

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

GLAUCIA REGINA ZANATTA

**EM BUSCA DO SENSÍVEL NO COTIDIANO DA ESCOLA:
UM OLHAR PARA AS MEMÓRIAS E OS AFETOS DA DOCÊNCIA**

SÃO LEOPOLDO

2017

Glaucia Regina Zanatta

EM BUSCA DO SENSÍVEL NO COTIDIANO DA ESCOLA:
UM OLHAR PARA AS MEMÓRIAS E OS AFETOS DA DOCÊNCIA

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Marita Martins Redin

São Leopoldo

2017

EM BUSCA DO SENSÍVEL NO COTIDIANO DA ESCOLA: UM OLHAR PARA AS MEMÓRIAS E OS AFETOS DA DOCÊNCIA

Glauca Regina Zanatta¹

Orientadora: Profa. Dra. Marita Martins Redin²

Resumo: O presente artigo autobiográfico tem por objetivo apresentar o relato de experiência de trabalho coletivo em um estabelecimento de ensino de Educação Infantil em Novo Hamburgo onde as memórias de infância dos professores foram trazidas para o presente como uma forma de envolvê-los de maneira pulsante e criativa na construção do projeto político pedagógico. Fundamenta-se nos conceitos de infância como potência propostos por Kohan, Larrosa, Rinaldi e Mallaguzi, bem como no sentido do sensível de Duarte Júnior que analisa a importância de uma educação fundamentada na “estesia”. Estão presentes os conceitos de memória coletiva, propostos por Halbwachs e Fischer, e onde foram abordadas três categorias de análise para tratar das relações entre a Educação Infantil, a alimentação, a natureza e o brincar. A metodologia utilizada foi a de pequenas narrativas, ou fragmentos de histórias de vida, realizadas a partir dos relatos orais e escritos do grupo de professores, tendo como pano de fundo uma oficina de mosaico, intitulada “Relicário da Infância”. As conclusões apontam para a importância de se considerar as histórias de vida como parte do processo formativo com base nos estudos de Josso (2004) e as memórias de infância como potentes alavancas para favorecer os processos criativos na escola. Inspirado na monografia de Redin (2008), “Experiência Estética e Memórias de Escola – Porque é de infância que o mundo tem precisão”, o relato encontra, nos achados da memória deste grupo de professores, pistas para a construção de uma escola rica em experiências e significados.

Palavras-chave: Experiência. Estética. Memória. Infância. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Em minha busca por formação específica na área de Educação Infantil, após 13 anos de atuação do Ensino Fundamental e 3 anos na Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e outros 6 em uma escola de educação infantil onde, atualmente, atuo como diretora, encontrei no Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Graduada em Pedagogia Séries Iniciais (Unisinos) e pós-graduada em Gestão Escolar (Universidade Castelo – RJ). Desde 2012 atua como diretora de escola. Contato: grz_73@hotmail.

² Professora da Unisinos. Doutora em Educação (Unisinos). Tem experiência na área de Educação com ênfase em currículo. Atua principalmente nos seguintes temas: educação infantil, memória, narrativas e estética. Contato: marita@unisinos.br.

Unisinos³ respostas para muitas das minhas perguntas. E, é bem verdade, tantas outras interrogações surgiram.

Sou de uma época em que trabalhar com crianças bem pequenas não era tarefa do pedagogo. Ao concluir minha graduação, em 2003, não poderia imaginar que um dia iria atuar em uma escola para bebês e crianças bem pequenas. Até porque, naquele período, as creches eram regulamentadas pela Secretaria de Assistência Social e, para “cuidar” das crianças naqueles espaços, não era necessária qualquer qualificação profissional. Porém, na própria Unisinos, onde me formei como pedagoga, iniciavam-se movimentos para a valorização das práticas com crianças bem pequenas. O que poderia haver de pedagógico na atuação junto a crianças tão pequenas que necessitam, basicamente, de cuidados como alimentação e higiene? Por vezes, irritava-me ouvir as colegas falando sobre pesquisa com os bebês. Dessa forma, como a maioria das professoras de ensino fundamental da época, sempre me mantive distante das questões da primeira infância, desconsiderando a importância de pensar sobre a educação escolar das crianças de zero a três anos.

Foi no período em que trabalhei como pedagoga do projeto Mídia e Educação da SMED de Novo Hamburgo⁴, quando tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado em boa parte das escolas do município, que me aproximei, pela primeira vez, das escolas de Educação Infantil e percebi que queria saber mais sobre isso. Recém chegados à Secretaria de Educação, já que a Educação Infantil pertencia à Secretaria da Saúde e Ação Social, os professores desta faixa etária eram incansáveis em suas buscas por se equiparar em direitos ao Ensino Fundamental. No começo, aquilo soava estranho aos meus ouvidos. Ao mesmo tempo, uma curiosidade ia surgindo, uma vontade de ficar um pouco mais quando visitava estas escolas foi aumentando aos poucos e fui sendo capturada. Mais tarde, com um poema de Manoel de Barros, compreendi o que havia acontecido. Dizia ele: “Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei.” Sim, era isso. Havia ali uma vida pulsante que me convidava a ficar e que, de uma alguma forma, me mobilizava a querer saber mais. E foi assim que, ao sair da Secretaria da Educação, em 2009, pude escolher uma escola de Educação Infantil para trabalhar. No começo era tudo muito novo,

³ Unisinos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

⁴ Mídia e Educação – Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo responsável pela publicação do encarte NH na Escola (Jornal NH) no qual atuei como orientadora do trabalho realizado pelas professoras com o grupo de repórteres mirins nas escolas da rede municipal.

trocar fraldas parecia um tanto complicado, já que naquele período eu ainda não havia passado pela experiência da maternidade.

Após 16 anos de profissão na mesma rede pública, eu podia dizer que entendia do assunto, mas confesso que os pequenos, por vezes, me desestabilizavam. Era tudo tão simples e tão complexo ao mesmo tempo. Ao final do dia, o cansaço era grande, mas a satisfação que eu experimentava enquanto educadora me inspirava. O ritmo era outro, precisava caminhar mais devagar porque os pequenos andavam mais lentamente e exigiam que eu olhasse para outras coisas com as quais eu não estava acostumada a olhar no ambiente escolar. Pensar em uma escola para bebês e crianças bem pequenas exigia uma sensibilidade que até então eu não havia experimentado. Tive a sorte de contar com uma diretora sensível e que tinha muita paciência. A escola era nova, tinha pouco mais de um ano de funcionamento e um grupo de professores, em boa parte, iniciando sua vida profissional como estagiários e/ou vindos do ensino fundamental. Ela tinha a clareza de que escolarizar a creche não era a melhor solução e eu, mesmo sem saber exatamente para onde ir, apostava todas as minhas fichas na crença dela. A cada novo passo, parecia que outros cem apontavam a minha frente. Nesta mesma escola, um pouco mais tarde, assumi a coordenação pedagógica por dois anos e a direção onde atuo até os dias de hoje. Vivi todas estas novas experiências juntamente com a chegada da minha filha ao mundo em 2011. Mesmo com um grande desejo de buscar uma formação mais específica no trabalho com crianças de zero a três anos, meu coração de mãe mostrava que era preciso esperar um pouco mais. E assim, com a minha professora mirim em casa, com os estudos e experiências da equipe da escola onde atuava e a orientação da Secretaria de Educação fui tendo pistas do caminho a percorrer até chegar a hora de investir no esperado curso de pós-graduação em Educação Infantil.

Desde que me aproximei da Educação Infantil, muito tenho estudado sobre a infância e as culturas infantis. Novas perspectivas que nos falam de uma infância potente diferente daquelas com as quais nos deparamos diariamente nas escolas. Uma criança que traz em si uma força, uma potência, uma faculdade (KOHAN, 2003) ou então nas palavras de Rinaldi

[...] falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações

entre o eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros (2012, p. 204).

Se falamos de uma criança potente, sujeito de sua história e capaz de criar, penso neste adulto que a acompanha como alguém que também se percebe como tal. Se nos aproximamos de novas perspectivas de educação e infância, através de leituras e participação em formações específicas, me parece que um ponto fundamental para que as mudanças ocorram passa pela própria experiência do professor. E sobre esta experiência, como gestora, apresento meu relato.

Pensar nesta concepção de infância, aparentemente, tão diferente daquela pela qual o docente cresceu e tornou-se adulto, requer uma formação específica para esse adulto que também busca sua realização, mas possui uma história e um modo de ver constituído ao longo da vida. Além disso, é importante considerar que está inserido em uma escola cristalizada, dona de um saber e uma verdade, por vezes, tão difícil de transpor. Por mais que o estudo de novas metodologias e/ou perspectivas educacionais estejam à disposição dos profissionais da educação, sendo facilmente acessados, me parece que, no dia a dia, para além de novos modos de olhar para a criança e o papel do educador, tenho a impressão de que o que cada um traz na sua bagagem de experiências de vida é o que efetivamente acaba sendo colocado em prática. É como se, com novos termos, apenas estivéssemos colocando uma nova roupa em velhas e descontextualizando concepções de infância. Novas palavras para falar de algo que, ao fim e ao cabo, não muda tanto assim.

Essa possibilidade de tornar a escola um espaço vivo e pulsante tem me inquietado ao longo dos anos e diz respeito a uma formação ética e estética para este professor que atua não somente na educação infantil, mas em qualquer etapa de ensino. Falo sobre perceber-se como sujeito de sua própria história, capaz de imprimir suas marcas no seu trabalho e não ser um mero reproduzidor de modelos pré-concebidos por outrem.

2 SOBRE INFÂNCIAS, ÉTICA, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA

Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o sentido da palavra infância. É sobre ela que iniciarei a apresentação de alguns conceitos básicos a serem desenvolvidos para fundamentar este relato.

Para Walter Kohan (2003), de um modo geral, nos discursos pedagógicos, a infância está associada à imaturidade, à minoridade e a uma condição da qual devemos nos emancipar para nos tornarmos donos de si. Neste caso, o abandono da infância seria a sua superação. Ao citar o filósofo francês Lyotard, Kohan (2003) fala da infância como uma “condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda” e que, para além das pretensões da modernidade, “a infância não nos abandona”. Ela é “a condição de ser afetado, embora não tenhamos os meios – linguagem e representação – de nomear, identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta” (p. 239). Leva-nos, com isso, a pensar sobre como o projeto iluminista, sob a máscara da emancipação, da liberdade e da racionalidade nos afastaram deste conceito de infância como força, potência, faculdade.

Para Larrosa (2000, p.184), a infância tem a ver com o novo, o desconhecido e é absolutamente diferente do mundo adulto. É no encontro entre a adultez e a infância que ele vê a possibilidade de deixar emergir o enigma que a caracteriza. Para ele, “a infância é portadora de uma verdade a qual devemos nos colocar à disposição de escutar” e “abrir um lugar para recebê-la”. Acima de tudo, trata da impossibilidade de abandoná-la de fato:

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2000, p. 195).

Para uma proposta educativa repleta de significados, Rinaldi (2002, p. 76- 77) sugere que a escola se concentre “no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer”. Ela nos coloca diante de uma criança capaz, uma pessoa, um sujeito capaz de intervir no cotidiano e entrar nos acontecimentos, utilizando artefatos culturais de maneira crítica e criativa. Nesse sentido, a autora comenta que: “A criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens”. (RINALDI, 2002, p.77).

Por mais que se fale em uma educação emancipadora e/ou libertadora, em nada conseguimos avançar se permanecemos com um conceito de infância como sendo algo menor, a ser superado para que se atinja a capacidade de racionalidade, tal qual exposto por Kohan (2003).

Para Rinaldi (2012, p. 206), os adultos tendem a considerar as teorias das crianças ingênuas e inocentes. Em sua opinião, o que há por trás dessas questões e teorias é algo extraordinário, pois a “intenção de produzir questões e buscar respostas” é o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade. Para ela:

Ter uma compreensão diferente da realidade não representa ter direitos diferentes. No entanto, em geral, esse parece ser o caso de um tipo de hierarquia imposta, que cria certos níveis de compreensão e depois os relaciona ao reconhecimento dos direitos. É muito comum as teorias e os entendimentos expressados pelas crianças serem definidos como “equivocados” ou “ingênuos” e, como tais, não merecedores de atenção ou respeito. Isso coloca a criança num patamar inferior, define como “imperfeita”, considera insignificante) sua contribuição. (RINALDI, 2012, p. 205).

Eis aí uma das razões pela qual ainda temos muito que falar sobre isso. Mas para ajudar a compreender onde quero chegar, apresento também algumas considerações sobre a experiência e a estética, tendo como princípio a ideia que segue:

A falta de espaço para a experiência estética no cotidiano das sociedades modernas tem gerado o sujeito anestesiado, inexpressivo, uniforme, conformado e com dificuldade de deixar ser atingido ou atravessado pela experiência. (REDIN, 2010).

Não me parece ser muito diferente disso o dia a dia nas escolas por onde andei ao longo de minha carreira profissional – é claro, com suas exceções – onde o fazer pedagógico automático, desconectado da vida, é frequentemente percebido. Na Educação Infantil do município onde atuo, acredito que tenhamos alguns avanços através dos estudos e experiências das escolas que fazem parte desta rede. Porém, continua sendo subversivo e desafiador tentar nadar contra esta corrente que faz da escola um espaço inexpressivo e anestesiado onde a rotina massacra nossa capacidade de perceber a vida e suas nuances.

Hoyuelos (2006), ao analisar a estética, presente no pensamento de Loris Malaguzzi, compreende-a como uma dimensão da espécie humana ainda

negligenciada nos espaços educativos. A estética é entendida como uma necessidade primária da condição humana e uma aspiração à beleza, encontrada em todos os povos e culturas atuais e passadas. Mais precisamente, é

[...] entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer atenção, graça e ironia, um enfoque mental que supera a simples aparência das coisas, e que mostra aspectos e qualidades inesperadas e impensadas delas. (HOYUELOS, 2006, p. 18).

A estética, neste sentido, não se restringe ao campo das artes, mas a uma forma de viver a vida e significá-la. Ela está ligada aos afetos e aos princípios de humanização. Para Kohan (2003, p.53) “a experiência estética não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende.” Está ligada a um conceito de estesia, ao contrário da palavra anestesia, pois refere-se, justamente, a esta capacidade de perceber as sensações. Isso implica em uma conexão com o momento presente que dá sentido à vida e a mantém pulsante. Para Redin (2010)

As rotinas na educação Infantil são muito diferentes daquilo que pode ser considerado princípio para uma educação estética. O cuidado com as crianças não permite que as experiências com os objetos, com os materiais e mesmo com as diferentes pessoas possam se transformar em princípios de descoberta e educação do sensível (p. 248).

A escola de educação infantil, de um modo geral, tem se organizado no sentido de oferecer atividades para manter as crianças ocupadas. E por mais que se evolua, em alguns aspectos, parece-me que o tempo destinado às rotinas de higiene, alimentação e descanso sejam a maior fonte consumidora de energias e preocupação dos professores. Por isso, a importância de trazer esse significado.

Em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Larrosa (2002), ao citar a filosofia de Walter Benjamin, alerta sobre a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo e o quanto o excesso de informações da sociedade contemporânea tem nos afastado da experiência. Cada vez queremos saber mais e nos sentimos pressionados para sermos sujeitos informados e informantes e não nos damos conta de que “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”. Para ele, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” (LARROSA, 2002,

p.22). A opinião, para o sujeito moderno, converteu-se em um imperativo e a obsessão sobre a mesma também anulam as possibilidades de experiência. Sentimo-nos pressionados a saber tudo sobre todos e, nesse afã de nos sentir pertencentes a esse mundo, buscamos desenfreadamente saber mais e opinar mais.

O par informação/opinião é muito geral e permeia, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se, depois, há de opinar, há que dar uma opinião própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa” (LARROSA, 2002, p. 23).

O autor cita ainda a falta de tempo e o excesso de trabalho da sociedade contemporânea como pontos importantes que nos distanciam cada vez mais da experiência. A experiência, como possibilidade de algo que nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que nos correm, pois envolvem paciência, escuta e tantos outros requisitos que estão em desuso na sociedade contemporânea. Para Larrosa, “a experiência e o saber que dela deriva é o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.”.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27).

Ainda sobre esta questão, o autor nos diz que “Ex-per-ientia significa sair para fora e passar através. Em alemão, experiência é Erfahrung que tem a mesma raiz de Fahren, que se traduz normalmente por viajar”. A experiência é

[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002b, p. 21).

A cerca disso, podemos considerar que o que passa pela experiência é o que vai ficar guardado na memória, pois está, de alguma forma, registrado já que o “sujeito

da experiência é sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos.” (LARROSA, 2002,p. 24).

3 MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em seu livro “Experiências de vida e formação”, Josso (2004) nos apresenta seus estudos acerca da importância de trabalhar a “história de vida”, de modo especial com os profissionais da educação e da saúde, pois as experiências formativas permitem conhecer os próprios recursos e fragilidades, bem como desenvolvem uma sensibilidade biográfica em relação às pessoas com quem esses profissionais se ocupam, percebendo-os como sujeitos que têm uma história e não doenças, dificuldades ou problemas. Para a autora, as memórias fazem parte do processo de formação e as narrativas das histórias de vida pessoal constituem um recurso de humanização, auxiliando o indivíduo a compor uma visão imaginária de si. Sobre essa questão, Redin (2013, p. 24 e 25), no artigo “De infâncias e de memórias: narrativas para inventar um mundo” sinaliza que

Dessa forma, a memória oportuniza a conexão entre o passado e o presente, mas, além disso, possui dimensões múltiplas que podem ajudar a ressignificar acontecimentos vividos e suas representações. A memória não é somente história, pois possui a “capacidade de assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado muitas vezes sepultado, sempre isolado do presente pelas muitas transformações, pelos cortes que fragmentam o tempo” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 295).

Fischer (2011), ao fazer a introdução do seu livro “Tempos de escola-Memórias”, para o qual professores foram convidados a escrever sobre suas memórias de escola, nos diz que

Ao fazer escolhas sobre o que é significativo contar, ali já se encontram implicados um conteúdo (WHITE,1990) e, em parte, uma vontade de perpetuar fatos, coisas, pessoas que atravessaram nossas vidas. E em se tratando de reminiscências, tal conteúdo só é passível de se efetivar, em sua forma genuína, através do presente discursivo de quem recorda. (p.17).

Outra questão apontada por Fischer (2011, p. 20), apoiada em Escolano e Dias (2002), diz respeito à ligação entre a memória e a imaginação e/ou desejos de quem rememora. Para ela, “os indivíduos ou grupos sociais estabelecem

reminiscências e recordações do passado, tentando projetar as recordações a partir de suas construções imaginativas”. Além disso, a autora enfatiza a importância da memória coletiva para reforçar as lembranças individuais, salientando que é nessa memória coletiva que uns e outros se auxiliam mutuamente para reforçar as práticas que tentam conservar. Com isso, “é necessário levar em conta que as lembranças e as imagens dos depoentes estão relacionadas ao grupo social a que pertencem.” (FISCHER, 2011, p. 20).

Para falar de memória coletiva, considero importante mencionar Maurice Halbwachs (1877-1945), responsável pela inauguração do campo de estudos sobre a memória na área das ciências sociais e criador da categoria de memória coletiva através da qual postula que “o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução de memória.” (SILVA, 2016). Para Halbwachs (2013, p. 72), a memória individual não está isolada, pois toma como referência sinais externos ao sujeito e, desta forma, o funcionamento da memória individual não é “possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente”.

Para tanto, é importante assinalar que as lembranças que se destacam em primeiro plano da memória de um grupo social, são aquelas que foram vivenciadas por uma maior quantidade de integrantes desse grupo. Existe então, uma estreita relação entre memória coletiva e memória individual. [...] Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (SILVA, 2016, p. 4).

Sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores é importante ressaltar que a formação continuada é um direito de todas as categorias que trabalham na escola. Às equipes diretivas cabe a responsabilidade de organizar estes espaços, visando à qualificação do trabalho pedagógico e proporcionando momentos para a articulação dos saberes, a fim de manter uma sintonia constante com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Veiga (2002, p. 5) salienta a importância de valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de suas práticas pedagógicas. Para ela

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente à formação (inicial e continuada), condições de trabalho [...], remuneração, elementos esses essenciais à profissionalização do magistério.

Tebaldi, em sua monografia "Garimpando vestígios sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil" (2013, p. 23) nos faz pensar que, ao escrevermos sobre a experiência vivida, "organizamos o próprio pensamento e a própria experiência". Tebaldi (2013) cita Almeida para falar sobre a força de um "conhecimento que tem sabor de experiência":

Permitir, portanto, que o vivido aflore tem uma forte implicação afetiva, que é um motor para aceitação de novas propostas de trabalho, e, ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de releitura da experiência, em confronto com as situações do momento presente. (TEBALDI, 2013, p. 23).

4 NOS ACHADOS DAS MEMÓRIAS A CONSTRUÇÃO DE UM RELICÁRIO DE INFÂNCIAS: A VIDA QUE INSPIRA A ARTE E A ARTE QUE INSPIRA A VIDA

Encontrei, em algumas experiências vividas no curso de pós-graduação, em Educação Infantil, suporte para pensar sobre uma ética e uma estética que nos acompanham desde sempre e que me mobilizaram a buscar formas de proporcionar tais experiências aos professores com os quais trabalho diariamente. Trazer à tona as experiências de infância do professor e permitir que elas afluam, no cotidiano da escola, parece ser uma boa maneira de manter a escola viva, pulsante.

Na rede municipal onde trabalho, temos oito horas por mês destinadas à formação profissional a qual chamamos de Planejamentos Coletivos. Em meio a uma rotina contemporânea, repleta de momentos inusitados, excesso de informações e sobrecarga de trabalho, estes momentos são fundamentais, pois percebo a importância de, além de estudo, oferecer a possibilidade de o professor de educação infantil cultivar em si próprio o ser sensível.

Ao rememorar minha infância, percebi o quanto de infância ainda existe em mim e lembrar do que era importante para essa criança. De alguma forma, reviver a própria infância parece me aproximar das necessidades e da cultura das crianças que,

muitas vezes, é desconsiderada pelos docentes por ser considerada “menor”. Pensar na forma como me constitui professora, o que trago desde a infância, trouxe à tona a valorização da minha história. Foi muito prazeroso perceber esse fio condutor que me trouxe até o presente. A arte de cultivar a terra: preparar o solo, semear e esperar o tempo da colheita foi ensinada por meus pais. Com eles aprendi que colhemos o que plantamos, que precisamos ter paciência para colher os frutos e que há horas em que só um colo que abraça, um olhar que acolhe e um alguém que se importa com a gente podem nos devolver a alegria de viver.

Pensando no quanto foi significativo para eu compreender que o meu passado estava no meu presente muito mais presente do que eu imaginava e o quanto essa criança que vive em mim me aproximou das crianças com as quais convivo, pensei em proporcionar ao grupo de professores da escola onde trabalho experimentos estéticos que possibilitassem esse exercício de rememorar a própria infância. Propus, então, que me ajudassem a compor um “Relicário da Infância” com imagens, objetos, roupas ou qualquer outro item que pudesse representar o que os acompanha desde a mais tenra idade. Iniciei com uma carta que tinha por objetivo mobilizá-las internamente, trazendo à tona suas experiências mais significativas de infância. Uma caixa identificada como tal foi colocada na sala de convivência para acolher esses artefatos preciosos que cada um foi trazendo. Apenas algumas colegas trouxeram algo palpável para o relicário, mas a caixa ficou transbordante de memórias potentes que foram compartilhadas com o grupo em uma deliciosa tarde de planejamento coletivo quando nos deslocamos até o atelier da professora Marita Redin com o objetivo de participar de uma oficina de mosaico. Meu propósito era nos aproximarmos da técnica e futuramente propor a utilização da mesma para decorar a fachada da frente da escola.

E foi assim que, em meio ao tumulto de final de ano, propus que, em nossa última formação de 2016, tivéssemos a oportunidade de participar de um encontro que potencializasse a nossa capacidade de agir em uma estética de criação. Criação aqui entendida como fruto da criatividade considerada por Rinaldi como aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos (RINALDI, 2012, p. 212).

A escolha por nos deslocar até um atelier, rico em materiais e experiências estéticas, tinha por finalidade favorecer a entrega, ou então, a experiência tal qual Larrosa (2002) descreve como “algo que nos passa”, a possibilidade de, diante do novo e do inusitado, permitir que sejamos um sujeito da experiência. Para o autor

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 24).

A partir do encontro destas memórias, muitas questões emergiram. Dentre os relatos o que mais se destacou estava relacionado ao prazer, proporcionado pelo contato com a natureza, com os brinquedos e às brincadeiras como elementos importantes na constituição dos modos de ser de cada um e à relação estabelecida entre a comida e o afeto.

Dispostos em grande círculo, um a um, cada participante teve a oportunidade de rememorar oralmente que marcas traz consigo ao longo da vida, o que o mobiliza e o faz transver⁵. A cada novo relato, havia uma identificação de alguns ou muitos do grupo que balançavam a cabeça de forma afirmativa, apoiando, resignificando e, por vezes, até se emocionando ao contato com memórias tão intensas que foram suscitadas. Segundo Fischer (2001), ao fazer escolhas sobre o que é significativo contar e/ou ao escolher numa narrativa a pessoa sinaliza um conteúdo e “uma vontade de perpetuar fatos, coisas, pessoas que atravessaram” sua vida.” Para a autora

A força da memória, ao mesmo tempo em que escava camadas subterrâneas, muitas vezes, teimando permanecer inertes, pode provocar o renascimento de fatos altamente significativos, tanto para a constituição do autoconhecimento do sujeito que lembra como para eventuais ouvintes/leitores, ampliando a compreensão de vivências coletivas. (FISCHER, 2011, p. 17).

Pude constatar a força das “memórias” nos relatos escritos, posteriores ao encontro, como o que sinalizou a professora Leandra⁶:

⁵ Transver: ver além; olhar subjetivo. In: **Dicionário Informal**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/transver/9050/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

⁶ Leandra: nome fictício da professora.

No dia do compartilhamento das memórias afetivas, foi muito acolhedor ver a minha infância, minhas lembranças, meus guardados nas lembranças das colegas. Tantas coisas fizeram meu coração sorrir, lembrando que também vivi algo semelhante ou que eu tinha algo semelhante. A Silvana relatou de uma cobertinha [...] eu tenho até hoje um jogo de lençol de patinhos que eu amava e me sentia feliz quando estava lavado e seco e minha mãe colocava na minha cama. Acho até que dormia melhor e com certeza dormia feliz. Minha mãe tinha dado para uma prima este jogo de lençol e quando vi na casa dela pedi de volta. Está comigo. [...] Foi impossível não vincular as memórias de infância da maioria das colegas com as minhas. Fui muito feliz naquela tarde.

Em o *Sentido do Sentir* (2001), Duarte Junior nos faz pensar sobre a importância de reverter a lógica instaurada da modernidade, centrada na razão pura que aspira um “tipo de conhecimento supostamente livre da interferência dos sentidos e dos sentimentos” e provoca um estado de anestesia diante da vida. Segundo o autor, uma educação da sensibilidade possibilitaria a criação de uma razão mais ampla, gerando conhecimentos e saberes mais abrangente. Nesse sentido, propõe a urgência de se dar mais atenção a uma educação do sensível que poderia ser chamada de educação estética. Para o autor

Trata-se, antes, de um projeto radical: o de retornar a raiz grega da palavra “estética” – aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. [...] vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 13).

5 INFÂNCIAS DE SABORES, DE COMIDAS E DE AMORES

O momento da alimentação nas escolas de educação infantil é, por vezes, motivo de discórdia entre os docentes, merendeiras e/ou auxiliares, tendo em vista que cada um tem uma forma diferente de se relacionar com o alimento. Por inúmeras vezes, ao longo destes seis anos de direção, precisamos nos reunir para tratar deste aspecto. De um lado, profissionais que se sentem pressionados pelo pouco tempo que consideram ter para auxiliar as crianças na sua tarefa de alimentar-se. Por outro lado, docentes que primam pela qualidade do atendimento às crianças neste momento, justamente, por considerar a importância de nos ocuparmos da dimensão sensível presente no ato de comer.

Ao rememorar as infâncias, muitos professores fizeram referências aos momentos de alimentação: o sabor e a textura da polenta com leite e açúcar, preparada pela avó; o cheiro da bala de funcho, que ficava escondida na gaveta da casa da avó, sempre à espera das crianças, e o bolo de aniversário que a mãe fazia para os filhos comemorar o aniversário das bonecas, fato, inclusive, registrado em fotos.

Muito me surpreenderam alguns relatos, pois justamente uma dessas professoras, que questionava a pressa na hora de comer e a mecanização deste ato na escola, nos presentearam com um lindo relato acerca dos lanches preparados pela avó. Para ela, comer não está ligado apenas ao ato de alimentar o corpo, suas memórias lhe falam da comida como momento de afeto e companheirismo entre netos e avós.

Minha vó cuidava da gente. A rua dela era sem saída. Então brincávamos livres. Aí, lá pelo meio da tarde, ela ia na rua e gritava pra gente entrar pra merendar. Saía aquela criançada correndo pra lavar as mãos no tanque. Ela estava com nossos potinhos que eram de margarina com a polenta bem quente e na hora ela colocava o leite gelado com açúcar. Nós sentávamos no chão mesmo pra comer. E, no fim da tarde, quando o vô chegava, ele trabalhava na prefeitura, todo sujo, nós lavávamos os pés dele numa bacia e a vó fazia cuscuz com linguiça. Nós comíamos (jantávamos) com o vô porque nossos pais chegavam mais tarde. Eu era o xodó dele, comia no mesmo prato, sentada no colo dele. (Luciana⁷).

Duarte Junior (2001), ao tratar do estado anestésico ao qual estamos sujeitos na modernidade, nos alerta sobre como o pensamento cartesiano coloca em crise os fundamentos da vida humana, tornando-se atos que, nas sociedades primitivas, eram cheios de sentido – estesia – em meras atividades rotineiras e repetitivas. Ao citar Kujawski (1988), para pensar este acontecimento da crise do mundo moderno, seleciona cinco elementos com os quais todos os seres humanos estão envolvidos ao longo da vida. São eles: a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho.

Ou seja: a casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos. (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 75).

⁷ Luciana: nome fictício da professora.

Para além das questões que envolvem a produção de alimentos, atrelada ao modelo econômico industrial, ao qual não vou mencionar aqui, existe outro ponto que muito nos preocupa e que diz respeito a uma atitude que encara o comer como uma mera obrigação e/ou necessidade diária. O autor nos mostra que, conduzidos por um modelo de sociedade onde o ter vale muito mais do que o ser, somos inclinados a pensar na alimentação como um mero ato mecânico. Desta forma, “a ação de comer, que nos proporciona imenso prazer sensorial, contido na ingestão de alimentos e nas fainas exigidas por sua preparação” (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 91) é artigo de luxo nos dias em que vivemos.

Por sorte, nossas memórias escapam de alguma forma no dia a dia e nos fazem lutar por aquilo que acreditamos. O relato sobre a alimentação, como um sinal de afeto e partilha, na vida da professora Luciana⁸, serviu de inspiração para continuarmos em nosso propósito, ou seja, de ressignificar os momentos de refeições na escola.

6 DA COMUNHÃO COM A NATUREZA

Um abraço, com cheirinho de grama recém-cortada (meu cheiro favorito de infância) e gostinho de pão caseiro com margarina de Nescau! (Luiza⁹)

Esta foi a observação cheia de significados deixada ao final do e-mail, enviado pela Luiza¹⁰ quando ela escreveu, ao meu pedido, sobre a experiência que tivemos com o Relicário da Infância. Esta escrita reportou-me imediatamente ao que Pereira (2013), em sua obra “Casa Redonda: uma experiência em educação”, nos diz:

Somente o vivido sobrevive e, nesta etapa de desenvolvimento humano, o mundo externo é o campo de experiência através do qual a alma sensível vai se alimentando dos elementos naturais, como brinquedos que lhe são dados para brincar: uma variedade de cores, cheiros, texturas, formas que alimentam o acervo de suas experiências de vida vivida. (PEREIRA, 2013, p. 56).

Tiriba (2010, p. 6) afirma que as crianças “declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre porque são modos de expressão dessa mesma natureza, pois a

⁸ Luciana: nome fictício da professora.

⁹ Luiza: nome fictício da professora.

¹⁰ Luiza: nome fictício da professora.

cooperação, a tendência a se associar, a estabelecer elos são características essenciais dos organismos vivos.” Compreendem a natureza como a força ativa que criaram e que conservam a ordem natural de tudo quanto existe e que estudos da física quântica abriram novos caminhos “para estudos em torno da importância dos efeitos sobre os corpos humanos, do convívio prolongado com elementos do mundo natural.” (FREINET, 1979; ROUSSEAU, 1978).

A partir do relato da professora Luiza¹¹, é possível perceber que, para ela, ter a oportunidade de viver a infância em contato com a natureza, no interior, foi um grande privilégio.

Rememorar a infância é sempre uma boa experiência. Interessante ouvir os relatos e ver que nossas infâncias tiveram pontos em comum. A cada detalhe que as colegas iam relatando ou que era lembrado eu me sentia muito feliz por perceber que fomos crianças privilegiadas. Privilegiada, no meu caso, por crescer em outro tempo, por morar no interior, por ter poucos brinquedos e poder criar minhas próprias brincadeiras, por correr na rua e precisar de meia hora no banho para desencardir os pés, por ter amigos que embarcavam na aventura de desbravar os matos que tinha atrás de casa e também pelas nossas famílias permitirem que a gente fizesse tudo isso! Enfim, sou grata por cada descoberta e cada aprendizado que eu tive daquele período e sinto muita saudade! Dizem que não devemos deixar a criança que existe dentro de nós morrer e lembrar é uma forma de fazer isso! (Luiza¹²)

A experiência de brincar na água, subir em árvores, fazer comidinha com terra e folhas e brincar com fogo estiveram muito presentes nos relatos do grupo. Penso que, para além de um pesar pelo fato de muitas crianças não poderem usufruir de tantos momentos junto à natureza nas grandes cidades, é nosso compromisso, enquanto educadores, garantir este direito às crianças.

De um modo geral, Tiriba (2010) considera que as escolas de educação infantil acabam por emparedar as crianças quando determinam uma pequena fração do dia com atividades no pátio. Para ela, é preciso “religar as crianças com a natureza” e reconhecer, como afirma Rousseau (1978), que “ela palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida”. Desta forma

¹¹ Luiza: nome fictício da professora.

¹² Luiza: nome fictício da professora.

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio do barro, da areia, da argila é o de proporcionar esse equilíbrio. Por isso, o contato diário com esses elementos é tão importante. (TIRIBA, 2010, p. 7).

Em nossa escola, temos investido nesta proposta de desemparedar as crianças. Há alguns anos não temos horários pré-determinados para utilização das pracinhas; assim, procuramos revitalizar os espaços com frequência e colocamos canteiros de flores e chás nos pátios onde as crianças brincam. Além disso, ultrapassamos o portão da escola para nos aventurarmos na “floresta” – um terreno baldio que pertence à escola, mas que, por longo tempo, não foi explorado por ter sido considerado impróprio para as crianças. Ainda temos muito para avançar, mas os relatos que evocaram experiências tão significativas, nas memórias de infância das professoras – sobre banhos de chuva e mangueira, brincadeiras com flores e folhas, aventuras nos matos e nos galhos das árvores – nos fazem pensar que estamos no caminho certo e que ainda precisamos conversar muito sobre isso.

7 DAS BRINCADEIRAS DO MEU TEMPO DE CRIANÇA

No dia do compartilhamento das memórias afetivas, foi muito acolhedor ver a minha infância, minhas lembranças, meus guardados nas lembranças das colegas [...]. Lembrei da brincadeira preferida no balanço, sensação de liberdade, alegria, frio na barriga. O passa anel e a euforia de descoberta do segredo. Brincadeira de casinha e de barraca dentro de casa nos dias de chuva e amar dias nublados e de chuva até hoje. De ser muito criativa nas brincadeiras. De fazer batizado das bonecas com direito à comida (goiaba direto do pé) e lembrancinha (lembro de lápis de escrever, porque minha mãe tinha comprado uma caixa) (Leandra¹³).

Em seu relato, posterior ao encontro, a professora Leandra¹⁴ reforçou o quanto foi importante, além de reavivar as suas lembranças, compartilhar da alegria das lembranças das colegas. Este compartilhamento fez com que, de alguma forma, surgisse, naquele momento, uma cumplicidade que talvez não tivesse havido desde então com algumas pessoas do grupo. Estas lembranças, que se repetiam de alguma

¹³ Leandra: nome fictício da professora.

¹⁴ Leandra: nome fictício da professora.

forma, potencializavam o sentimento dos componentes do grupo. Sobre isso, Halbwachs (2004, p. 25), ao escrever sobre a memória coletiva, nos mostra que “se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior.”.

As brincadeiras de infância e os brinquedos, sem dúvida, foram os mais citados e potencializaram o nosso encontro. Para Pereira (2013, p. 53) “o brincar enquanto linguagem de conhecimento é criativo e gera vínculos afetivos deixando marcas significativas na história de vida das crianças”.

Nada é aleatório no repertório das brincadeiras das crianças, pois elas carregam dentro de si uma memória do passado e do futuro. Sua característica de imprevisibilidade, de imaginação, de sonho e também de inocência e alegria, aponta para uma possibilidade nova de construção do humano. (PEREIRA, 2013, p. 53).

Para Pereira (2013), o atual discurso pedagógico e psicológico, em sua maioria, equivoca-se, pois compreende “o brincar como meio para se atingir uma finalidade específica de aprendizagem, destituindo dele seu caráter de liberdade e criatividade humana”. Conclui ainda que “ao brincar, a criança, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem de um contexto exclusivamente utilitário e incluem a presença de diferentes graus de subjetividade.” A autora ainda acrescenta

Poderíamos dizer que o corpo humano traz em si uma lembrança viva e atuante da psique coletiva. Nesse sentido podemos compreender a permanência das brincadeiras ao longo dos tempos como uma força de resistência humana manifestada pelas crianças de todas as épocas que brincam respondendo aos desafios inerentes ao seu desenvolvimento em comunhão com a natureza. (PEREIRA, 2013, p. 57).

Esse brincar do qual as professoras rememoraram, em nenhum momento, foi citado como algo através do qual se aprendeu alguma coisa. Em todas as situações remetia a um brincar espontâneo em um universo imprevisível e que, justamente por isso, muito se aproximava da citação de Winnicott (1975) sobre o brincar

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação [...] E somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*). (WINNICOTT, 1975, p. 79-80).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um Projeto Político Pedagógico efetivamente em prática exige, da equipe diretiva, muito mais do que elaborar uma lista de metas e propostas a serem definidas em grupo. Requer uma sensibilidade e uma sutileza muitas vezes difícil de encontrar na correria do dia a dia. É preciso um trabalho em conjunto no sentido de identificarmos nossos pontos fortes e nossas fragilidades. Compreender que estamos no mesmo barco e que mesmo tendo ideias tão diferentes, em algum momento, todos nós que escolhemos o magistério como profissão, desejamos o mesmo, temos ao menos um objetivo em comum: o compromisso com a infância.

A meu ver, investir na formação de professores é investir nas crianças. Proporcionar momentos de escuta e compartilhamento de experiências aos adultos e valorizar suas vivências pode ser uma boa alternativa para sensibilizar educadores e outros profissionais que atuam junto às crianças para a importância da escuta.

Esse exercício de olhar para as memórias, compreender o que era importante na própria infância e encontrar eco na voz das colegas parece ser uma boa alternativa para fazer da escola um local onde o processo criativo possa encontrar espaço e reforçar a ideia de infância como princípio de criação.

Assim como Tonucci, acredito que a formação continuada dos professores, seja nas escolas, sob orientação das equipes diretivas, ou nas universidades, juntos aos seus orientadores, deve contemplar, além dos estudos, a possibilidade de viver experiências que desenvolvam/favoreçam a criação e a autoria.

A escola de formação dos professores deveria ser, portanto, muito parecida àquela que nós acreditamos que as crianças deveriam viver, com muitas linguagens, muita investigação científica, muita criatividade, com a possibilidade de viver experiências distintas, com trabalhos em grupo e, sobretudo, com autoria.¹⁵

É muito importante manter-se atualizado através do acesso aos estudos que as diferentes teorias nos mostram. Mas tão importante quanto adquirir conhecimento é ser capaz de assumir a condição de sujeito da experiência e criar alternativas que permitam escapes de infância no cotidiano da escola. Ou ainda, nas palavras de Kohan (2013, p. 253) “ir ao encontro da infância do mundo e restaurá-la”. Para fazer

¹⁵ RIBEIRO, Raiana. **Francesco Tonucci**: a criança como paradigma de uma cidade para todos. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

da escola um espaço rico em experiências é importante permitir que a teoria e a prática andem juntas, de mãos dadas, uma inspirando a outra.

Os mosaicos, produzidos pelas professoras, nesta oficina, foram concluídos posteriormente e transformados em quadros que estão expostos nas paredes da escola. Eles aguçam a sensibilidade de quem por ali transita e permite-se capturar por esta infância de vida, experiência e criação. Encerro minha escrita com as palavras da professora Mônica¹⁶ que me alcançou o seguinte depoimento após a realização da oficina

Que toda criança habite nosso EU “maduro”, tornando-nos seres mais esperançosos, questionadores, investigativos e de percepção mais aguçada para que possamos, na nossa luta desenfreada do dia a dia, observarmos e respeitarmos as nossas intuições, pois nos são natas. (Mônica¹⁷)

REFERÊNCIAS

DUARTE Jr., J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FISCHER, Beatriz. **Tempos de escola – memórias**. São Paulo: Liber, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução livre de Marita Martins Redin. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr.2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

¹⁶ Mônica: nome fictício da professora.

¹⁷ Mônica: nome fictício da professora.

REDIN, Marita Martins. De infância e de memórias: narrativas para inventar um mundo. **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.

_____. **Experiência estética e memórias de escola**: “Porque é de infância... que o mundo tem precisão”! 2008. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2078>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

RIBEIRO, Raiana. **Francesco Tonucci**: a criança como paradigma de uma cidade para todos. Disponível em: <<http://cidadeseeducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, c. (Orgs). **Bambini e abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Giuslane Francisca da. **Aedos**, Porto Alegre, v.8, p. 247-253, ago. 2016. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/viewFile/59252/38241>. Acesso em: 20.04.17

TEBALDI, Lisiane Rossatto. **Garimpendo vestígios sobre a coordenação pedagógica na educação infantil**. 2013. 73 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização (Especialista em Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B3KBMWLPWvIqR0tqZ0N3VHA5dnM/edit>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar (uma exposição teórica). **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

