos para o que observam, tocam, sentem. Para isso precisam de tempo, lugar e liberdade, precisam de espaços, de quietude, de matérias primordiais, da natureza: precisam do brinquedo como o lugar do esquecimento, do tempo sem tempo.

Portanto, o convite que eu faço é o de olhar. Sem julgar, sem conceitos já estabelecidos. Chegar mais perto, olhar profundamente reconhecendo o que tem de comum nesses gestos e perceber a experiência poética presente no brincar. Em Saura, Meirelles, Eckschmidt (2016) podemos compreender a importância do olhar sobre os gestos infantis e reconhecer a poética que se revela no brincar:

Teorias e conceitos pré-estabelecidos podem nos afastar de olhar como se fosse pela primeira vez. É em estado de encantamento súbito, assim que nos relacionamos diretamente com o sensível habitado no brincar. Compreendemos a criança a partir dela mesma, e isso significa assumir o imprevisível e o inusitado. Significa estar desapegado das perguntas, afastado dos pré-roteiros ou das listas de repertórios. É deixar ser guiado pelo desejo das crianças em uma mútua confiança de seguir juntos por um caminho que não sabemos aonde vai dar. Partimos da ideia de que toda criança brinca e é preciso ser aprendizes das crianças.

Docência na primeira infância: o que é ser professor nesse tempo de vida?

Como se caracteriza a docência na primeira infância? O que é ser professor nesse tempo de vida? Muito do que aprendemos nos cursos de formação de professores não se aplica à docência com os bebês e crianças.

O papel do professor na primeira infância deve ser o de abrir caminhos para a criança adentrar, criar espaços e tempos em que possam viver experiências de sentido. Se abrir para as delicadezas. Um jeito de ser professor que muitas vezes não encontramos nos nossos processos formativos e nos contextos escolares por onde transitamos.

A qualidade de presença do educador na interação com os bem pequenos potencializa as expressividades infantis quando reconhece, acolhe e valoriza suas capacidades de se comunicar e se relacionar. É necessário reconhecer e valorizar essa necessidade expressiva que as crianças têm de utilizar o corpo inteiro e suas inúmeras linguagens para estabelecer diálogos com as pessoas e com o mundo. Compreender a maneira como mobilizam sua capacidade de comunicação e expressão por meio do riso, do choro, do balbucio, dos gestos, do toque. Quando os adultos se disponibilizam para uma escuta mais atenta e amorosa, estabelecem possibilidades de diálogos com os bebês, oferecem referenciais que fortalecem suas capacidades de sentir, compreender, agir e estar no mundo, cria-se uma atmosfera potente e acolhedora que impulsiona seus processos.

Educar é acolher essa potência de vida que se encontra na criança. É ter uma qualidade de presença para compreender esse mergulho profundo que a criança faz na sua relação com a materialidade do mundo.

Ser professor na primeira infância é promover o encontro dos bebês e crianças com o mundo, com a vida. É uma presença que acolhe, que protege, que nutre e alimenta.

Como educadores na primeira infância, muitas vezes precisamos nos colocar no lugar de viver, apreender, acolher, sem analisar, sem julgar. Debruçar nosso olhar sobre os gestos infantis reconhecendo o que há de primordial nesses gestos. Compreender que há um fenômeno implícito acontecendo. O sentido é vivencial, mais profundo, quando é verdadeiramente vivido. Qualquer tentativa de conceituar a experiência pode reduzi-la., colocar em categorias, em caixinhas que não cabe.

Precisamos muitas vezes silenciar diante da criança. Compreender que nem tudo é decifrável. Tem coisas que as palavras não dão conta de explicar, de decifrar. Nos cabe silenciar e compreender que algo sublime acontece, mas não dá para interpretar ou conceituar. Olhar para seus gestos e reconhecer neles os rastros da alma da criança que se revela no brincar.

Penso, portanto, que os espaços coletivos da Educação Infantil podem se constituir em contextos privilegiados de possibilidades de experiências e oportunidade de interações entre os bebês, crianças e seus educadores. Quando as crianças têm a possibilidade de se relacionar de maneira ativa e autoral num contexto rico de materialidades, num ambiente seguro e acolhedor, sua capacidade de conferir sentidos para as situações vivenciadas se potencializa, constituindo-se como sujeitos interativos, curiosos e investigativos.

Nesse sentido, os adultos exercem papel primordial nos percursos interativos dos bebês e crianças, quando se colocam ao lado delas favorecendo os seus processos de exploração e descobertas, criando condições para que mergulhem profundamente nas experiências propostas, potencializando suas curiosidades, instigando novas possibilidades de experimentar e aprender por meio de uma escuta sensível aos seus desejos e curiosidades, acolhendo suas potencialidades e respeitando seus ritmos e tempos. A docência na primeira infância requer acolhimento, escuta e sensibilidade.

Criança e Natureza: um encontro primordial

As crianças vivem atualmente num mundo de exteriorização excessiva, são exaustivamente puxadas para fora numa sociedade fugaz, veloz, saturada de informações que conduz para a dispersão.

A relação das crianças com o mundo digital, o cultivo e apelo das linguagens e imagens dos desenhos animados acelera os ritmos da criança de modo a exaurir sua energia vital, afetando sua capacidade de se ater e se ancorar, promovendo uma dispersão e pouca atenção para os seus movimentos internos. Vivemos hoje imersos numa sociedade que tem uma dinâmica que estimula esse processo de dispersão.

O mundo que é oferecido para as crianças hoje carece de experiências mais profundas, que as convide para processos de interiorização e capacidade de alcançar o oculto das coisas, voltando-se mais para a experiência, para o corpo, para o vivencial.

Há na natureza uma dimensão que precisa ser considerada quando a vida nos impõe artificialidades que nos paralisam, nos afastando da nossa essência pulsante, nada sensível ou inspiradora.

Na relação com a natureza as crianças estabelecem uma conexão com as materialidades que a natureza oferece e criam brinquedos, cenários, interações que promovem experiências profundas.

Assim, torna-se fundamental voltarmos para a natureza: a nossa própria e a dos espaços da infância. Precisamos levar as crianças para os espaços da natureza pois ela tem a força de nos reconectar para um movimento mais verdadeiro, contido e profundo.

Os espaços institucionais destinados para a infância devem criar um contexto de vivências e uma atmosfera que possa levar as crianças para propósitos de contemplação, entrega, vivenciando experiências profundas. Nos cabe oferecer espaços de liberdade e confiar na autogestão entre as crianças, organizando vivências que possam estabelecer constância nos processos vividos por elas. Um cotidiano que se organiza por ciclos de experiências de vida aliada aos ciclos da natureza, rompendo com quebras constantes

advindas de uma concepção de escola novidadeira e reestabelecendo dinâmicas onde a ritualização esteja presente costurando os seus percursos e experiências.

No encontro com a natureza, é a alma da criança que se vincula. Há um movimento interno e um desejo que a faz se vincular e não a nossa vontade ou intenção pedagógica. Se trata de uma experiência profunda e subjetiva que pede de nós um estado de presença e sensibilidades para perceber que, nesse encontro entre a criança e a natureza, algo sublime acontece. E nesse lugar de possibilidades de experiências, deixar que as crianças nos conduzam, onde a alegria vai se anunciar e será natural nos determos no trajeto de uma formiga, nos aromas das plantas, no voo de um passarinho, na imensidão do céu azul. Num contexto em que adultos e crianças se reconhecem seres de criação, com abertura e disponibilidade para viver algo novo. Ancorados por uma imaginação criadora que desperta para sensações mais significativas vividas no livre brincar.

Essas sensações vão sendo gravadas no nosso corpo, abrigadas na nossa memória, guardando resquícios de uma imaginação capaz de restituir nossa energia vital. No entanto, somente uma experiência verdadeira e profunda com a matéria é capaz de acionar em nós o estado pleno de imaginação criadora.

E assim, numa conexão com a natureza, em espaços e tempos de liberdade plena, nutridos por experiências profundas com as histórias contadas ao redor da fogueira, de mãos dadas cantarolando cirandas e rodas, podemos fazer da escola da infância um lugar de vida, um espaço de liberdade e encantamentos para meninos e meninas e seus educadores.

Acredito que as instituições de Educação Infantil podem se constituir em ambientes para a vivência plena da infância por meio da arte, das brincadeiras, da literatura, da música, da poesia, das histórias, tendo como cenário a natureza e como parceiros nesta trajetória educadores sensíveis e conectados com a alma infantil, próximos do espírito da criança, presentes na interação com ela, acompanhando seus gestos, ouvindo suas vozes, acolhendo suas

inquietações e descobertas, irmanados pelos sonhos e pela beleza de existir juntos.

Vejamos a seguir como as palavras oferecidas para os bebês e crianças pequenas por meio dos acalantos, dos brinquedos cantados, das brincadeiras de roda, das histórias narradas e tantas outras podem nutrir o imaginário infantil de matéria primordial, promovendo experiências na infância. Cabe ressaltar que o termo experiência utilizado no texto quando me refiro à experiências profundas ou experiências de sentido dialoga com o “conceito” de experiência de Larossa (2018, Pag. 18), que diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”

A palavra como matéria primordial: E quando o brinquedo é a palavra?

A relação dos bebês e crianças com as cantigas, parlendas, brincos, acalantos, versos e histórias são ricas possibilidades de experiências lúdicas na infância. Nesse sentido podemos considerar a palavra como matéria primordial na primeira infância como elemento de vitalidade e de expressão. Nos constituímos na palavra, pela palavra.

A palavra pode ser estruturante nos processos de desenvolvimento na infância. Um eixo que nos liga e nos reconecta com a nossa ancestralidade, que atua de modo constitutivo tanto no processo individual e subjetivo como também na coletividade.

A nossa cultura foi construída primordialmente de maneira oral. Os ritos populares que se manifestam por meio das folias, festejos, ritos e celebrações acolhiam a presença das crianças onde se nutriam de elementos dessa cultura tradicional para criar e significar as culturas lúdicas infantis... Era muito natural a presença das crianças vivendo as etapas de preparação das celebrações e festejos, imersas numa experiência coletiva rica em saberes.

Por ter esse estado de disponibilidade para apreender as coisas, por ocupar esse lugar de pergunta, de curiosidade, de inquietação, de contemplação, de estar aberta para perceber o

mundo, expressando o desejo de reconhecer vida nas coisas, as crianças se abasteciam de elementos dessa cultura tradicional para criar as culturas infantis. Nessa experiência de encontro com as manifestações e celebrações onde a palavra e o gesto surgem em cena, sua capacidade criadora é preservada.

Segundo Ivan Vilela (2014), houve na segunda metade do século XIX no Brasil um movimento forte da igreja de banir esses ritos populares de dentro do catolicismo e as festas e folias são afastadas para as periferias e para o campo. Por outro lado, a educação também tem um movimento de silenciamento dessas manifestações e negação dos ritos populares como referência de cultura no âmbito do ensino formal.

Assim, a perda dos espaços, das experiências com a cultura, das possibilidades de encontro com seus pares de forma livre e espontânea roubaram das crianças a possibilidade de se encontrar com as músicas da cultura infantil de outros tempos e a possibilidade de se nutrir de elementos melódicos, de gestualidades que inspirem a construção de novas culturas infantis.

Promover a relação das crianças com as culturas infantis tradicionais é uma possibilidade de criar uma conexão arquetípica com as infâncias de outros tempos e lugares, se reconectar com a nossa ancestralidade e toda riqueza cultural produzida ao longo dos tempos. Cabe, portanto, aos educadores trazer para os contextos educativos a experiência com a cultura tradicional brasileira, onde as crianças possam se reencontrar com um rico universo de expressividades, melodias, gestualidades e herança cultural.

Partilhar com a infância de hoje toda a cultura lúdica presente nas músicas e brincadeiras tradicionais da infância configura-se como um papel fundamental de todos aqueles que optam por ser professor na educação da primeira infância. É nosso compromisso social e político devolver para as infâncias de hoje todo um legado das culturas lúdicas infantis produzidas pelas crianças de outros tempos.

O repertório das brincadeiras tradicionais configura-se como um rico patrimônio cultural da infância a ser preservado pelas crianças das novas gerações quando se encontram, brincam,

cantam e celebram a vida. Essas experiências devem ser constituintes dos currículos na Educação Infantil, cabendo à escola e ao professor restituir a música e o brinquedo para as infâncias nos contextos educativos.

A música se constitui como uma das primeiras referências de afeto e segurança emocional para as crianças. As crianças vivenciam experiências com a palavra através das brincadeiras cantadas, dos brinquedos e jogos ritmados e quando bem pequenas, são inseridas na cultura da infância por meio dos Brincos. Ainda no colo são embaladas pelas palavras dos acalantos e canções de ninar, palavras que acalmam, acordam a alma e embalam o sono.

Lydia Hortélio (2014, pag. 273), grande pesquisadora e estudiosa dos brinquedos e brincadeiras, nos lembra que a cultura tradicional da infância se constitui a partir de um rico repertório que se inicia pelos acalantos seguidos por uma diversidade de brincadeiras que acompanham a infância nos seus diferentes momentos. Uma cultura vinculada com a música e o movimento que vai modelando o percurso da criança na infância de uma maneira sensível e acolhedora.

Segundo Lydia, o acalanto é o lugar onde a criança começa a absorver a própria língua. No acalanto começa a ganhar intimidade com a sua cultura fundamental, necessária para que assimile e viva os elementos que nos fundam na relação com o mundo.

Os bebês muitas vezes resistem ao sono e choram para dormir, pelo medo de não retornar ou insegurança em relação ao sonho com o qual irá se encontrar. Os acalantos são como pontes que acalmam e conduzem os bebês para essa travessia de forma mais confiante e segura, nutridos pela força do acalanto que o traz para um estado de serenidade e confiança, ao mesmo tempo traz calma para o adulto que canta. Considero o acalanto um recurso importante na construção dos vínculos entre os bebês e os adultos. Na minha experiência com os bebês no Centro de Educação Infantil eu sentia que ao cantar e embalar os pequenos para um sono tranquilo uma ternura se tecia na

nossa relação. Como se ao colocar o coração do bebê bem próximo do meu, nossas almas pudessem se irmanar.

Seguido aos acalantos, surgem os brincos onde tem o corpo do adulto que convida para brincar. Carregam em si a musicalidade, o gesto, a participação, os enlaces, o vínculo com seus elementos rítmicos para a brincadeira.

Depois vem os brinquedos cantados, onde as crianças começam a trazer suas contribuições na relação com outras crianças. São crianças que se encontram para as brincadeiras com palmas de mão, cinco pedrinhas, brincadeiras de corda e tantas outras. Um momento de força expressiva e criativa das crianças adentrando para o mundo social.

Em seguida, surgem as rodas, cantigas de roda que marcam um momento de despedida da infância.

Lydia Hortélio defende que é preciso levar esse rico repertório para os lugares onde estão as crianças. Para isso, a alegria é fundamental. Ela afirma que é preciso Re-conhecer-se criança, afirmar a vida e levar para brincar.

Segundo Lydia, é preciso antes de tudo gostar de cantar, de brincar, ter encantamento pela cultura da criança e conhecer um vasto repertório da música tradicional da infância. É preciso descobrir novas formas de convívio, fazer da escola um lugar para se encontrar para brincar juntos.

A experiência com a palavra através das histórias também são fontes de nutrição para uma imaginação criadora na primeira infância. Na relação com os contos tradicionais, por meio das histórias narradas, as crianças se nutrem de palavras que as levam para um mundo de sonhos e encantamentos.

Ao contar histórias para as crianças pode observar o quanto são impactadas pela experiência de escuta: o brilho nos seus olhos, a boca entreaberta, os corpos levemente lançados para frente revelam um desejo de chegar mais perto, de adentrar a profundidade dos contos. São gestos e manifestações que me fazem acreditar no potencial humanizador e perene dessa arte. Enquanto existir alguém que conte histórias existirão crianças que desejam ouvi-las

motivadas pela fome da fantasia, da beleza, pela necessidade do recolhimento e pela fuga da aridez e ruídos do mundo moderno. Acredito que ao penetrar o mundo do encantamento através da experiência com as histórias, ao adentrar este universo do maravilhoso, as crianças recuperam significados da existência humana que as tornam mais sensíveis, instaurando na infância de hoje um sentimento de reencantamento e, portanto, de pertencimento a espécie humana.

Que possamos alimentar nossos bebês e crianças de palavras: palavras que conduzam para um sono tranquilo e restaurador, palavras que convidem para o toque e afetos, palavras que chamem para os brinquedos e brincadeiras, palavras que ajudem a roda e a ciranda girar, palavras que conduzam para um portal de sonhos e encantos. Que a força da palavra cantada, brincada, narrada sejam fontes potentes de experiências poéticas na escola da infância.

Alinhavando os fios que se tecem na pedagogia com os bebês e crianças

Alguns questionamentos têm me acompanhado ao longo dos últimos anos no que se refere a pensar e construir uma educação para a primeira infância. Por muito tempo segui na docência da Educação Infantil esquecida das vivências da infância, dos quintais, da experiência de escuta das histórias narradas por minha mãe e dos causos e lendas contados por meu pai. Segui esquecida de tantas brincadeiras, cantigas e brinquedos que ancoraram o meu processo de crescimento. Mas chega um momento em que somos convocados a voltar para nossa essência e retomar o rumo que nos religue ao que realmente somos, ao que verdadeiramente faz sentido ser vivido na infância. Voltar para esse lugar, trouxe uma nova perspectiva que me ajudou a redimensionar o trabalho na Educação Infantil. Fui guiada pelas mãos das crianças e seus gestos, risos, olhares, choros e abraços que me indicavam o caminho. Fui fisgada pela generosidade dos educadores da infância dos Centros de Educação Infantil onde fui Coordenadora Pedagógica que

confiaram e seguiram comigo buscando construir uma nova Pedagogia para a infância. Segui amparada e iluminada pelos mestres que me ajudaram a recordar o que é essencial ser vivido na infância. Encontros que me nutriram de coragem para acreditar e confiar nas minhas intuições, que me impulsionaram para novos estudos e me sustentaram nas mudanças que ousamos fazer nos currículos, nos tempos e espaços dos contextos educativos.

Para acolher as complexidades da infância e suas potencialidades, precisamos repensar e transformar as propostas educacionais para a educação Infantil. Pensarmos numa Pedagogia da Infância conectadas com a inteireza da vida constituída por diversos fios que se tecem por meio das linguagens, das temporalidades, das espacialidades, das interações e das experiências vividas no cotidiano das escolas.

Esse é o grande desafio da educação hoje: romper padrões já estabelecidos, se aliar às crianças, estar com elas, ouvir suas vozes, fazer as pazes com a nossa criança e nos abastecermos de coragem e saberes que nos fortaleçam para a alegria de viver juntos.

Isso não é tarefa fácil pois fomos formados para sermos professores de alunos e não de bebês e crianças, para ministrarmos conteúdos e não partilharmos experiências, para ensinar e não nos colocarmos como aprendizes ao lado das crianças desfrutando da beleza e alegria de um convívio potente e amoroso.

Deixo aqui um convite aos professores de educação Infantil e a todos nós que nos importamos com as crianças: o desafio de aprofundar a nossa compreensão sobre infância, de nos aliarmos às crianças, de nos reconectarmos com a nossa criança adormecida e estabelecermos alianças com todos aqueles que acreditam que uma nova educação para a primeira infância é possível. Alianças que nos fortaleçam para pensar e construir uma Pedagogia do afeto, do acolhimento, do respeito pela criança e sua sabedoria, uma educação poética e sensível. Que possamos conciliar a vida na escola com a vida vibrante dos bebês e crianças que cotidianamente nos fazem acreditar que algo novo, belo, amoroso pode ser tecido

num lugar de vida que pulsa e resiste. Seguimos de mãos dadas nessa grande ciranda. Venham todos que se sentirem convocados.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional da Infância. **Revista Reflexão & Ação**, pag. 273, Vol. 22, Nº 1, 2014.

MEIRELLES, Renata.; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia. Chung. **Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento**. In: Marin, E. C.; Gomes da Silva, P. N. (org.). Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar. Editora CRV: Curitiba, 2016, vol. 16. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Olhares-or-dentro-do-Brincar-e-Jogar-Meirelles-Eckschmidt-Saura.pdf>.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

VILELA, Ivan. **Ouvir a música como uma experiência imprescindível para se fazer musicologia**. 2014, In: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/41506>
<https://www.dicionarioetimologico.com.br/>

5.

O cuidado e o acolhimento no re(encontro) de bebês, crianças, famílias e profissionais em tempos de pandemia

Maria Aparecida Guedes Monção

Desde o início de 2020, vivemos uma grave crise sanitária, com o avanço da pandemia provocada pelo coronavírus; a forma mais eficaz de combatê-lo é por meio do isolamento social e da vacinação. Como se trata de um vírus desconhecido, a comunidade científica do mundo inteiro dedicou-se a produzir vacinas para impedir a sua ação, inibindo a propagação e as milhares de mortes que tem causado.

Diante desse cenário, as instituições de Educação Infantil brasileiras, desde março de 2020, não promovem as atividades presenciais, e na maioria das redes de ensino apenas a equipe de gestão permanece nas unidades escolares. As professoras¹ realizam ações de forma remota e têm sido desafiadas a refletir como manter os vínculos e os encontros com as crianças e suas famílias, respeitando as especificidades da primeira infância e as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto ao uso de telas². Outro desafio nesse momento é garantir a centralidade nos encontros com os bebês e as crianças pequenas, e que as

¹ Considerando que a maioria que atua diretamente com as crianças são mulheres, optei por escrever o termo no feminino. Neste estudo, adotarei o termo “professora” para me referir a todas as profissionais que trabalham diretamente com as crianças e possuem formação pedagógica (Pedagogia, Magistério).

² De acordo com A Sociedade Brasileira de Pediatria, crianças de e as crianças até dois anos devem evitar a exposição às telas, e com idade entre 2 a 5 limitar o acesso às telas no máximo a 1 hora por dia com supervisão de seus responsáveis. Para maiores detalhes acessar: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf Acesso em: 12 maio 2021.

brincadeiras e as interações ocupem lugar fundamental, tal como é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), que orientam as políticas e as práticas em creches e pré-escolas brasileiras.

Infelizmente temos acompanhado uma proliferação de atividades remotas para as crianças pequenas, que pouco consideram as especificidades da primeira infância e a legislação educacional, reavivando um antigo debate a respeito do currículo na Educação Infantil centrado nas atividades ou nas crianças e bebês. Reacende também a constatação da ausência do Estado na implementação de políticas públicas para as crianças brasileiras, garantindo seus direitos, previstos na Constituição Federal de 1988 (CF/88), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e na Convenção Internacional sobre os direitos das crianças, especialmente o direito à vida e à prioridade nas políticas. Enfatiza-se que a falta de atenção do Estado atinge majoritariamente as crianças pertencentes às camadas mais vulneráveis da sociedade, que enfrentam diariamente desafios para garantir a sobrevivência; e nesse momento, devido ao coronavírus – mas como ocorre historicamente no Brasil –, as crianças pretas e pobres são as mais afetadas.

No dia 2 de junho de 2020, em meio à pandemia, os noticiários brasileiros divulgaram uma tragédia em Recife. A Sra. Mirtes Renata Santana de Souza levou seu filho Miguel Otávio de Santana Silva, de cinco anos, para a casa onde trabalhava. Ao sair para passear com o cachorro, Miguel ficou aos cuidados de Sari Corte Real, que, no momento, estava fazendo as unhas. De acordo com os noticiários, Miguel ficou inquieto, solicitando a presença da mãe; e Sari - a patroa-, depois de tentar impedi-lo várias vezes de acionar o elevador, permitiu que ele ficasse sozinho, além disso ela apertou o botão para a cobertura e, logo em seguida, Miguel caiu do 9º andar, de uma altura de 35 metros, e morreu. ³

³<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/14/caso-miguel-imagens-ineditas-mostram-o-que-aconteceu-no-predio-de-onde-menino-caiu-minutos-apos-a-queda.ghtml> Acesso em: 13 maio 2021.

O que essa tragédia nos revela? Por que algumas mulheres, nesse caso, uma mulher negra e empregada doméstica, não têm o direito de permanecer em isolamento social na sua casa, cuidando de seu filho? Acaso o trabalho de empregadas domésticas tornou-se essencial?

O Estado, por meio de seus governantes, não está cumprindo seu papel de fazer valer a CF/88. Tal constatação deixa evidente a necessidade de lutar pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças, previstos nas leis brasileiras e internacionais. Outro fator é a luta pelos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras que possuem filhos(as) pequenos(as) a terem garantidos em lei dispositivos que efetivem medidas para que a mãe, o pai ou o responsável pela criança possam, neste momento, dedicar-se aos cuidados dos(as) filhos(as), sem nenhum prejuízo financeiro ou na carreira.

A morte do Miguel e a dor da sua mãe revelam o descuido e a falta de acolhimento de milhares de crianças e famílias de baixa renda que estão expostas durante a pandemia, em que as desigualdades sociais aumentaram desordenadamente. As professoras brasileiras conhecem de perto essas desigualdades - miséria, fome, desemprego -, pois lidam diariamente com elas nas unidades de Educação Infantil. A ausência de uma política pública emergencial e intersetorial para a população de baixa renda, que contemple as crianças e possibilite à população enfrentar o período de isolamento social, acentuou ainda mais as desigualdades sociais, e grande parte da população tem ficado desamparada, com risco iminente de fome, violência e da morte.

Diante desse quadro, a discussão acerca da especificidade da Educação Infantil atualmente deve extrapolar o contexto educacional e somar força com as lutas por melhores condições de vida, extinção das desigualdades sociais, pelos direitos das mulheres à igualdade de oportunidades e a necessidade de uma política para gestão da crise sanitária, garantindo recursos financeiros para todos os cidadãos que estão em situação de vulnerabilidade.

É preciso lembrar que a criança está imersa na realidade e tem sua forma de sentir e pensar a respeito dela. Ao considerar os bebês e as crianças pequenas como sujeitos de direitos desde a mais tenra idade, cabe questionar: como as crianças estão se sentindo diante do isolamento social e do fechamento das unidades de Educação Infantil? Como estão vivendo nesse momento?

A tragédia ocorrida com Miguel responde, em parte, a essas perguntas. A maioria das crianças pertencentes às famílias de baixa renda estão expostas, com risco de vida e falta de condições mínimas de sobrevivência. Os discursos que atribuem essa situação à falta de atendimento presencial nas creches e pré-escolas precisam ser desmistificados e refutados, visto que não correspondem à verdade. As crianças estão expostas devido à ausência de uma política pública de âmbito nacional, que garanta o direito à vida de todos (as) brasileiros(as) nesse momento.

Nesse cenário complexo da pandemia do coronavírus e do agravamento das desigualdades sociais do país, é salutar as professoras atuarem junto às crianças e suas famílias, promovendo encontros de forma virtual⁴, que propiciem a convivência e o estreitamento de vínculos, mitigando a falta das interações presenciais, e perscrutar como as crianças e suas famílias estão vivendo esse período de pandemia, para obter elementos que promovam um reencontro presencial seguro e repleto de afetos.

O objetivo deste texto é refletir acerca do cuidado e do acolhimento no encontro e reencontro de bebês, crianças, famílias e profissionais no contexto da pandemia e pós- pandemia.⁵

⁴ Nesse texto, considera-se encontro virtual as diferentes formas que as professoras estão promovendo o contato com as famílias e as crianças, seja por meio de ligações telefônicas, mensagens no whatsapp, plataformas virtuais como o google meet entre outros.

⁵ Este texto é baseado na palestra “Cuidado, Encontro, Acolhimento e Escuta de crianças, bebês, famílias e profissionais das creches e pré-escolas”, como parte do curso de extensão “Educação Infantil e o reencontro com bebês e crianças”, promovido pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba.

No que se refere às instituições de Educação Infantil, deve-se atentar para todos os sujeitos envolvidos, as crianças, os profissionais, as professoras, as equipes de apoio e de gestão e as famílias. O contato e o encontro entre esses sujeitos cotidianamente dão vida às creches e pré-escolas, e nos provocam a refletir e significar como tem sido lidar de modo virtual com essas interações.

Cuidado e Acolhimento na Educação Infantil: duas dimensões indissociáveis e necessárias

As crianças choram mais vezes do que os adultos, e não é por frescura, mas porque sentem as coisas mais profundamente, sofrem mais. (KORCZAK, 1997, p. 77).

Janusz Korczak alerta quanto à sensibilidade da criança para lidar com as situações que a cercam, o que demanda cuidado e acolhimento permanente de seus sentimentos. Nesse sentido, é importante a reflexão a respeito das palavras Cuidado e Acolhimento.

De acordo com Larrosa:

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 nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, não pensamos de acordo com uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.[...] Pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...] (LAROSSA, 2002, p. 21)

As palavras Cuidado e Acolhimento estão presentes nas práticas educativas junto aos bebês e às crianças pequenas, pois revelam a especificidade do currículo da primeira infância, que tem as interações e as brincadeiras como eixo central. Significar essas palavras reafirma o papel central das interações sociais nas ações propostas, neste momento, junto aos bebês e às crianças pequenas, de modo a constituir uma boa convivência virtual entre crianças e adultos, favorecendo a constituição da identidade pessoal e

coletiva das crianças, e considerando suas múltiplas dimensões – afetiva, cognitiva, corporal.

Essa perspectiva de desenvolvimento integral das crianças aproxima-se da dimensão ética do Cuidado, que desvela sua importância para a existência humana, como parte da vida, que nos permite compreender os seres humanos como sujeitos e estabelecer uma relação de respeito e parceria com a natureza. De acordo com Leonardo Boff (1999):

Os dois significados básicos colhidos da filosofia nos confirmam a ideia de que cuidado é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e realiza no mundo com os outros. Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas. (BOFF, 1999, p. 92)

O Cuidado compreendido em sua dimensão ética considera os seres humanos sujeitos capazes de refletir acerca de suas ações e modificar a natureza para satisfazer suas necessidades, estabelecendo uma relação que não é considerada objeto, mas que a respeita e a preserva. A dimensão ética do Cuidado evidencia que a relação entre os seres humanos é democrática e de cooperação, em que se respeitam como sujeitos, e que para ser legítima não pode se pautar em dominação ou subjugação, e sim no diálogo que agrega a negociação, a troca, o compartilhamento.

Diante dessa crise sanitária e humanitária sem precedentes que a COVID tem desencadeado, é preciso garantir o cuidado de si e do outro como dois elementos indissociáveis da existência humana, composta pelas dimensões social e política da vida coletiva. Comporta a preocupação com o bem-estar do outro em seu sentido pleno, não apenas do outro próximo a nós, da nossa família, mas do outro humano, ou melhor, da humanidade. O Cuidado nesse momento envolve o nosso compromisso e o nosso envolvimento para com a humanidade.

A dimensão ética do Cuidado, compreendida como um modo de ser no mundo, provoca-nos a entrar em contato com a ternura, a cordialidade, a compaixão, a alteridade, o amor, a solidariedade.

Ações tão reprimidas pelo sistema capitalista, que dissemina o individualismo, submete a maioria da população a jornadas de trabalhos exorbitantes, com baixos salários, não garantindo condições básicas para sua sobrevivência, deixando as trabalhadoras (es) sem tempo e energia para refletir acerca de sua existência e a potência do coletivo para romper com essa subjugação. No Brasil, essa situação é agravada por meio de ações e políticas do atual Governo Federal e seus aliados, que proliferam e estimulam o discurso de ódio e a negação da gravidade da pandemia, negligenciando a vida de milhares de brasileiros e brasileiras.

O Cuidado é essencial para a existência humana, tal como a interação social é fundante para que os seres humanos se constituam como humanos. Essa constituição “do ser-humano” em sua inteireza, é permeada por relações de respeito ao outro, compreendido como sujeito que deve ser ouvido e considerado. As relações entre sujeitos que se respeitam como tal possibilitam a constituição de uma sociedade mais justa, sem desigualdades, em que a justiça social é de fato efetivada, permitindo condições dignas de vida, relações dialógicas e humanizadas pautadas na solidariedade e na alteridade.

Ao lado da palavra Cuidado, há a palavra Acolhimento, que, de acordo com Staccioli (2013), é uma estratégia complexa “[...] um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.” Nesse sentido, acolher a criança nesse momento é um desafio que pressupõe

[...] acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica as atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer as relações “escondidas” com outras crianças. (STACCIOLI, 2013, p. 28)

O Cuidado e o Acolhimento devem ocupar lugar central nas ações individuais e coletivas em contextos como o atual, que obriga todas as pessoas a entrarem em contato com a dor, a perda de entes queridos, o medo, a insegurança, de forma tão contundente,

sobretudo ao se deparar com milhares de pessoas contaminadas ou morrerem cotidianamente, e outras milhares impossibilitadas de interagir, de sair de casa, com dificuldades para sobrevivência. É importante lembrar que os bebês e as crianças estão sentindo também as dores da perda, da falta dos(as) amigos(as), da professora. Essas dores não podem ser camufladas, precisam ser cuidadas e acolhidas, compreendidas como uma dimensão humana, que nos alerta para a relevância da vida e da luta pela saúde para todos e todas.

Nesse sentido, as políticas públicas para a Educação Infantil em período de pandemia devem primar por acolher a dor da criança, das professoras, de todos(as) os(as) profissionais que trabalham na instituição e das famílias; é um exercício relacional complexo, que exige reflexão coletiva e a não naturalização da dor e da morte, mas a busca de formas de acolhê-las para lidar com elas sem perder a dimensão da vida, sem desacreditar que é possível passar por essa crise sanitária de forma solidária. Para tanto, é imprescindível potencializar princípios educacionais que fortaleçam ações em prol do bem comum e do compromisso ético para com a humanidade.

O Cuidado e o Acolhimento nesse contexto não envolvem apenas uma habilidade técnica, mas demandam a reflexão conjunta e o reconhecimento do seu componente político: combate ao vírus que ameaça a vida de todas as pessoas, independente de cor, raça, religião e idade, ameaça a humanidade, uma vez que todos correm riscos de contrair a doença e podem morrer; dessa maneira, a luta é comum para a implementação de ações que preservem a vida de todos(as).

Mas como atuar nesse momento nas instituições de Educação Infantil, para promover o encontro integrando o Cuidado e o Acolhimento, sem a presença física?

No contato direto com as crianças e as famílias por meio das plataformas e aplicativos virtuais é fundamental atentar para a dimensão relacional e a integração da emoção com a razão. Respeitar os sentimentos de cada pessoa no contexto coletivo é um

desafio que não pode de forma alguma ser realizado individualmente, o que requer compreender a forma como o outro sente, ou seja, como os bebês, as crianças, as famílias, as professoras e todos(as) os(as) profissionais das unidades de Educação Infantil se sentem diante da calamidade sanitária que assola nosso país. Essas preocupações devem ocupar lugar privilegiado nas ações educativas nesse momento, evidenciando a reflexão coletiva como a possibilidade de entender qual o sentido das ações, visando encontrar possibilidades coletivas de Cuidado e Acolhimento. As reflexões compartilhadas possibilitarão romper com a tendência do caminho mais fácil, que é o planejamento de atividades virtuais desconectadas da vida das crianças, que mais parecem atividades de programas infantis comerciais com caricaturas infantilizadas do universo infantil. Infelizmente muitos gestores das redes de ensino têm apresentado propostas curriculares nessa direção, somadas à visão autoritária de impor às famílias – independente de seus contextos de vida – o estabelecimento de rotinas no âmbito doméstico à luz da rotina institucional.

A área de Educação Infantil diante desse cenário tem como desafio agregar profissionais, pesquisadores e entidades da área para contrapor-se a propostas educativas das redes que desconsideram as especificidades das instituições de Educação Infantil, negando o Cuidado como uma perspectiva ética. São necessárias ações coletivas de defesa de propostas educativas coerentes com as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, rechaçando as atividades prontas e homogêneas, as apostilas e reafirmando a especificidade da primeira infância, em que as interações sociais são aprendizagens fundamentais para os bebês e as crianças pequenas, assim como a brincadeira. É fundamental resgatar o sentido das ações pedagógicas na primeira etapa da educação básica, lembrando que todas as ações são pedagógicas e não a atividade em si. A dimensão pedagógica se dá na relação entre a professora e a criança, na experiência compartilhada, que possibilita que as crianças conheçam a si e ao mundo que as cerca;

em outras palavras, a criança constrói novos conhecimentos na interação com outros sujeitos e não realizando atividades.

A dimensão pedagógica da prática educativa comporta as interações, as brincadeiras, o Cuidado, o Acolhimento. Entretanto, como afirmarmos acima, atualmente, em muitas redes de ensino, são usadas propostas centradas em atividades para as crianças; inclusive em redes em que as creches e pré-escolas desenvolviam trabalho com experiências significativas para os bebês e as crianças hoje estão envoltas com material pronto e direcionado que substituem a ação das professoras e desconsideram as subjetividades das crianças, famílias e docentes. A proliferação de atividades remotas sem diálogo e escuta das crianças, descontextualizadas de suas vidas, das aprendizagens no contexto familiar, coloca em xeque os avanços da área e necessita de denúncia e enfrentamento urgente.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica baseada no senso comum, que considera a infância como uma etapa preparatória para a vida adulta, e a criança como um ser frágil em relação ao adulto. Alicerça-se no modelo escolar tradicional, muito presente no Ensino Fundamental e questionado por diferentes educadores e pesquisadores. Denominado “educação bancária” por Paulo Freire (1983), o modelo escolar tradicional organiza o ensino com ênfase em determinados conteúdos, apoiados em uma metodologia de transmissão de informações, que julga serem conhecimentos. Com relação à Educação Infantil, Júlia Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) afirma que

[...] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças a ser competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola que o autor anônimo do século XX, para usar a expressão de João Formosinho e Joaquim Machado, lentamente construiu.

Essa pedagogia transmissiva proporciona uma prática pedagógica burocratizada, que não atenta para o processo e a subjetividade do educando e do educador, além de ignorar a necessidade do Cuidado e do Acolhimento nesse momento, e não estabelecer uma relação de compartilhamento do processo de educação das crianças com suas famílias. Pode-se afirmar que tais fatores provocam uma negação da especificidade das instituições de Educação Infantil, ao desprezar o fato de que a criança pequena aprende experimentando, investigando, brincando, na interação com os adultos – educadores e famílias – e com outras crianças. Na perspectiva transmissiva, valorizam-se as atividades planejadas independente do contexto da criança e de forma homogênea, ou seja, a mesma atividade pode ser aplicada para todas as crianças independente do contexto social e local em que estão inseridas.

Ao assumir a importância e dar visibilidade ao Cuidado e ao Acolhimento nas práticas educativas com as crianças e suas famílias, nesse contexto de pandemia, desvela-se o sentido pleno da educação, que promove o encontro com o outro, o diálogo, a escuta e a experiência compartilhada.

Educação como encontro e experiência compartilhada

A ação pedagógica na Educação Infantil, compreendida como um encontro entre crianças, educadores e famílias para a promoção de experiências significativas para os bebês e as crianças pequenas, é o grande desafio deste momento. Promover a experiência compartilhada em tempos em que a alternativa de contato é o virtual parece algo paradoxal, entretanto, se considerarmos que não se trata de aulas virtuais e sim de encontros virtuais, permeados de Cuidado e Acolhimento, materializados pelo diálogo, com o intuito de estreitar os vínculos e compreender como os bebês e as crianças estão vivendo esse período de isolamento social; é possível constituir experiências com potencial para mudanças, no sentido que Larossa nos apresenta:

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, 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 e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 19)

De acordo com Larossa, a experiência deriva de um encontro ou uma relação com algo que pode incidir em travessia ou perigo, e tem a capacidade de formação e transformação. Ao pensar a experiência como a relação entre o conhecimento e a vida humana, pode-se também evidenciar seu caráter ético. O encontro com as crianças e suas famílias de forma virtual, nesse momento, para preservar a vida, está imbuído de muitos aspectos desconhecidos, que precisam ser desbravados e (re)conhecidos, para efetivar uma travessia com o outro, para enfrentar o perigo que ronda a todos(as).

A ideia de experiência apresentada neste texto dialoga com a proposição de Peter Moss, a respeito do papel da Educação Infantil como um

[...] um fórum público na sociedade civil ou como um canal de encontro e diálogo entre cidadãos, do qual muitas possibilidades podem surgir, algumas já esperadas, outras não, havendo maior produtividade quando as relações são governadas pela prática democrática. (MOSS, 2009, p. 424)

A compreensão da Educação Infantil como fórum público, nesse cenário pandêmico, amplia as possibilidades de reflexão coletiva a respeito da infância e da criança, desvelando os desafios presentes no compartilhamento da educação dos bebês e das crianças pequenas entre as professoras e as famílias. Nesse sentido, é importante refletir: Como as instituições de Educação Infantil têm promovido o encontro e o diálogo para garantir os direitos das crianças, das famílias, professoras e profissionais da educação? Como os bebês e as crianças brasileiras têm sido afetados(as) pela

pandemia? Como as crianças estão hoje, o que elas estão sentindo? Quantas crianças e bebês perderam suas mães e seus pais? Como as temáticas referentes ao período de isolamento social têm sido debatidas democraticamente nas instituições? A morte de Miguel foi tema de reflexão nas instituições e fez pensar o papel da Educação Infantil e o papel das políticas intersetoriais na pandemia? O que a morte de Miguel desvelou a respeito do racismo estrutural e das vulnerabilidades sociais?

Alguns pesquisadores têm alertado acerca dos efeitos do isolamento social na saúde emocional das crianças e dos adultos. Isolamento permeado por medos e perdas, que afetam as emoções e nos obrigam a entrar em contato com a fragilidade da vida humana, que paradoxalmente pode nos levar, se assim desejarmos, ao encontro com o potencial da vida.

A dimensão ética do Cuidado e do Acolhimento, a experiência compartilhada, a ação pedagógica como um encontro entre crianças, famílias e professoras, um fórum público da sociedade civil são propostas que revelam o compromisso com a Educação Infantil pública e de qualidade socialmente referenciada. Educação compreendida como bem público, um direito de todas as crianças pequenas a frequentar instituições de Educação Infantil que promovam o convívio com o outro, as aprendizagens coletivas de respeito, escuta, alteridade. Educação guiada pela democracia e pela humanização na defesa dos direitos das crianças, das famílias, das professoras e dos profissionais da educação, na defesa da vida.

Educação infantil constituindo teias de encontro, Cuidado e Acolhimento

Ao considerar o Cuidado e o Acolhimento como eixos dos encontros entre crianças, educadores e famílias, no contexto da pandemia, promove-se a constituição de teias de acolhimento e compartilhamento permeadas pela escuta e pelo diálogo, que fundamentam uma educação que busca a humanização. A tessitura dessa teia é muito sutil, muito delicada, requer um olhar e uma

escuta atenta aos sentimentos, pensamentos e às palavras das professoras, crianças e famílias, coordenadores pedagógicos, gestores e equipes de apoio, enfim, todos os sujeitos que compõem a unidade de Educação Infantil.

A tessitura dessa teia é constituída de movimentos de reflexão com o outro, por meio do diálogo no tocante à dor vivida na pandemia e a importância de cultivar a esperança e a luta pela vida, em contraposição à política de morte que vivemos no Brasil, regada pelo discurso de ódio e a negação da ciência, que tem promovido um genocídio, em que muitas crianças morreram ou perderam suas famílias.

A teia de acolhimento e compartilhamento tecida na sutileza do humano, como possibilidade diante dos limites traçados pela realidade complexa e triste, desafia-nos a ter a amorosidade e a leveza no (re)encontro com as crianças e suas famílias. De acordo com Paulo Freire (1983), a educação é um ato de amor, reconhece-se o outro como sujeito e não como objeto.

Se não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens, não é possível a pronúncia do mundo que é uma criação e recriação, se não há amor que funda [...] sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. (FREIRE, 1983, p. 79-80)

No sentido Freireano, amor e diálogo são indissociáveis e revelam o compromisso com a humanidade, a abertura para a escuta do outro e de nós mesmos, considerando as emoções e os sentimentos que permeiam a vida cotidiana. Escutar o outro buscando compreendê-lo não significa resolver os seus problemas, mas compartilhar a sensação de que não se está só, que fazemos parte de uma coletividade. Nas interações sociais, a confiança no outro é essencial, pois sem ela não é possível acolher. Confiança na potência dos seres humanos como sujeitos históricos, que transformam a realidade por meio de suas ações, em busca de garantir uma vida melhor.

Mesmo em tempos de tragédias como a que estamos vivendo, não se pode pensar apenas na fragilidade da vida humana; se assim

o fizermos, não teremos outra opção, a não ser sucumbir. É na confiança em si e na capacidade do outro que se transformam cenários caóticos, como o que vivemos, em possibilidades de conquistas e avanços rumo a uma sociedade justa, sem desigualdades sociais.

Segundo Paulo Freire, “[...] somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele [...]” (2011, p. 111); nesse sentido, (re)encontrar os bebês e suas famílias pressupõe a confiança na capacidade desses sujeitos para pensar a vida e constituir novas experiências, que povoarão as unidades de Educação Infantil de vida e de convivência em prol do bem comum. Como afirmado em trabalho anterior (MONÇÃO, 2013), trata-se de aprofundar a discussão acerca da especificidade da Educação Infantil, sem medo de lidar com as temáticas do afeto, do cuidado, dos sentimentos, das emoções, e reconhecer que as instituições de Educação Infantil têm o cuidado e a educação como a dimensão política da existência humana.

A constituição dessa teia de Acolhimento como experiência que provoca uma mudança busca reafirmar a educação humanizadora e democrática. Essa perspectiva materializa-se por meio de ações acolhedoras, contrapondo-se às práticas de discriminação, de racismo, de autoritarismo, de subjugação do outro, de morte e de ódio, que podem ser manifestadas na forma de falar, olhar e agir para e com o outro. A ausência de acolhimento e cuidado fortalece relações de dominação.

O Acolhimento como manifestação do afeto e afirmação dos direitos das crianças, professoras, profissionais da educação e famílias, nesse momento, é também uma forma de resistência, de se preocupar com o outro, de lutar pela vida de todos e todas, tendo o diálogo como diretriz para a reflexão individual e coletiva. Pensar com o outro é uma especificidade humana, que pode produzir mudanças para o bem comum, a partir das teias de Acolhimento e Cuidado como elementos centrais da prática educativa, que pressupõem experiências que transformam o sujeito e a realidade.

A escuta como processo de abertura para a diferença, o inesperado, a frustração, a crise e a mudança nos possibilita uma disponibilidade para viver a realidade como ela é, mas sem perder a esperança pela vida, que é diferente de viver a realidade com uma postura pessimista, derrotista. Reconhecer o valor do ponto de vista e interpretação do outro traz em si a potência se reconhecer no outro e construir junto com ele; a escuta é uma aprendizagem coletiva, sem negar a dimensão individual, mas enfatizando a perspectiva colaborativa e democrática, segundo Carla Rinaldi

A escuta é gerada pela curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança e sim de tranquilização que toda “verdade” só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação [...] A escuta produz perguntas e não respostas. (RINALDI,2016, p. 236)

A pergunta nos leva a compreender a realidade e agir e atuar melhor nela. A escuta abre oportunidades para o desenvolvimento profissional e humano, nas relações que são estabelecidas dentro e fora do contexto profissional, contribuindo para uma convivência em uma sociedade mais democrática e humana. Ademais, ouvir as famílias e as crianças, além de favorecer o fortalecimento dos vínculos, possibilita aglutinar elementos importantes para os encontros presenciais, na retomada das atividades pós-pandemia.

Cuidado, Acolhimento e Escuta são princípios, e como tais devem estar presentes em todos os momentos, em qualquer contexto, com ou sem pandemia. Na Educação Infantil, eles revelam a dimensão política da prática pedagógica, que busca a afirmação de uma educação transformadora, que luta contra as desigualdades sociais, o racismo e todas as formas de discriminação. Primar por essa visão de Educação Infantil nesse momento é uma forma de denúncia e anúncio da possibilidade de romper com o modelo curricular prescritivo, que não considera as subjetividades das crianças, professoras e famílias.

O modelo prescritivo curricular centrado nas atividades e na entrega das devolutivas do que foi realizado pelas crianças, muito utilizado na Educação Infantil nesse período de pandemia

(BIAZAN; JULIANI, 2021), é uma forma de controle do trabalho da professora e da ação das famílias, que, dentre muitos elementos que já foram destacados ao longo deste texto, negligenciam a natureza do compartilhamento da educação e do cuidado da criança entre famílias e professoras.

A natureza do compartilhamento do cuidado e da educação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias toma contornos diferentes das outras etapas da Educação Básica, especialmente pela faixa etária das crianças, que exige um acompanhamento dos(as) adultos(as) que lhes são próximos, para subsidiá-las, dentre outras coisas, a construir conhecimentos a respeito de si e do mundo. Ademais, diante da diversidade das organizações familiares, são necessários o diálogo e a escuta atenta para garantir um processo de troca, negociação e não homogeneizar ações, como se todas as famílias e as crianças fossem iguais. A padronização de atividades negligencia a diferença e reforça - mesmo que não intencionalmente - a ideia única e universal de criança e família.

O reencontro presencial: Cuidado, Acolhimento e Segurança para as crianças, os profissionais de educação e as famílias

O retorno das atividades presenciais nas unidades de Educação Infantil deve ser cuidadosamente planejado, envolvendo os profissionais da educação, da saúde e as famílias, de modo a garantir condições seguras que não coloquem em risco a vida e a saúde das crianças, das famílias e dos profissionais da educação. O retorno deve ter como base o Cuidado e o Acolhimento dos sujeitos que compõem as unidades de Educação Infantil, e não negligenciar as especificidades das creches e pré-escolas no que se refere às interações e às brincadeiras.

Deve-se atentar que não é possível retomar atividades presenciais sem as possibilidades concretas de interações entre criança-criança e criança-adultos, tampouco estabelecer protocolos de higiene que promovam o controle das ações e dos corpos das

crianças, desrespeitando seus direitos fundamentais, inviabilizando a constituição de teias de Acolhimento e Cuidado. Nessa direção, concordamos com o manifesto do Fórum Paulista de Educação Infantil⁶, que questiona o retorno presencial no auge da pandemia e das mortes provocadas pelo coronavírus, e repudia os protocolos sanitários, que

[...] estabelecem regras para orientar a jornada presencial de bebês e crianças como, por exemplo, o distanciamento físico de no mínimo 1 metro, em todos os contextos e espaços, nas refeições, parques, salas, corredores como uma condição essencial para a saúde, além de prescrever o uso individualizado de brinquedos (não pode mais trocar com a/o amiga/amigo) e a não permanência das famílias no espaço educativo, sequer nos períodos iniciais do ingresso dos bebês e crianças à instituição.

De acordo com o manifesto, são “**PROTOsemCOLOS**”, que se opõem à perspectiva de Educação Infantil centrada nos direitos das crianças e afirmada nas DCNEI, como também a constituição dos encontros permeados pelo Cuidado e Acolhimento em tempos de pandemia. Reconhece-se que não podemos desconsiderar a importância das unidades de Educação Infantil como instituições que compartilham a educação das crianças pequenas com as famílias; entretanto, nesse contexto, é preciso pressionar o Estado para garantir subsídios financeiros, por meio de políticas intersetoriais emergenciais para a sobrevivência de todos(as) cidadãos (cidadãs), e efetivar direitos para as famílias que possuem filhos(as) pequenos(as) para permanecer em casa, sem prejuízos financeiros ou em sua carreira.

Para concluir, retomo o alerta feito por Fúlvia Rosemberg com relação às “novidades” na Educação Infantil, que muito se adequa às propostas de ensino remoto centrado em atividades para as crianças e as famílias atualmente, ou de retorno presencial sem condições adequadas e com “**PROTOsemCOLOS**”. De acordo com

⁶ <https://avaliacaoeducacional.com/2021/03/03/forum-paulista-de-educacao-infantil-pro-to-sem-colo/> Acesso em: 14 maio 2021.

Rosemberg (2015), é preciso muita atenção com propostas que revelam a arena de disputa da creche expressa por ações em que

[...] nem sempre a lealdade opta pelas crianças e suas famílias como foco, podendo ocorrer, mesmo, um uso instrumental das pessoas e dos grupos sociais [...] Tenho denominado, metaforicamente, de “cavalo de Troia” tais situações nas quais a infância ou a criança, ou a educação infantil é usada como “embalagem” para lealdades externas a elas [...] (ROSEMBERG, 2015, p. 226)

Fiquemos atentos quanto a necessidade de um amplo e cuidadoso debate a respeito do retorno presencial na Educação Infantil, para que, como nos alerta Rosemberg (2015), não sejamos coniventes – mesmo sem a intenção – de usar a Educação Infantil como uma “embalagem”, para esconder a falta de ação do Estado para gerir a crise sanitária e garantir políticas intersetoriais para promover a sobrevivência da população brasileira, que vive sem recursos para adquirir o básico para a subsistência.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 6 maio 2013.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; JULIANI, Viviane Franzo. Educação infantil e ensino remoto: a retomada da escolarização precoce em tempos de pandemia. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 451-482.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990; retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAROSSA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abril, 2002, n. 19, p. 20-28

MONÇÃO, Maria A. Guedes. **Gestão Democrática na educação infantil**: O compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

RINALDI, Carla. **A pedagogia da escuta**: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247. V. 2.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. *In*: ARTES, A.; UNDERHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 216-235.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

6.

"Combinamos por fim de nos encontrar, na esquina das nossas ruas que não se cruzam"¹ - Encontros entre educadoras e famílias de bebês em tempos pandêmicos

Vanessa França Simas

As bebês e os bebês inventam, sentem, brincam, criam ao expressarem-se a partir das muitas linguagens² possíveis. Nesse ato de expressar vão organizando suas consciências, já que "não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão que organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Penso que no trabalho com bebês, em creches e escolas de educação infantil, é importante a organização de situações, em diversos espaços e tempos, nas quais elas e eles possam se expressar com o corpo todo, na relação com as muitas pessoas que constituem a comunidade da creche e/ou da escola de educação infantil.

Ao expressarem-se, as bebês e os bebês nos questionam a todo momento. Elas e eles chegaram há pouco neste mundo já habitado. Para nós, adultas e adultos, muito está dado, ainda que sempre em transformação; para bebês, não. Nós, ao compartilharmos os espaços e os tempos da sociedade em que vivemos, constituímos e construímos uma mesma cadeia ideológica que

¹ O título aparece entre aspas porque é um poema da autora Ana Martins Marques, presente no livro "Livro das Semelhanças": Combinamos por fim de nos encontrar/ na esquina das nossas ruas/ que não se cruzam (MARQUES, 2015, p.40).

² É importante que mencione que aqui trago uma compreensão ampliada sobre linguagem, na qual a linguagem não se limita à linguagem verbal, mas se refere as diversas formas com as quais nos expressamos.

se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais (...) Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

Bebês nascem num tempo e num espaço, circunscritos em outros tempo e espaço, os da sociedade na qual nasceram. Embora assim que nascem também passem a constituir e construir essa cadeia ideológica, para elas e eles quase nada está dado, tudo é potência criativa. Dessa maneira, em suas expressões, passam a questionar ainda as ideologias oficiais (VOLÓCHINOV, 2017).

Por vezes, nós, adultas e adultos, ao nos deixarmos levar pelo ritmo da organização social atual, acabamos por rotinizar os acontecimentos (GERALDI, 2010) – deixando de enxergar o singular e, ao invés disso, percebendo o cotidiano como somente a repetição do mesmo. Com essa dificuldade em perceber as mudanças, o irrepitível, podemos cair no risco de nos contentar em escolher "uma das verdades como indiscutível e [tomar] um dos caminhos como evidente" (MEDVIÉDEV, 2019, p. 63). Entretanto, bebês, nas relações que estabelecem conosco com o corpo todo, revelam que nada é repetição do mesmo, até mesmo quando a gente repete; parafraseando Manoel de Barros (2010a, p. 300): repetimos, repetimos, até ficar diferente. Elas e eles nos mostram que nenhuma verdade é indiscutível e que muitos caminhos são possíveis, lembrando-nos sempre que "o horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida" (MEDVIÉDEV, 2019, p. 63).

Assim, se mantivermos uma escuta e um olhar atentos às bebês e aos bebês, além de passarmos a questionar verdades que já havíamos consolidado como indiscutíveis, podemos perceber que elas e eles nos ensinam a sermos professoras³ de bebês nas relações que estabelecemos e, também, quando constroem e questionam o

³ Opto por me referir a categoria de professoras e professores no gênero feminino, uma vez que esta é composta pela maioria de mulheres.

currículo (RITCHER; BARBOSA, 2010) o tempo todo. Quando me percebo nos atos delas e deles, que também são responsivos (BAKHTIN, 2010a) a mim, vou tomando consciência de mim como professora de bebês a partir dessas relações que estabelecemos juntas e juntos e mudando a partir do que cada uma e cada um me revela. Afinal, "a consciência de si é realizada na consciência que o eu tem da visão de si por parte de um outro" (PRETRILLI, 2019, p. 77).

Compreendendo, portanto, que, ao se expressarem, bebês questionam, constroem e criam; não cabe mais considerarmos concepções que percebem as bebês e os bebês como um vir a ser, como pessoas que precisam se desenvolver para que possam fazer isso ou aquilo, pensar assim ou assado, dizer de um modo ou de outro, ou como pessoas extremamente frágeis incapazes de qualquer ação.

Abramowick (2017) fala sobre um ataque à educação infantil, que rouba dela as infâncias e faz com que estas gravitem em torno da escola. Talvez este ataque possa ser representado pela prevalência de modalidades de currículo que apontam para propostas adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras (RICHTER; BARBOSA, 2010) na educação infantil. Propor uma educação que prepare para etapas, que busque acelerar o desenvolvimento infantil, ou que somente foque nas necessidades físicas de bebês e crianças é colocar no centro a escola ou a creche e não as infâncias, as bebês, os bebês, as crianças pequenas e os encontros que na escola ou na creche ocorrem.

Indo de encontro com essa prevalência que aponte anteriormente e ao encontro da concepção que carrego comigo tanto de bebês como de currículo na educação infantil, escolho dizer da indicação de Richter e Barbosa (2010) de propor o currículo na relação com bebês. Citando os estudos de Stenhouse e de Goodson (*apud* RICHTER; BARBOSA, 2010), que propõem um currículo que reflita sobre o processo ao invés de indicar estratégias já determinadas, as duas autoras trazem o currículo "na perspectiva do *encontro* entre adultos e crianças no espaço de formação coletiva da creche" (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 88, com destaque das

autoras) — assumindo uma posição em que as escolas gravitem em torno de bebês, crianças e suas infâncias e não o contrário.

Contudo, devido à pandemia da covid-19, desde o ano de 2020, as escolas de educação infantil se viram impossibilitadas de ser o espaço onde ocorrem esses encontros: entre bebês, crianças, famílias e educadoras⁴; uma vez que para que possamos garantir o direito fundamental à educação, precisamos antes garantir o direito à vida de cada pessoa. No contexto atual, no qual encontros presenciais ainda não são possíveis, percebo-me a todo momento pensando em como ser professora de bebês sem ferir meus princípios de uma educação infantil que aconteça nos encontros. Assim, neste texto, contarei como, junto com a equipe que trabalho e com as famílias das bebês e dos bebês de nossa turma, fui me movimentando no sentido de propor que bebês continuassem brincando e criando com o corpo todo, na relação com suas famílias e com diferentes materialidades, em espaços possíveis. Como tentamos⁵ garantir que a escola, não presencial neste caso, transitasse ao redor das infâncias e dos encontros com elas e não o contrário.

Vamos brincar juntas e juntos? Um convite às famílias

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande (...) Eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando a subir na goiabeira (BARROS, 2010b, p. 67)

⁴ Julgo importante mencionar que estou considerando educadoras todas as trabalhadoras da creche ou escola de educação infantil. E, assim como optei por usar professora no gênero feminino, também opto por usar o substantivo educadora no feminino, uma vez que a maioria das trabalhadoras e dos trabalhadores da creche também é composta por mulheres.

⁵ Quando me manifestar na primeira pessoa do plural neste texto é porque trago em minha fala não somente eu mesma, mas também a equipe com quem trabalhei no ano letivo de 2021. Na rede municipal de Campinas, onde trabalho, nas turmas de bebês, as equipes são compostas por uma professora e agentes de educação infantil.

Compreendo, como expus anteriormente, que o currículo na educação infantil se faz nos encontros entre todas e todos da comunidade escolar, que bebês produzem culturas, conhecimentos, criam e constroem relações e que aprendo a ser professora, principalmente, com elas e eles. Concordo, ainda, com as orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde) sobre não deixar bebês de até dois anos diante de telas e se tratando das crianças muito pequenas, a partir de dois anos, deixá-las fazer uso de telas somente uma hora por dia (WHO, 2019). Ao estarem sempre expostas e expostos às telas, consomem conteúdos passivamente e perdem a oportunidade de terem experiências (LARROSA, 2002). Diante disso, tomamos a decisão, em equipe, de que nossas propostas seriam direcionadas às famílias das bebês e dos bebês de nossa turma, para que elas mediassem o brincar e o criar, em diferentes espaços, com diferentes materialidades a partir das diversas linguagens.

Assim, tanto no ano de 2020 quanto no ano de 2021, convidamos todas as famílias a brincarem com bebês. Iniciamos 2021 com a narrativa-convite que apresento a seguir, através de um vídeo no qual trouxemos fotos e filmagens do vivido na nossa creche com bebês em nossas turmas anteriores, enquanto líamos o texto que segue, que escrevi com este intuito: convidar as famílias a brincarem junto.

As crianças, as bebês e os bebês ampliavam a nossa escola, faziam dela um quintal maior que a cidade. Com elas percebíamos a imensidão das coisas pequeninhas, a delicadeza das coisas fortes e, também, a fortaleza das coisas que pareciam frágeis! Brincar e criar com as infâncias que corriam pela nossa creche nos deixava, todo dia e cada dia, encantadas com esse viver que bebês compartilhavam conosco.

A Madalena Freire (2007) é uma educadora que escreveu um livro contando dos dias vividos na creche com as crianças bem pequenas de sua turma. Ela deu um título muito interessante para esse livro, ele chama “A paixão de conhecer o mundo”. Nós achamos que foi isso que ocorreu quando uma bebê nos mostrou como a descoberta de que ela podia fazer mais de um som apenas com uma lata e um pedaço de madeira pode ser grandiosa; quando outra nos lembrou como que sentir a areia caindo da

mãozinha ao apertá-la com força é coisa séria de se viver; quando uma outra nos revelou com o sorriso no olhar que a aprendizagem de subir sozinha na balança é algo extraordinário; ou quando um bebê com muito cuidado nos fez perceber muito do que envolve dar o primeiro passo. As bebês e os bebês são apaixonados pelo conhecer e pelo mundo e acabam nos contagiando, também nós ficamos apaixonadas por conhecer o mundo junto com elas e com eles.

Lá na creche nós organizávamos os diferentes espaços com materialidades: com água, com gelo, com tinta, com materiais da natureza, com materiais não estruturados de diversas texturas, pesos, tamanhos, com instrumentos, com frutas... Cada dia pensávamos em propostas diferentes e arrumávamos os espaços de um jeito que achávamos que pudesse ser atrativo para bebês poderem brincar e criar fazendo muitas descobertas. Com as bebês e os bebês vivíamos o parque, o quiosque, o azulejo, o pátio, o quintal, o refeitório de nossa escola e até o museu de maneiras que não imaginávamos viver. Elas e eles se apropriavam dos espaços dentro e fora da creche todos os dias, de diferentes maneiras. Bebês transformavam esses lugares, em lugares de encantos, de descobertas, de poesia! A cada dia, a turma nos mostrava o que o poeta Manoel de Barros dizia: "os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom" (2010b, p. 35).

Até que, sem que ninguém esperasse, chegou esse tal de novo coronavírus. A covid-19 impossibilitou nossos encontros presenciais, nossas descobertas na escola, nossas brincadeiras com o corpo todo. Essa doença fez com que ficássemos longe... que doença cruel essa que para nos prevenir faz com que fiquemos distante fisicamente. Durante o ano passado, mesmo que longe, as fotos, os vídeos e os áudios que as famílias nos enviaram pelo *whatsapp* fizeram com que a gente ficasse um pouquinho mais perto das infâncias, das bebês, dos bebês e das famílias. O vídeo de uma bebê gargalhando, de outro bebê conversando, de uma pintando, de um esculpindo a argila, foram os nossos "achadouros de infância"! Assim, conseguimos, mesmo que distantes, seguir juntas e juntos. E hoje nosso convite para vocês, famílias, é este: vamos brincar junto com as bebês e os bebês? Nós enviaremos propostas de brincar para vocês e esperamos que vocês possam se inspirar a partir delas e organizar muitos espaços potentes para brincar e criar com as bebês, os bebês e a família toda! Queremos que este momento que passamos, por mais pesado que esteja sendo, também possa ser, quando possível, um momento de estar junto, de descobertas e de brincadeiras.

Começamos um novo ano letivo, começamos ainda longe fisicamente, mas querendo estar junto assim que possível, com segurança. Estamos torcendo e lutando pela vacina, por uma saúde de qualidade para todas e todos e para que, assim, com saúde e sem a covid-19, possamos voltar a brincar, a criar e a ver toda a grandeza das coisas pequenas lá no quintal que é a nossa escola.

Enquanto isso vamos nos falando à distância, brincando em nossas casas e partilhando nossas descobertas e vivências. Paulo Freire (2020), um grande educador brasileiro, nos ensinou que a confiança vai nos fazendo cada vez mais companheiras e companheiros ao dizermos do mundo. Queremos com vocês, famílias, estabelecer uma relação de confiança, na qual sejamos companheiras ao dizermos das infâncias das bebês e dos bebês e ao aprendermos e inventarmos com elas e com eles muitos jeitos de viver. Vamos juntas?! (Narrativa-convite, Vanessa Simas, fevereiro de 2021).

Após conversar com cada uma das famílias em particular, fizemos um grupo em um aplicativo de troca de mensagens pelo celular e, principalmente por lá e por mensagens com cada uma das famílias, fomos estreitando os laços, que conseguimos ir construindo nesse tempo pandêmico de encontros assíncronos e não presenciais na maioria das vezes. Foi com essa narrativa-convite que iniciamos a primeira reunião que tivemos pela plataforma de comunicação por vídeo que usamos para encontrar virtualmente o grupo. Nessa mesma reunião, também conversamos sobre nossos princípios de trabalho, apresentamos cada bebê da turma a partir de um vídeo possível porque as mães nos enviaram fotos e áudios sobre elas e eles e soubemos um pouquinho de como estava sendo viver em pandemia para cada mãe⁶ presente ali.

A maioria das propostas que enviávamos às famílias era sobre organizar o espaço com algumas materialidades: com gelos e utensílios de cozinha; com argila e materialidades da natureza; com água, bacias e esponjas; com tintas e diferentes suportes; com tecidos, barbantes e prendedores; com fitas e vento; com luzes, objetos e sombras; com utensílios domésticos e materiais não estruturados entre outras. Para isso quando foi possível também entregamos alguns kits de materiais a elas, com elásticos, tintas, argila, papel kraft, barbante... Enfatizávamos que o importante ali

⁶ Por vezes me referirei às mães, ao invés de me referir às famílias das bebês e dos bebês. Isso ocorre porque em quase todos os momentos eram as mães delas e deles que estavam em contato conosco. Somente três vezes um padrasto e um avô estiveram presentes em momentos interlocutivos.

era deixar a bebê e o bebê brincarem livremente, explorarem e criarem, ao invés de propor algo prescritivo, direcionando que a bebê ou o bebê brincasse de alguma maneira já determinada. Essas propostas tinham o intuito de servirem de inspirações para que também as famílias organizassem os espaços cada uma a sua maneira, protagonizando esse momento de escolha do que utilizar, de como dispor as materialidades no espaço e de como, quando e o que registrar do que estava sendo vivido.

Contudo, não foi somente desses movimentos de envio de propostas de brincar por áudios e vídeos, de conversas pelo aplicativo, de reuniões pela plataforma de comunicação por vídeo, de conversas por ligações telefônicas, de arquivos de livros infantis e de músicas enviados ao grupo que fomos vivendo como turma. Também as devolutivas que as mães nos davam faziam parte do nosso fazer profissional nesse tempo pandêmico. As mães, algumas vezes, contavam sobre seus filhos e suas filhas, outras vezes mandavam fotos, vídeos, áudios nos quais apareciam as bebês e os bebês e em outras tantas vezes não tínhamos acesso a essas respostas.

Em buscas de respostas das infâncias e das famílias

(...) precisamente lo que me resulta sospechoso
es lo que veo tan claro cuando abro los ojos⁷
(MARTÍN GAITE, 2016, p.93)

Nesse contexto de trabalho assíncrono na maioria das vezes, e não presencial sempre⁸, fui percebendo que o meu trabalho já não era com as bebês e os bebês, mas sim com as suas famílias. Afinal, se eu não desejava e nem achava correto que bebês ficassem em frente de telas assistindo o que havíamos produzido, que transitassem ao redor de nossas produções, meu trabalho teria de

⁷ Tradução livre: precisamente o que me resulta suspeito é o que vejo tão claro quando abro os olhos.

⁸ Digo "sempre" porque neste texto conto do vivido enquanto o trabalho na educação infantil aconteceu remotamente, devido à pandemia da covid-19.

ser com as famílias. O que eu propunha junto com a minha equipe só chegaria às bebês e aos bebês se suas famílias organizassem um tempo e um espaço para realizar alguma proposta de brincar. O mesmo acontecia com as músicas e os arquivos de livros de literatura infantil que enviávamos, com as perguntas que fazíamos, com as reuniões por vídeo que propúnhamos, tudo só chegaria às bebês e aos bebês se as famílias lessem junto, escutassem junto, participassem junto com elas e eles.

Contudo, apesar do trabalho ser com as famílias, o intuito era principalmente que bebês pudessem ter experiências de explorar, de brincar e de criar com suas famílias. Eu buscava as réplicas das bebês e dos bebês, suas respostas ativas ao que propúnhamos, a partir das réplicas de suas mães.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo⁹ é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Mas no momento em que eu passava de falante para ouvinte e esperava escutar as réplicas das bebês, dos bebês e de suas famílias, muitas vezes, eu acabava por não ouvir nada. E quando não ouvia nada, eu especulava. Afinal, "eu [também] me inventei neste gosto, de especular ideia" (ROSA, 2001, p. 26) e, além disso, "hablar no es sólo contar lo que sabemos, sino relacionarnos con lo que desconocemos"¹⁰ (MARTÍN GARZO, 2016, p.10). Nessas especulações e nesse relacionamento com o que eu desconhecia, acabava por antecipar possíveis réplicas, como no dia em que antecipei que nenhuma família estaria lendo os arquivos de livros infantis que enviava, afinal nunca ninguém havia comentado sobre eles.

⁹ Quando aqui trago esta citação estou ampliando a compreensão de enunciado para as diversas linguagens, não somente a verbal, entendendo enunciado como as expressões possíveis com o corpo todo.

¹⁰ Tradução livre: falar não é somente contar o que sabemos, mas também nos relacionar com o que desconhecemos.

Os combinados unilaterais

Combinei. Não, não combinei. Acho que foi unilateral, já que fiz uma lista de transmissão no *whatsapp*: quando eu escrevesse, todas as pessoas receberiam minha mensagem a partir de um único clique meu de enviar, mas quando respondessem, a mensagem só chegaria até mim. Então não combinei, combinei comigo mesma. Foi assim: decidi que enviaria às famílias das bebês e dos bebês dois livros em arquivo de PDF por semana, caso as famílias quisessem ler para elas e eles. Escolhi cada livro com muito cuidado, lembrei dos já conhecidos pela turma, dos que parecia a mim que a turma gostava de escutar a história, procurei outros na internet, cada escolha era muito cuidadosa. Três semanas se passaram, seis livros foram enviados, nenhuma resposta foi recebida por mim. Assim, da mesma forma que individualmente tomei a decisão de compartilhar livros, individualmente tomei a decisão de interromper esse compartilhar. Afinal, ninguém deveria estar lendo. Passados talvez mais de trinta dias dessa segunda decisão arbitrária, vi um curto vídeo de um bebê da minha turma lendo um livro físico na casa dele, através do *instagram* da mãe dele. Logo mandei uma mensagem dizendo que o bebê estava uma graça em sua leitura, ao que ela me respondeu:

— Nós lemos todos os livros que você mandou no grupo, ele ama "Bruxa Bruxa"¹¹ (Vanessa Simas, Narrativa de outubro de 2020).

Provavelmente pela característica do trabalho assíncrono e pelas situações que cada família estava enfrentando, por vezes, eu não tinha acesso às réplicas que buscava para organizar e reorganizar o trabalho e, por isso, antecipava-as. "A réplica do outro inexistente mas projeta sua sombra e deixa vestígios sobre o discurso, e essa sombra e esse vestígio são reais" (BAKHTIN, 2015, p. 239). A medida que a minha especulação, de que ninguém estaria se importando com os arquivos de livros enviados, me motivou a não mais enviá-los, ela deixou vestígios reais no meu trabalho: o ato de não mais enviar livros, nesse caso. Por outro lado, quando recebo, em 2020, a réplica desta mãe pela rede social reorganizo o trabalho, opto por transformar o grupo de transmissão do aplicativo de comunicação em um grupo no qual todas as mães pudessem ali escrever, pudessem dialogar, pudessem ver as

¹¹ É importante que eu mencione que durante este texto trarei algumas narrativas, isso porque tenho a prática de narrar e pesquisar narrativamente o meu próprio trabalho.

respostas umas das outras, pudessem acessar réplicas outras, que não somente as minhas.

Além dessa reorganização no trabalho, esse mesmo enunciado fez com que eu deixasse de confiar tanto assim nas minhas especulações e, no ano seguinte, decidisse por iniciar o ano já procurando por réplicas de maneiras outras, antes que minhas antecipações pudessem deixar mais vestígios em minha prática educativa. Tomando os dizeres de Carmen Martín Gaité (2016), se estava julgando algo como sendo tão evidente ao abrir os olhos, então, deveria considerá-lo suspeito.

E eu nunca passei por isso antes

Hoje na reunião da nossa equipe falei sobre as duas famílias que eu não estava mais conseguindo contato. Comentei que achava que a uma das mães estava sem internet, pois ela ainda não havia escutado o último áudio, e ela sempre ouvia os áudios e respondia. E falei que achava que a outra mãe não queria mesmo papo, afinal até aquele dia ela não tinha escutado os últimos áudios que eu havia mandado na conversa particular, nem interagido no grupo.

Combinamos que cada uma de nós ligaria para um conjunto de mães, para lembrar da proposta de compartilhar a história dos nomes das bebês e dos bebês e lembrar da importância de nos enviarem registros, para que o nosso baú de memórias coletivo fosse sendo construído. Dentre outras, eu quis ficar com essas duas famílias.

Liguei para a primeira mãe e conversamos. Em seguida, meio que a contragosto, liguei para a segunda mãe, já pensando que ela não atenderia ou que eu seria mal recebida. Para minha surpresa, logo no início do telefonema, assim que digo que sou eu, ela dispara: "Desculpe professora por estar ausente, por não estar presente como eu gostaria nas coisas da escola! É que meu irmão foi preso em outra cidade e eu estou correndo pra lá e pra cá, atrás de advogado, de documentos e eu nunca passei por isso antes, mas a partir de quarta pode contar comigo!" (Vanessa Simas, Narrativa de março de 2021).

Diferentemente do trabalho que realizava quando compartilhávamos os mesmos tempo e espaço, em contexto de trabalho não presencial as réplicas aos meus atos não chegavam pelas bebês e pelos bebês, nem de maneira síncrona e no evento da vida (BAKHTIN, 2010a) vivida. Se quem me dava as repostas em relação ao meu trabalho já não eram as bebês e os bebês, mas suas

famílias, eu precisava que elas me contassem também das bebês e dos bebês, das brincadeiras, de como percebiam que elas e eles recebiam o que propúnhamos. Precisava ver as bebês e os bebês. Já era difícil ser professora de bebês sem trabalhar diretamente com elas e eles, imagina sem saber nada sobre cada uma e cada um. Os enunciados e os registros (de parte do vivido com bebês) produzidos pelas mães poderiam me ajudar a organizar o trabalho, eles eram necessários para que eu e a equipe organizássemos um trabalho que fosse orientado por cada bebê da turma e também pelo coletivo que formavam.

Entretanto, como o acesso às respostas das famílias era difícil, quando pensávamos o trabalho, muitas vezes, não respondíamos a totalidade das bebês e dos bebês de nossa turma, mas às bebês e aos bebês de turmas anteriores e aos acontecimentos vividos junto com as turmas de outros anos. Assim, fomos organizando o trabalho com o pouco de respostas que recebíamos de cada mãe e, também, a partir das memórias que trazíamos de anos anteriores, das relações construídas com outras bebês e outros bebês.

Os achadouros de infâncias e o nosso baú de memórias

Este poema
em outra língua
seria outro poema

um relógio atrasado
que marca a hora certa
de algum outro lugar

uma criança que inventa
uma língua só para falar
com outra criança
(...)

(MARQUES, 2015, p. 22)

Sempre gostei muito de fotografar, filmar e narrar parte do vivido no cotidiano educativo com as bebês e os bebês. Após o

vivido na escola, quando, de um lugar exotópico, retornava às fotos, aos filmes e as minhas memórias do acontecido e me colocava a narrar, percebia coisas que ali, no evento da vida vivida, não havia me dado conta. Somos todas e todos inacabados,

... seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (...) Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 2005, p. 83-84, com destaque do autor).

E, embora sejamos inacabadas e inacabados, quando me coloco num outro espaço e num outro tempo (diferente daquele vivido na escola) e, desta distância, elaboro o tempo e o espaço vivido anteriormente narrando algo do acontecido; ou quando congelo uma cena numa foto; ou quando eternizo um momento visto (a partir do lugar que ocupava no acontecimento) em um vídeo, acabo esteticamente (BAKHTIN, 2010b) esse passado. Narrar o vivido, ao lembrá-lo ou ao olhar novamente para as fotografias e vídeos, me faz perceber o que no momento em que vivia a situação não havia percebido. Afinal,

lembrar [e ousarei incluir narrar] não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (...) lembrança [aqui ousarei novamente incluir: a narrativa] é uma imagem construída pelo materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1994, p. 55).

No momento em que narro, além de perceber o tempo e o espaço passados do lugar outro que ocupo no tempo presente de narrar, também coloco-os e coloco-me em diálogo com outros: com as interlocutoras e os interlocutores para quem escrevo; com autoras e autores que lembro no momento de narrar; com colegas; com bebês; e comigo mesma como outra de mim já que ao narrar sou a autora e também me faço personagem da narrativa, percebendo-me de maneiras outras. Tantos os espaços e tempos diferentes que me coloco ao narrar, quanto os diálogos com os outros, me possibilitam tomadas de consciência (SIMAS, 2018;

SIMAS; PRADO; SEGOVIA, 2018) sobre a minha prática educativa, potencializando o descobrimento de horizontes (ZAMBRANO, 1992) e a construção de memórias de futuro (BAKHTIN, 2010b), que me levam a organizar e a reorganizar o trabalho.

Contudo, com bebês não mais presencialmente nas escolas, as pessoas que produziam os registros das vivências das bebês e dos bebês eram suas famílias. Com a impossibilidade de trabalhar diretamente com elas e eles (uma vez que minhas interlocuções aconteciam com suas famílias) minhas narrativas, fotos e vídeos já não eram sobre as relações que estabelecíamos, eram sobre as relações que eu vinha estabelecendo com suas mães.

Eram as famílias que podiam organizar os espaços e os tempos de criar e brincar junto, já que dividiam o mesmo espaço. Assim, era a partir do acabamento provisório que elas produzissem dos momentos vividos com suas e seus bebês, que eu poderia saber delas e deles.

As infâncias, portanto, chegavam até nós não pela vida que compartilhávamos com elas, mas pelos acabamentos provisórios que as mães produziam a partir do que viviam com bebês e nos enviavam, como por exemplo: quando uma mãe mandou um vídeo do cachorro brincando com as bolinhas de sabão e seu bebê gargalhando desse acontecimento; quando outra narrou que o bebê não ligou para a leitura que ela fez; quando uma outra mandou uma foto dos dois filhos fazendo cabaninha; quando vimos por um vídeo um bebê e sua mãe escutando a música "Xique xique", do Tom Zé; quando em outro vídeo vimos a poesia de um bebê brincando com sua avó, em um espaço organizado por sua mãe, com tiras de tecidos; ou no dia em que vimos uma bebê passeando pelo bairro pelo vídeo que sua mãe mandou.

Parafraseando Ana Martins Marques (2016), arrisco dizer que essas vivências em outros espaços e tempos seriam outras vivências, mas sendo em algum lugar com certeza marcam bons momentos, e muitas mães inventam muitas linguagens só para falar com a gente. Foram os acabamentos estéticos (BAKHTIN, 2010b) produzidos por essas mães que nos permitiram conhecer (a

partir do olhar que elas a nós disponibilizavam) as vivências das bebês e dos bebês e, assim, reorganizar a nossa prática educativa também na relação com o que estávamos conhecendo.

Mas, como respondíamos a cada uma dessas famílias que conosco partilhavam seus registros? Quem partilha um registro partilha também para que suas interlocutoras e seus interlocutores lhe respondam. Nós respondíamos ao reorganizar o trabalho, cuja possibilidade de bebês viverem experiências (LARROSA, 2002) era o nosso intuito. Mas, se o trabalho estava sendo com as mães, essa resposta bastava?

Tirar fotografias
e depois devolvê-las
àqueles de quem as tiramos
à mulher fora de foco
em seu vestido violeta
à casa de janela verdes
às paisagens
tomadas emprestadas
à casca
de cada coisa
aos vários ângulos
da Torre Eiffel
ao cachorro morto
na praia
(MARQUES, 2015, p. 53-54)

Começamos a responder também às mães, devolvendo as fotos, os áudios e os vídeos que elas nos mandavam de uma outra maneira: eles passaram a compor nossas respostas. Isso foi quando decidimos construir junto com elas o nosso Baú de Memórias. Com os registros que elas nos enviavam começamos a produzir outras materialidades. Uma das propostas que fizemos foi que as famílias nos contassem, por áudio, a história de como haviam escolhido o nome de sua bebê ou de seu bebê. As mães começaram a enviar os áudios no meu celular, ao que eu também solicitava um pequeno

vídeo¹² da bebê ou do bebê brincando, andando, dançando, conversando, a autoria seria delas, elas poderiam escolher. Com esses registros das famílias, narrávamos como foi para nós recebê-los e os organizávamos de outra maneira, numa outra materialidade em coautoria com as mães (uma vez que eram as materialidades produzidas por elas que construíam esta última), que logo enviávamos ao grupo das famílias.

Ao invés de apenas escutar o que elas nos diziam a partir de diversas materialidades, ou de escutar e responder ao realizar propostas nas quais o foco eram bebês, passamos a escutar responsivamente (PONZIO, 2010; SIMAS; SERODIO; FUJISAWA, 2020) também as mães. Escutávamo-nas e, a partir do que escutávamos, respondíamos também a elas. E quando respondíamos também a elas, passávamos a receber outras respostas: "Ah, Vanessa, eu amei, ficou muito legal, gostei muito. Foi legal ver a história do nome dele reproduzida de uma outra forma" — resposta de uma mãe quando viu a primeira parte do vídeo *A história dos nomes das bebês e dos bebês*; "Antes tentava imaginar como seriam as reuniões da creche, para ver as artes do meu pequeno e jamais imaginei que seria dessa forma, estando ativa em cada momento dele... de tudo, veja um lado positivo, apesar do momento péssimo da pandemia, também temos o lado bom e esse é um..." — resposta de outra mãe após receber o *Álbum-narrativo do primeiro trimestre*, que fizemos com as materialidades produzidas pelas mães em diálogo com as narrativas delas e nossas, para guardar as lembranças das brincadeiras das bebês e dos bebês da nossa turma durante esse período. Nessas partilhas, íamos sabendo mais delas, das bebês, dos bebês e de nós, outros encontros passavam a ser possíveis.

¹² Logo no início do ano fizemos um termo de autorização do uso do som e da imagem das bebês e dos bebês para poder responder às famílias também a partir do registros que elas nos enviavam.

Encontros possíveis na esquina das nossas ruas que não se cruzam

Combinamos por fim de nos encontrar
na esquina das nossas ruas
que não se cruzam
(MARQUES, 2015, p. 40)

Para não correr o risco de propor que as infâncias gravitassem (ABRAMOWICZ, 2017) sobre o nosso planejamento de trabalho não presencial, propusemos, já em 2020, para as famílias das bebês e dos bebês da nossa turma de nos encontrarmos na esquinas possíveis, mesmo que outras, pelo fato de por enquanto nossas ruas não estarem se cruzando.

Eduardo Galeano nos provoca "temos um esplendido passado pela frente? Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida" (2004, p. 96). Foi assim: partindo do passado que se apresentava a nossa frente — do vivido com as turmas dos anos anteriores à pandemia, e dos meses de fevereiro e março vividos presencialmente com as bebês e os bebês em 2020 — que construímos nossos encontros não presenciais, na maioria das vezes assíncronos em 2020. E, foi também olhando para o passado mais recente que se apresentava em nossa frente em 2021, o do vivido em 2020 já durante a pandemia, que partimos juntas e juntos no ano de 2021.

Olhando para 2020 percebi que nosso trabalho já não era diretamente com bebês, mas com suas famílias. Contudo, propondo espaços de brincar e criar e enviando materiais, livros, músicas e conversando, estávamos também respondendo ao que cada mãe nos enviava?

No final de 2020 fiz uma narrativa-imagem para cada bebê — na qual contava como foi saber da ou do bebê naquele ano, dizia o que soube e trazia fotos que havia recebido da família — e enviei cada narrativa a respectiva família. Ao receber as respostas das mães percebi que até então estava somente recebendo os registros

delas para reorganizar o trabalho, mas não para com eles também responder a elas. Foi assim que já no início de 2021 decidimos que, além de propor vivências às bebês e aos bebês, precisaríamos fazer algo mais com o que as mães nos revelavam, algo que pudesse ser respondido a elas, para além da reorganização do trabalho. Nossos encontros eram principalmente com as mães e, destes, talvez encontros outros entre elas e suas bebês e seus bebês pudessem acontecer.

Nas relações que bebês constroem no cotidiano de creches e de escolas de educação infantil, elas e eles vão nos orientando em nosso trabalho, vão me ensinando a ser uma professora de bebês. Richter e Barbosa (2010) apontam para um currículo pautado nas narrativas que professoras e bebês constroem no cotidiano escolar, a partir das relações que estabelecem e das diversas linguagens com as quais se expressam.

A expectativa é destacar o currículo da creche como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas que possam oferecer sentido à vida e à aprendizagem (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.93).

Dentro de suas casas e fora da escola elas e eles revelam singularidades e questionam verdades nas relações com suas famílias. São as mães e os registros produzidos por elas (nos quais bebês aparecem) que orientam o nosso trabalho não presencial e, na maioria das vezes, assíncrono. Diante disso, são as narrativas das mães, que também trazem parte do vivido com bebês, na relação com as nossas narrativas, que passam a apontar para um possível trabalho da professora de educação infantil, em condições nas quais a presença na esquina de ruas que se cruzam não é possível.

Por acreditar que são os encontros que acontecem entre bebês, crianças, educadoras e famílias – nas mais diversas linguagens, expressadas pelo corpo todo, em diferentes espaços e tempos e com

diferentes materialidades — que constroem o currículo na educação infantil, arrisco dizer que o currículo deixou de ser construído nesse tempo pandêmico, no qual encontros com o corpo todo já não mais aconteciam.

No entanto, acredito que encontros outros nunca deixaram de existir, bebês se encontraram, de diferentes maneiras, com diferentes materialidades e pessoas de suas famílias, que possibilitaram momentos de brincar, de criar, de explorar com o corpo todo e a partir das diversas linguagens. Também as mães se encontraram com suas bebês e seus bebês, em situações que provavelmente não imaginaram protagonizar a organização. E, nós, professora e equipe, pudemos nos encontrar com todos esses encontros na esquina das ruas que não se cruzam, através da partilhas realizadas pelas mães, das conversas com elas, dos registros que produziam: as mães possibilitaram que um encontro com elas e com bebês fosse possível para nós.

Ainda a busca por exercitar uma escuta que responda (PONZIO, 2010; SIMAS; SERODIO; FUJISAWA, 2020) — não somente ao organizar o trabalho a partir do que percebemos do vivido por bebês registrado na materialidade que nos enviam as famílias; mas, também, que responda a cada uma das mães de nossa turma — ajudou na construção de uma esquina comum, mesmo que nossas ruas ainda não se cruzassem. Foi aí: nessa esquina de várias ruas que não se cruzavam que fomos achando as infâncias que procurávamos, ao escutar responsivamente as mães que falavam conosco.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Introdução. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 15-26.

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. p. 3-126.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010a. p. 297-324.
- _____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010b.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo** - relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GALEANO, Eduardo. Janela sobre a memória (II). In: **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 96.
- GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 103 - 122.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002. p. 20-28.
- MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARTÍN GAITE, Carmen. **El cuarto de atrás**. Madrid: Ediciones Siruela, 2016.
- MARTÍN GARZO, Gustavo. Prólogo. In: MARTÍN GAITE, Carmen. *El cuarto de atrás*. Madrid: Ediciones Siruela, 2016. p. 9-12

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2019.

PETRILLI, Susan. A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 68-105.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmen. Os bebês interrogam o currículo. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 85-96. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>>. Acesso em 27 de novembro, 2020.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professora. (381 p.) Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universidad de Granada (Espanha), Campinas, 2018. Disponível em <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679>>. Acesso em 08 de abril, 2021.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO, Jesús. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 113-131, abr. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000100113&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 de abril, 2021.

SIMAS, Vanessa França; SERODIO, Liana Arrais; FUJISAWA, Patrícia Yumi. Por Práticas Compartilhadas de Aprender e Ensinar Com as Crianças. Diálogos com Bakhtin e o Círculo. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 21, n. 50, p. 220-238, ago. 2020. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24393>>. Acesso em 08 de abril, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WHO, World Health Organization. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Genebra: World Health Organization; 2019. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 de novembro, 2020.

ZAMBRANO, María. **Persona y Democracia**: la historia sacrificial. Madrid: Ediciones Siruela S. A., 1992.

As autoras



Andréia Regina de Oliveira Camargo

Professora arteira e crianceira que vive a educação há mais de duas décadas. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2013), Doutorado em educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP Rio Claro (2019) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba (2022). Professora EBTT no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Vice-líder do CRIEI - Grupo de pesquisas e estudos a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância da UFScar campus Sorocaba; Líder do Acriançar - Grupo de pesquisa sobre e com bebês, crianças e infâncias da UNIFESP; Pesquisadora do Grupo de pesquisa Im@go: Laboratório da Imagem, Experiência e Cri@ção da UNESP de Rio Claro. Coordenadora local do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar campus Sorocaba. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0936098182171676>. E-mail: acamargo13@unifesp.br



Fernanda Theodoro Roveri

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora MS3.1 da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (FOCUS/ UNICAMP), do Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância (CRIEI/ UFSCAR) e do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (UNIFESP). Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/7016298537924788>. E-mail: ferdth@yahoo.com.br.



Sálua Domingos Guimarães

Professora que passa a vida entre infâncias e invencionices, carregando água na peneira. Mestre em Educação na área de Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) e especialista em Arte e Educação pela Faculdade Unità (Instituto Brasileiro de Formação de professores, Campinas/SP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Núcleo de Educação e Estudos da Infância e do Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância (UFSCar). Seu currículo pode ser encontrado aqui: <https://lattes.cnpq.br/5003361179233364> e seu e-mail é saluagui@gmail.com.



Ana Cristina Baladelli Silva

Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (1995) e licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2008). Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2010). Mestra em educação pela Universidade de Sorocaba (2016).

Doutora em educação pela Universidade de Sorocaba (2021). Professora de educação básica I - Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Sorocaba. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/9960324265070377> - E-mail: anacbaladelli@gmail.com



Vanessa Lima

Mestranda na Faculdade de Educação - Unicamp. Especialista em Docência em Educação Infantil pela UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Unicamp. Profa. de Educação Infantil no Município de Campinas/SP há 13 anos. Atua na trans(de)formação de Educadoras há 11 anos. Co-autora de dois Cadernos Curriculares da Secretaria de Educação

de Campinas/SP. Membro do Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas. Ama Poesia, Cinema e as Invenções Crianceiras!. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8513124779043084>. E-mail: vanlimaflordobarranco@gmail.com



Shirley Maria de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e especialização em A Arte de contar histórias pela Faculdade de Conchas (2015) em parceria com a Casa Tombada. Formada pelo Instituto

Brincante no curso A Arte do Brincante para Educadores. Atua na formação de professores, principalmente com os seguintes temas: Brincadeiras tradicionais das infâncias; Música das culturas infantis; Dimensões do Brincar; Criança e Natureza; Os sentidos da docência na primeira infância; A arte de contar histórias. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/7713925349468709> - E-mail: xuoliveiras@gmail.com



Maria Aparecida Guedes Monção

Doutora em Educação, professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3083021580823609>. E-mail:

maguedes@unicamp.br



Vanessa França Simas

Sou Professora da Educação Infantil do município de Campinas. Pesquisadora Colaboradora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutora em Educação por essa mesma Universidade e em Ciências da Educação pela Universidad de Granada/ Espanha. Bebês, crianças e os inusitados do cotidiano educativo vêm me encantando e me ensinando a ser professora a cada dia. Meu currículo pode ser encontrado aqui: <http://lattes.cnpq.br/2886771525744835>. E meu e-mail é: vanessafsimas@gmail.com

Participaram dessa obra:

Ana Cristina Baladelli Silva
Andréia Regina de Oliveira Camargo
Fernanda Theodoro Roveri
Maria Aparecida Guedes Monção
Sálua Domingos Guimarães
Shirley Maria de Oliveira
Vanessa Lima
Vanessa Simas

Coleção Oba-Obá

A Coleção de livros “Oba-Obá” foi germinada, num primeiro momento, nos encontros formativos do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar, câmpus Sorocaba.

Com inspiração no Baobá, árvore de origem africana, esta Coleção é um espaço para publicação de estudos, pesquisas e relatos de práticas com temáticas voltadas às crianças, infâncias e Educação Infantil, no intuito de conectar diferentes áreas de conhecimento nas lutas, defesas e re-existências em benefício das crianças e da Educação, em um movimento constante, democrático e plural.

