



CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:



PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS

Flávia Amorim Sperandio



 *orientadoras*

Ileana Wenez

Janaína Mariano César



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PPGPSI

Programa de Pós-graduação
em Psicologia Institucional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

FLÁVIA AMORIM SPERANDIO

**CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS**

VITÓRIA/ES
2022

FLÁVIA AMORIM SPERANDIO

**CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Psicologia Institucional.

Linha de pesquisa: Políticas públicas, trabalho e processos formativo-educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ileana Wenez
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Janaína Mariano César

VITÓRIA/ES
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S749c Sperandio, Flávia Amorim, 1989-
Crianças e famílias na educação infantil: : pesquisando processos formativos inventivos / Flávia Amorim Sperandio. - 2022.
182 f. : il.

Orientadora: Ileana Wenez.
Coorientadora: Janaína Mariano César.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação infantil. 2. Famílias. 3. Crianças - Formação. I. Wenez, Ileana. II. César, Janaína Mariano. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

FLÁVIA AMORIM SPERANDIO

**CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia Institucional.

Aprovada em 22 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ileana Wenez

Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Janaína Mariano César

Universidade Federal do Espírito Santo (Coorientadora)

Prof^a.Dr^a. Márcia Roxana Cruces Cuevas

Universidade Federal do Espírito Santo (Membra interna)

Prof^a.Dr^a. Rodrigo Saballa de Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Membro externo)

Prof^a.Dr^a Jair Ronchi Filho

Universidade Federal do Espírito Santo (Membro convidado)

AGRADECIMENTOS

Quando entrei na sala onde seria a prova do processo seletivo para o mestrado no PPGPsi, encontrei cadeiras bagunçadas. Elas não pareciam eloquentes, inteligentes, rigorosamente desenvoltas. Elas pareciam bagunçadas. Quis arrumá-las. Não arrumei (nem quase arrumei), mas só porque isso seria inadequado. Mas sei que quis.

Passei, entrei. E entendi que as cadeiras estavam lá mais para me bagunçar do que para eu arrumá-las. O primeiro agradecimento de muitos vai, então, às cadeiras bagunçadas do PPGPsi, que marcaram um ponto importante de um processo de flexibilização e de formação de uma pesquisadora implicada.

Às professoras orientadoras que toparam caminhar nessa pesquisa. Jana e Ile, obrigada pelo acolhimento, pela paciência e pela generosidade em partilharem preciosos momentos e investirem em construir coisas boas em conjunto.

Mas o conjunto é mais amplo! Aos grupos de orientação coletiva, o agradecimento vai cantado por Gil:

[...]
Eu sou tão inseguro porque o muro é muito alto
E pra dar o salto (e pra dar o salto)
Me amarro na torre no alto da montanha
Amarração na torre, dá pra ir pro mundo inteiro
E onde quer que eu vá no mundo, vejo a minha torre
É só balançar (é só balançar)
Que a corda me leva de volta pra ela [...]¹

Muitas foram as vezes que nossos encontros me fizeram lembrar dessa música. Obrigada por serem torre tão acessível e por ajudarem a fabricar cordas tão elásticas, que permitem balançar pelo mundo inteiro. Obrigada pelo impulso.

Continuemos no bloco das músicas... À canção *Moanin'*, de Charles Mingus (lançada no álbum *Blues & Roots* em 1960), que compunha uma paisagem atencional toda especial para a escrita. E ao Amaro Freitas Trio (Amaro Freitas - piano, Hugo Medeiros - bateria e Jean Elton - baixo). Com eles, no auge do gesto de pegar fôlego para a escrita pude, com todo o corpo, com a alma, com o coração,

¹ Música "Sandra", de Gilberto Gil, lançada em 1977 no álbum "Refavela".

enfim, com tudo o que há, pude acessar intensidades de expressão, movimento, brincadeira, ousadia, beleza.²

Ao Pedro, minha dupla, meu companheiro tão querido. Por nossa parceria quente nos momentos de alegria e de dificuldades. Pela beleza que há em nosso cultivo de um cuidado recíproco preciosíssimo. Seu apoio me dá confiança para sustentar a vida. Que bom que nos encontramos!

À Elisa, que sugeriu que na apresentação do exame de qualificação eu dançasse imitando uma galinha - não teria como as pessoas não se simpatizarem! Elisa, sua companhia me inspira, sua presença me alegra. Amo ser sua fada madrinha!

À Bia, irmã querida, por ser quem é e estar sempre por perto. Também por, com o Chico, trazer Elisa para habitar esse mundo com a gente.

A minha mãe, Lúcia, e meu pai, Ângelo. Vocês são quem mais me ensinam sobre amar e ser amada. Obrigada pelo presente da vida e da convivência.

Ao CEI Criarte - às colegas trabalhadoras e trabalhadores, às famílias e às crianças. Principalmente, às famílias e crianças que toparam participar das Oficinas Brincantes e das entrevistas. Vocês também são autoras e autores deste trabalho.

Aos professores Rodrigo Saballa, Márcia Cuevas e Jair Ronchi Filho, que toparam compor este trabalho também, afirmando que pesquisar é um ato coletivo.

Ao CTRL+F e à circulação de PDFs.

² Neste trecho o grupo toca a música “Encruzilhada” (álbum “Sangue Negro”, 2016) em um show em Vitória - ES, em 19 mar. 2022. Uma experiência brincante e poderosa! <<https://youtu.be/niw3hPEjBMM?t=15002>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

“É que somos apaixonados, não de nascença, mas por opção. O que nos move é a emoção gratificante e a vontade incoercível de comungar descobertas que nos fazem sentir mais livres, mesmo provisoriamente, no momento da criação literária como uma das nossas formas de ação política.”

(Roberto Freire e Fausto Brito)

RESUMO

Esta pesquisa problematiza quais sentidos crianças e adultos presentificam nos processos formativos nas suas experiências cotidianas. Para isso, buscou compreender como pais, mães e responsáveis pensam a produção de conhecimento vivida pelas crianças e também por si. Além disso, quais momentos são reconhecidos pelos pais, mães e responsáveis como sendo momentos formativos, e ainda quais práticas formativas inventivas são vividas entre adultos e crianças. Para a investigação, trabalhou-se com a abordagem da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2007) e na aliança com as discussões sobre concepções de infância(s) e crianças (SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010; JENKS, 2002), bem como sobre a historicidade da noção de família (SCHEINVAR, 2006). A pesquisa se insere em um Centro de Educação Infantil da esfera federal, e utilizou como ferramentas metodológicas: análise de registros de reuniões de atendimento às famílias, criação de um dispositivo grupal com familiares e crianças (oficina brincante), realização de entrevistas com famílias e produção de diário de pesquisa. A dissertação analisa as relações entre políticas recognitivas e políticas adultocêntricas nas relações entre crianças e adultos, nos cotidianos da vida e aprendizagem; visibiliza no âmbito das políticas formativas, no campo da educação infantil, a presença de uma tensão e disputa de sentidos entre reconhecimento e invenção; aponta o exercício de práticas de cuidado e interdependência como caminhos para *criançar* (VICENTIN, 2016) a educação infantil e os cotidianos relacionais entre crianças e famílias.

Palavras-chave: educação infantil; aprendizagem inventiva; adultocentrismo; processos formativos; famílias.

ABSTRACT

This research discusses the various significances that children and adults conceive about formative processes in their daily experiences. For that, the research tries to understand how parents perceive knowledge production as lived by children and also themselves. Besides, it questions which moments are perceived by parents and caretakers as formative ones, and which inventive formative practices are lived amongst children and adults. The investigation works with the inventive learning approach (KASTRUP, 2007), the discussions about concepts of infancy(ies) and child (SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010; JENKS, 2002), and the historicity of the concept of family (SCHEINVAR, 2006). The research is situated in a public Early Childhood Education Center, run by the federal government, and had as methodological tools: analysis of records of meetings between parents and school staff, the creation of a group dispositif with children and families (Playfulness Workshop), interviews with families and the production of a research diary. This work analyzes the relations between recognitive politics and adult-centered politics within children-adults relationships; exposes a tension and a dispute of significances between recognition and invention within the scope of formative politics for Early Childhood Education; indicates practices of care and interdependency as ways to increase '*childness acting*' (VICENTIN, 2016) both in Early Childhood Education and the daily life of children and families.

Key-words: early childhood education; inventive learning; adultcentrism; formative processes; families.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: versões do artigo 208 da Constituição Federal	28
Figura 1: brinquedo “vaivém”	17
Figura 2: calçados infantis enfileirados, prontos para receber pés sujos de crianças, ao fim de um dia letivo	19
Figura 3: início de um estudo sobre pássaros	36
Figura 4: Faixa de Möbius II, de M. C. Escher	45
Figura 5: convite para reunião de apresentação da pesquisa	51
Figura 6: vídeo de convite às crianças	52
Figura 7: presenças nos encontros das Oficinas Brincantes	53
Figura 8: casinha do pátio “Parque de Diversões”	71
Figura 9: chegando ao CEI Criarte	100
Figura 10: M. fez um “T”	113
Figura 11: proposta de equilíbrio precário	113
Figura 12: M. filma a estrutura que a mãe está construindo	114
Figura 13: estrutura construída por E. na frente da estrutura construída por G. ...	114
Figura 14: gira-gira	126
Figura 15: definição do sufixo -ismo	127
Figura 16: trecho BNCC	145
Figura 17: trecho BNCC	146

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: MESTRADO EM SINDEMIA	13
2 QUESTÕES INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA	18
2.1 CEI Criarte/Ufes: um campo em movimento	20
2.2 Educação infantil e a emergência de um problema de pesquisa	25
2.3 Adensando o problema de pesquisa: processos formativos e o problema da invenção	31
3 COMO ANDAMOS: POR UMA METODOLOGIA BRINCANTE	48
4 AS PORTAS SE ABREM: A INVENÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E DO ADULTOCENTRISMO	71
4.1 A porta imaginária: noções de criança	71
4.2 É possível cultivar um <i>criançar</i> em meio às lógicas adultocêntricas?	79
4.3 Política brincante: o brincar como linguagem	90
5 QUEM VAI QUEM VEM: RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E FAMÍLIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	97
6 UM TETO COM CLARABOIA: NOÇÕES DE APRENDIZAGEM	121
6.1 Brincadeira e aprendizagem: plano da experiência e plano representacional...122	
6.2 Visibilizando atravessamentos entre políticas reconhecionistas e políticas adultocêntricas	129
6.3 Entre políticas formativas na educação infantil	139
7 PÔR UM FIM: POR CONTINUIDADES	150
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A - CONVITES E MATERIAL DE DIVULGAÇÃO	169
APÊNDICE B - PERGUNTAS ENTREVISTAS	171
APÊNDICE C - INVENTÁRIO POÉTICO-ARTÍSTICO	172
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
ANEXO A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	178

1 APRESENTAÇÃO: MESTRADO EM SINDEMIA

O que significa cursar um programa de mestrado durante a pandemia de COVID-19³? Entre muitas coisas, sinto que é um forte empurrão em direção ao mantra anti-controle, um lembrete brusco de que não existe senão o presente e da fragilidade da humanidade, nocauteando nossa arrogante ideia de centralidade e controle.

Em setembro de 2020, sexto mês de distanciamento físico no Brasil, a revista científica *The Lancet* publicou um artigo⁴ que propõe estarmos vivendo uma sindemia, ou seja, quando “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças”⁵. A relevância dessa classificação se dá pela compreensão ampliada ao se incluir o cenário social no drama biológico – enquanto pensar na pandemia convoca soluções biomédicas e estatísticas, pensar em uma sindemia mobiliza uma abordagem integrativa que considera, entre outras, condições de desigualdade em relação a moradia, alimentação, trabalho, bem como nossas relações com o meio ambiente.

Um mestrado em sindemia, por sua vez, considera as condições atuais de uma pesquisadora-em-formação que vê múltiplos fatores sobrepostos em seus processos de ser e estar no mundo, pesquisando. Não só vivi com toda a humanidade⁶ uma situação de emergência sanitária global, como também produzi contornos e sentidos de uma pesquisa em meio a isso.

³ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou pandemia da doença COVID-19, causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Declaração disponível em: <<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

⁴ HORTON, Richard. Offline: COVID-19 is not a pandemic. *Lancet*, v. 396, n.10255, p. 874-875, set. 2020. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext)>. Acesso em: 23 nov. 2020.

⁵ SINGER, Merrill. 'Covid-19 não é pandemia, mas sindemia': o que essa perspectiva científica muda no tratamento. [Entrevista concedida a] Laura Plitt. *BBC News Brasil*, 10 de out de 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54493785>>. Acesso em: 06 mar. 2021.

⁶ O poema de John Donne toca essa sensação admiravelmente: “Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; cada ser humano é uma parte do continente, uma parte de um todo. Se um torrão de terra for levado pelas águas até o mar, a Europa ficará diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse o solar de teus amigos ou o teu próprio; a morte de qualquer homem me diminui, porque sou parte do gênero humano. E por isso não pergunte por quem os sinos doam; eles doam por ti” (John Donne, *Meditações VII*, em *DONNE*, 2004).

O processo de cursar um programa de mestrado iniciou-se e foi imediatamente suspenso, em março de 2020⁷. Suspendemos a vida para protegê-la. Mas vivíamos. Quais os efeitos dessa suspensão nos processos do mestrado? Por vezes, parecia uma moratória oportuna, um crédito que caberia a mim usufruir, principalmente “adiantando” as leituras e amadurecendo o projeto. (Tarefas já estavam listadas para que eu aproveitasse ao máximo o cenário posto). Isso não aconteceu desse jeito, coisas aconteceram de jeitos tantos - uns (poucos) dias com leituras ávidas, noutros, pesquisas ávidas por mais livros a comprar e um dia ler; encontros, desencontros, afetos e desafetos...

A compreensão do mestrado como um processo coletivo (de gente e de ações), e não solitário, o desejo por isso e a não efetivação desse desejo, tudo isso dificultou a criação de meios para inventar um mestrado como que tirando-o da cartola.

De certa forma, o início do Earte - Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial - na Ufes⁸, no segundo semestre de 2020, marca alguma corporificação do processo e uma esperança de que, senão do jeito que gostaríamos de investir na formação, *algum* investimento seria feito e algum corpo tomaria meu processo. Algum processo tomaria meu corpo.

Processos muitos, poucas vezes prazerosos. O cansaço de ver tela, os olhos fatigados (que aliás já esperavam por novos óculos, com receita na mão, mas sem coragem de ir a óticas e aumentar o risco de contaminação / proliferação do coronavírus). A falta de condições de ergonomia, a total falta de atenção à ergonomia e falta de dedicação à criação de hábito de exercícios físicos... A falta de atenção e de cuidado de si.

O que significa narrar esses processos antes de entrar no “conteúdo de fato”? Significa aproximar a leitora e o leitor de quem escreve, ou melhor, aproximá-los das condições em que o trabalho é tecido, aproximá-los das forças que geram a emergência de questões que atravessam o texto. O contexto que produz um texto

⁷ Suspensão das atividades presenciais na universidade em 17 de março de 2020, pela Resolução nº4/2020 do Conselho Universitário.

⁸ Aprovado pela Resolução nº56/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, como forma de reorganizar as atividades acadêmicas. Tal resolução foi sucedida e atualizada por outras, disponíveis em <<https://earte.ufes.br/resoluções>>. Acesso em: 30 maio 2022. As deliberações eram orientadas pelos boletins informativos quinzenais elaborados pelo COE - Comitê Operativo de Emergência para o Coronavírus da Ufes, e pelos planos de Contingência e de Biossegurança elaborados para a universidade. O portal a seguir reúne todas as publicações: <<https://coronavirus.ufes.br/>>. Acesso em: 30 maio 2022.

está presente na escrita. Explicitar, analisar, esmiuçar esse contexto torna-se um vínculo importante entre o texto e seus leitores e suas leitoras. Entendo que nunca um texto, seja ele falado, desenhado, cinematografado, escrito ou como mais possa ser, carregará em si um sentido pleno que a leitura deva alcançar, descobrir ou desvelar. O sentido se faz no encontro, na leitura. Entretanto, assumo uma escrita compromissada com a apresentação de forma explícita e didática das ideias que quero expressar, acrescido do desejo de que o texto tenha como efeito a produção de novas perguntas (ou seja, que colabore para expandir as ideias sobre os assuntos trabalhados) e, definitivamente, que não subestime a leitora e o leitor em sua autonomia de produzir novos sentidos, deslocar-se, enfim, produzir seus próprios movimentos, quais forem (ou seja, que mantenha a aposta no encontro e na produção de outras possibilidades).

Lourau (2004) alerta para o texto institucional castrado, atemporal - um “objeto científico” que responderia a um certo relatório do tipo “acerto de contas” da pesquisa que passa por vezes, inclusive, por um ajuste dos processos, para que eles caibam no sistema de referência institucional⁹, da “instituição cultural-científica-editorial”. O autor, assim, nos convida a pensar em como o “canteiro de obras” (diários de pesquisa, escritas diarísticas que não escondem a presença da pesquisadora que sente, age, se decepciona, se empolga, etc.) pode trazer corporeidade, realidade, atualidade, ao expor a temporalidade, a processualidade da pesquisa. É importante ressaltar que tal recurso não diz respeito apenas à forma, à apresentação da pesquisa, mas sim a uma chave de leitura que entende a pesquisa não como algo que parte de uma realidade externa a ser representada, tampouco como uma experiência individual somente, de quem analisa “de fora”, mas partimos de uma compreensão de pesquisa que, na produção de conhecimento, acessa e é atravessada por várias experiências, que compartilham um campo comum de existência.

Dessa forma, todas as vivências que me atravessam me constituem - não sem distorções, transformações, anamorfismos. E interessa bastante a este trabalho pensar em como se constituem processos formativos, pensar sobre o que se passa por entre aprendizagens, que são, necessariamente, processos de subjetivação, de

⁹ A noção de *instituição* aqui é usada não em seu sentido habitual de organizações, associações, estabelecimentos (como um hospital, uma escola, um sindicato...), mas a partir da noção trabalhada pelo campo da Psicologia Institucional. [Ver capítulo 3 \(página 58\)](#).

invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). Assim, no exercício de materializar uma pesquisa no contexto exposto, primeiramente recorro ao meu território de atuação profissional: um centro de educação infantil onde atuo como pedagoga¹⁰. E no percurso formativo do programa de mestrado, desde a escolha por cursá-lo, passando pelo processo seletivo, e seguindo pelos estudos nas disciplinas, grupos de pesquisa e projetos, o exercício tornou-se pensar: como essas coisas estranhas que estou lendo se relacionam com o que vivo? Como sustentar um olhar de estranheza permanente perante as vivências mais cristalizadas, naturalizadas?

Tentando sustentar esse exercício, este texto foi escrito e reescrito, feito, desfeito, refeito, cheio de efeitos das conversas em encontros de coorientação, nas disciplinas cursadas, no exame de qualificação do projeto de pesquisa e em tantos outros espaços de trocas. Feituras a muitas mãos (agradeço a todas elas!). Ele se organiza da seguinte forma: após esta apresentação temos as “questões iniciais”, onde discutimos a emergência do problema de pesquisa e apresentamos o tema e o campo de pesquisa. Na sequência, o capítulo 3 intitula-se “Como andamos: por uma metodologia brincante”. Nele fazemos uma discussão metodológica e compartilhamos o trajeto da pesquisa.

Após contextualizar sobre o território da pesquisa e combinar como andamos por ele, nos capítulos que seguem mergulhamos no problema dos processos formativos inventivos no encontro entre crianças e famílias, percorrendo um caminho por três paisagens coexistentes e que a todo tempo se esbarram, sendo separadas para fins de análise. Caminhamos primeiro pela paisagem das crianças (4. As portas se abrem: a invenção histórica da criança e do adultocentrismo), em seguida passamos às famílias (5. Quem vai quem vem: relações entre crianças e famílias no contexto da Educação Infantil), e, por fim, jornadeamos pela aprendizagem (6. Um teto com claraboia: noções de aprendizagem). Finalmente, o capítulo 7 dá o contorno final, aspirando por continuidades.

Para uma entrada nessa escrita que se fez brincante, experimental e inventiva, gostaríamos de fazer um convite para acordar, dentro de si, o brincar. O brinquedo vaivém pode inspirar uma leitura que testa forças, experimenta vagarosidade e

¹⁰ O cargo de pedagoga designa a atuação na coordenação pedagógica no CEI Criarte/Ufes. Embora a licenciatura em pedagogia seja a formação comum possibilitando atuação na docência, na gestão escolar, em atividades de coordenação e supervisão pedagógica (cada sistema organiza de uma forma as atividades e nomenclaturas), é reconhecida coletivamente no contexto da pesquisa a identificação de “pedagoga” para as atividades de orientação educacional e coordenação/supervisão pedagógica, bem diferenciada do cargo de docência.

rapidez, diferentes ritmos e diferentes níveis de atenção. Receber o brinquedo estando distraída ou distraído pode gerar sustos, risadas, diversão ou aflição - pode ativar mais brincadeira ou interrompê-la, gerando desavença pelo lançamento inoportuno. Mas sempre é possível pegar o brinquedo em um canto e recomeçar a brincadeira. Vamos brincar?

Figura 1: brinquedo “vaivém”



Fonte: <tempojunto.com/2016/02/10/brinquedo-caseiro-vai-vem-de-garrafa-pet/>.
Acesso em: 14 ago. 2021.

2 QUESTÕES INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA

'Trouble' [problema] é uma palavra interessante. Ela deriva de um verbo francês do século XIII, significando 'agitar', 'obnubilar', 'perturbar'. Nós - todas e todos nós na Terra - vivemos em tempos perturbadores, tempos misturados, tempos problematizantes e turvos. A tarefa é tornarmo-nos capazes de responder, uns com os outros [...]. A tarefa é tornamo-nos parentes em linhas de conexões inventivas, como prática de aprender a viver e morrer bem uns com os outros em um presente denso. Nossa tarefa é criar problemas, agitar respostas potentes para eventos devastadores, bem como acalmar águas agitadas e reconstruir lugares tranquilos (HARAWAY, 2016, p. 01, tradução livre).

Neste capítulo apresentaremos como se deu a construção do campo problemático no percurso desta pesquisa. Apresentaremos o contexto, o contorno do problema e do campo, entendendo que esta pesquisa se pauta em traçar um plano comum (KASTRUP; PASSOS, 2013), ou seja, não vê a produção de conhecimento como descoberta de soluções para melhorar o mundo que existiria independente de nós, mas justamente coloca questões, coloca problemas, para construir um mundo que ainda não existia sem aquelas questões serem colocadas. Nesse sentido, reiteramos que um campo, ao mesmo tempo que é acessado, também é construído no gesto de pesquisar.

Em primeiro lugar, importa saber que quem está colocando os problemas é alguém que pisa no chão da Educação, com sapatos de pedagoga¹¹ em um Centro de Educação Infantil.

¹¹ [Ver nota 10](#) em que explicamos sobre essa função.

Figura 2: calçados infantis enfileirados, prontos para receber pés sujos de crianças, ao fim de um dia letivo.



Fonte: arquivo institucional CEI Criarte/Ufes, 2019.

Além dos sapatos de pedagoga, passa a calçar sapatos de pesquisadora e caminha pelo campo, em um caminhar que traça, no percurso, seus caminhos e destinos (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Isso porque no percurso, sentindo o íngreme, o plano, o acidentado do chão em que pisamos¹², vamos modulando velocidades, trajetos, desvios, etc. E no percurso vamos catando pedrinhas e toquinhos, coisas bonitas e coisas pesadas que parecem importantes de carregar, até que reunimos uma bagagem que um dia diz, como o emplasto disse para Brás Cubas: “decifra-me ou devoro-te”¹³. Bem, não é que as questões que nos são importantes surgem do nada, de uma epifania ou genialidade; elas vão crescendo, tomando impulso no trapézio imaginário conforme nosso interesse as embala (conforme deixamo-nos estar a contemplá-las). Ainda quando são inesperadas e cortantes, como uma cabriola repentina que causa espanto, algo as embalou para

¹² Masschelein (2010) discorre sobre a importância de “liberar ou deslocar nossa visão” (p. 43) no processo educacional, a partir de um trecho de Walter Benjamin em que este afirma que “a força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião” (BENJAMIN, 1979, apud MASSCHELEIN, 2010, p. 44).

¹³ “Com efeito, um dia de manhã, estando a passear na chácara, pendurou-se-me uma ideia no trapézio que eu tinha no cérebro. Uma vez pendurada, entrou a bracejar, a pernear, a fazer as mais arrojadas cabriolas de volatim, que é possível crer. Eu deixei-me estar a contemplá-la. Súbito, deu um grande salto, estendeu os braços e as pernas, até tomar a forma de um X: decifra-me ou devoro-te” (ASSIS, 2019, p. 23).

que pudesse haver reverberação do susto e produzir uma guinada. As questões que nos são importantes também não são pessoais, individuais; nossa bagagem invisível na verdade é composta por coisas que muitas pessoas também carregam. As possibilidades de arranjos dessas coisas são infindáveis, e as conexões que fazemos, embora únicas em singularidade, carregam uma coletividade intrínseca porque estamos sempre atravessados por construções coletivas.

Quais pedras entraram no meu sapato? Quais ideias trapezistas saltaram como um X diante de mim e me mobilizaram a decifrá-las neste trabalho? Andando pela educação infantil, percorrendo uma trajetória como pedagoga no Centro de Educação Infantil Criarte - UFES¹⁴, unidade que constitui o campo desta pesquisa, tropeço em processos formativos vistos de formas mais integrais, desconstruindo uma noção de fazer pedagógico prescritivo enquanto sistema de normas e regras, enquanto apropriação acrítica de métodos pré-estabelecidos. Nas práticas ali situadas, observo um investimento em direção à problematização de formas já dadas que reproduzem normatizações. Observo um cultivo de algo que permite aberturas para a invenção, e essa observação, essa sensação, me convida a, curiosamente, perguntar: que “algo” é esse? como ele surge? quem e como o sustenta? Afirmar que há ali tais investimentos e cultivos, no entanto, não coloca as práticas lá situadas em um lugar salvaguardado. Pelo contrário, abrir-se para tal cultivo exige abraçar um estado de vulnerabilidade por se tratar de um exercício constante de sustentação de uma prática de *cuidado*, do tipo de cuidado de que nos fala Bellacasa (2012)¹⁵.

2.1 CEI Criarte/Ufes: um campo em movimento

O CEI Criarte/Ufes, sendo uma unidade universitária, trabalha com as três dimensões que são base da universidade pública - ensino, pesquisa e extensão, participando dos processos formativos de diversos cursos de graduação e pós-graduação, como campo de estágio e pesquisa. Criada em meados da década

¹⁴ Unidade universitária de educação infantil ligada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Localiza-se no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória - ES. É uma creche/pré-escola pública com atendimento da comunidade interna e externa à universidade. Os parágrafos que seguem a apresentam e contextualizam.

¹⁵ A questão do cuidado saltou como um X ao longo da pesquisa, embora não estivesse prevista exatamente como foco de nossa atenção pesquisística, inicialmente. Trabalharemos mais com essa noção posteriormente.

de 1970, a então “Pré-escola Criarte” visava, inicialmente, ao atendimento de filhos e filhas de estudantes e trabalhadores da universidade, e vinculava-se à Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC) da universidade. Em 1997, foi aprovada sua vinculação ao Centro Pedagógico (atual Centro de Educação), passando a se chamar Centro de Educação Infantil Criarte. Segundo Ronchi Filho (2010, p. 43),

a partir desse fato, aposta-se na construção de uma nova práxis pedagógica com vistas ao fortalecimento do papel da instituição como campo de ensino, pesquisa e extensão, objetivando uma reflexão contínua sobre a educação infantil e as implicações que dela derivam.

No ano de 2008 foi criada uma comissão para realizar um diagnóstico e elaborar a primeira proposta de institucionalização (SOPRANI, 2015, p. 84). E, finalmente, no ano de 2012, consolidou-se o processo de institucionalização, atendendo às normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações¹⁶.

Atualmente, o CEI Criarte/Ufes atende a crianças de dois a cinco anos, em sete grupos¹⁷ organizados por idade, com equipes compostas por uma docente do ensino básico, técnico e tecnológico - EBTT, uma auxiliar de creche (cargo de nível C, extinto¹⁸) e uma monitora (estagiária bolsista contratada por meio de editais organizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da universidade)¹⁹.

O atendimento se dá em dois turnos e a quantidade de crianças por grupo é organizada levando em conta os critérios definidos pela legislação vigente que considera o espaço físico e a relação quantitativa adultos-crianças.

Os grupos 2 e 3 acolhem 15 crianças por turma, e os grupos 4 e 5, 20 crianças em cada turma, totalizando 125 vagas. Cento e vinte cinco crianças, com histórias, anseios, desejos... vindas de todos os municípios da Grande Vitória²⁰. Elas chegam ao CEI Criarte por meio de sorteio público. Ronchi Filho (2010) nos conta que no

¹⁶ Normas fixadas pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2011. Para conhecer mais sobre esse processo de institucionalização, ver Ronchi Filho (2010) e Soprani (2015).

¹⁷ Três grupos que atendiam a crianças de 1 e 2 anos de idade (“Grupo 1” e “Grupo 2”) encontram-se fechados devido à defasagem de vagas fornecidas pelo MEC.

¹⁸ O decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, publicado no Diário Oficial da União, extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar, o que significa que não poderiam ser nomeadas novas servidoras para o cargo de auxiliar de creche, mesmo com concurso válido.

¹⁹ Optamos pelo uso do feminino para caracterizar a composição da equipe majoritariamente por mulheres, embora não exclusivamente. A caracterização da instituição pode ser conhecida mais a fundo por meio de seu Projeto Político Pedagógico, disponível em: <<https://criarte.ufes.br/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 30 maio 2022.

²⁰ A Região Metropolitana da Grande Vitória (ES) é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

ano de 2010 o sorteio era segmentado da seguinte forma: “70% das vagas para filhos de servidores técnico-administrativos, 20% para filhos de docentes e 10% para filhos de alunos. As vagas que ficarem ociosas são redistribuídas para o próximo segmento” (p. 46).

Em 2013, em função do processo de institucionalização, ocorre o primeiro sorteio contemplando, além dos segmentos já apresentados, a comunidade externa à universidade, na proporção de 25% das vagas para cada um dos quatro segmentos. Tal estrutura se manteve até o ano de 2021, quando foi aprovada a universalização das vagas de modo que o ingresso das crianças permanece via sorteio público, mas este passa a não ter mais segmentos, ou seja, o público interno e externo à universidade participa com iguais condições²¹.

O que significa uma creche e pré-escola universitária e pública? O que significa atuar nos campos do ensino, pesquisa e extensão? Com Masschelein (2019), lançamos um olhar para a universidade a partir de seu nome original em latim: *universitas studii*. O substantivo *ūniversitās* deriva da palavra *ūnīversus*, que significa: o todo tomado coletivamente, tudo, inteiro, coletivo, geral, universal²². Masschelein ressalta o sentido de associação, reunião, não para estimular um florescer ou um prosperar pessoal, de cada indivíduo dessa associação, mas para a construção de um mundo comum, coletivo.

O termo *studii* é um substantivo no caso genitivo (indica relação como posse ou origem) derivado do substantivo *studium*. Masschelein (2019) nos apresenta a definição de *studium* como uma observação atenta e dedicação a algo (incluindo aqui a noção de esforço), o que permite que a associação supracitada seja concebida como um modo particular de exercitar o cuidado. Vemos, com esse autor, que tais encontros e associações, entendidos como acontecimentos situados,

[...] associam ou reúnem mundo (coisas, animais, paisagens, ideias, palavras, bactérias) e pessoas, promovem encontros, levam-nos à companhia um do outro de formas específicas, de modo que um movimento

²¹ Lê-se na ata do Conselho Deliberativo do CEI Criarte, datada de 4 de agosto de 2021: “Sobre a autonomia de universalização das vagas, tanto a representante dos técnicos, quanto a dos docentes lotados no Criarte, disseram entender que a Resolução nº 42/2018-CUn/Ufes dá ao Conselho Deliberativo e Consultivo do Criarte o respaldo para universalizar o acesso, mas que prudentemente, a aprovação deve ser encaminhada às instâncias superiores da Ufes.” O edital de sorteio de vagas para o ano de 2022 apresenta, pela primeira vez, sorteio em ampla concorrência, segmentação. Disponível em <<https://criarte.ufes.br/sorteio-de-vagas-2022>>. Acesso em: 30 maio 2022.

²² Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=universus>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

de pensamento emerge (pensamento que não poderia ser pensado por um deles sozinho). Essa **associação** faz uso de registros, gramatizações ou ficcionalizações (visualizações, externalizações, textos, mapas, imagens), não para representar o mundo, mas para apresentá-lo e para criar condições temporais e sensoriais para **estudar** o mundo [...] (MASSCHELEIN, 2019, p. 189, grifos do autor, tradução livre)²³.

Pensar com tal autor contribui para entender o cotidiano da educação infantil também como espaço para reunião, encontro entre mundo e pessoas. Encontros esses que se expandem em possibilidades na medida em que a escola acolhe estagiárias e estagiários, pesquisadoras e pesquisadores de diversas áreas (como pedagogia, nutrição, educação física, psicologia, artes, odontologia, entre outras). O mesmo ocorre quando pensamos em todo o espaço do campus universitário como sendo o espaço físico da escola, contemplando, por exemplo, laboratórios de química, de engenharia, equipamentos de ginástica artística, teatro, cinema, pista de atletismo, museus e galerias de arte, planetário, mangue, estúdio de gravação musical, pedras, árvores, caminhos amplos com pouca interferência de carros, entre tantos outros meios, espaços e recursos presentes.

Nesse contexto de uma escola pública para crianças pequenas²⁴ dentro de uma universidade me insiro como trabalhadora e como pesquisadora. E com esse posicionamento surge o exercício de criar contornos para a pesquisa. Estes foram se constituindo não sem atravessamentos de questões que surgem tanto da trabalhadora-pedagoga quanto da trabalhadora-pesquisadora (entendendo o pesquisar como uma atividade trabalhosa, um ofício²⁵), ambas dimensões precisando ganhar corpo e dar passagens a diferentes questões, complexificando e expandindo as perspectivas que alcançávamos. Ambas as dimensões compartilhadas por muitas vozes, muitos corpos; dimensões sempre atravessadas por coletividade.

Assim, torna-se importante pensar no campo de pesquisa como território de alianças e interdependência, de partilha de um plano comum que entra em análise

²³ “They associate or bring together world (things, animals, landscapes, ideas, words, bacteria) and people, make them meet, bring them into each other’s company in particular ways, so that a movement of thought emerges (thought that could not be thought by one alone). This *association* makes use of inscriptions, grammatizations, or fictionalizations (visualizations, externalizations, texts, maps, images), not to represent the world, but to present it and to create temporal and sensorial conditions for *studying* the world [...]” (MASSCHELEIN, 2019, p. 189).

²⁴ No capítulo 4 discutimos sobre o adjetivo “pequenas” para identificar as crianças jovens, afirmando uma perspectiva não hierarquizada em que o pequeno não vale menos que aquilo que é maior.

²⁵ Do latim *officium*, derivado de *opifex*: *opi(s)*, poder, habilidade, recursos; com o sufixo *-fex*, que representa “quem faz” (Disponível em: <<https://en.wiktionary.org/wiki/opifex#Latin>>. Acesso em: 12 jul. 2021).

no trabalho da pesquisa - esse é o convite da pesquisa. E, desse modo, todos que atuam ali (trabalhadores, estudantes, crianças e famílias) são convidadas e convidados e sentidos como colocutores nos processos pesquisísticos.

Processos de uma pesquisa que se insere em um cotidiano que convoca tantas questões... que mobiliza “Crianças que cozinham” (INTRA; SOPRANI; NASCIMENTO, 2019) e “Os seres fantásticos do nosso pátio” (GOMES; SOPRANI, 2018). Onde “Brincadeiras inventadas” (FALCÃO; NOBRE, 2015) são tão importantes quanto pôr “Infância(s) em discussão: uma análise qualitativa em cursos de licenciatura” (CYPRIANO; SOARES, 2020). Onde nos propomos a pensar “Diferentes modos de ser menina e de ser menino na Educação Infantil” (INTRA, 2007), “Africanidades em Transcrições Infantis” (GOMES; FINAMORE; COSTA, 2019), “A influência dos *youtubers* na educação infantil: um estudo de caso com crianças de cinco anos no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santo” (OLIVEIRA, 2020) e até mesmo “Espaço e educação infantil: o cotidiano de interações e sentidos em um espaço improvisado” (GAVA, 2016).

Um cotidiano em que cultivamos a paixão pela formação, seja pensando a “Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica” (CHIOTE, 2013), as escolas isoladas no Espírito Santo no início do século XX (NOVAES, 2020), “Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente” (BAHIENSE, 2013) ou ainda “A educação física e o desenvolvimento de jovens” (LUCAS, 2021²⁶)²⁷.

Todas e todos ali se constituem “criarteiros em movimentos” (FRANCELINO; SOPRANI, 2017)... Todos e todas cujos trabalhos estão nomeados acima, presentificando a força da pergunta, da pesquisa, da invenção e reinvenção de problemas. Mas, definitivamente, não só eles e elas, pois para além da publicação de trabalhos, e sustentando os mesmos, há uma imensa dimensão que compõe essa rede que não cabe nos currículos acadêmicos. Esses trabalhos surgem na sala de aula, nos pátios, nos corredores, na secretaria, na cozinha, no refeitório... E só podem existir porque há uma rede maior que cria cotidianamente os corredores, a secretaria, a cozinha, o refeitório e tantos outros espaços. Essa rede contempla

²⁶ Doutorado em andamento em Ciências da Educação - Universidade do Minho, UMINHO, Portugal.

²⁷ As obras mencionadas nestes parágrafos são exemplos de trabalhos de autoria de servidoras do CEI Criarte. Alguns deles tiveram o CEI como campo de pesquisa, outros não. Também seria relevante destacar pesquisas realizadas neste espaço, em diálogos com outras/os pesquisadoras/es que não compõem a equipe, mas a lista seria interminável e correríamos o risco de deixar alguns de fora.

trabalhadoras e trabalhadores, estudantes, estagiários e estagiárias cujas produções estão no chão, nas paredes e na memória da escola.

Precisamos, ainda, localizar o CEI Criarte, com suas produções, seus fazeres diários, seus planos e projetos, em um contexto maior: no histórico e nas construções do campo da Educação Infantil. Faremos agora um breve giro pelo campo (também em movimento, também histórico, complexo e polifônico) da Educação Infantil, delineando também os contornos que fomos dando ao campo problemático da pesquisa.

2.2 Educação infantil e a emergência de um problema de pesquisa

Na política de educação infantil, em seu referencial legal, na literatura acadêmica, nas práticas em escolas, encontrei um cenário interessante: a expressão de uma força em direção a uma valorização das relações, da criação de vínculos, da vida real, enfim, de uma política inventiva²⁸. Vale ressaltar, já de antemão, que o encontro com essas pistas não *garante* essa direção, pois tais práticas não são dadas *a priori*, precisam ser cultivadas, atualizadas nos cotidianos e esses são muitos, muito diversos, e por vezes produzem durezas e estigmatização. Aprofundemos com calma cada uma das questões que apressadamente anunciamos aqui.

Primeiramente, gostaríamos de explicitar quais sentidos acessamos por meio do termo “**política**” (teremos muitos encontros com essa palavra ao longo deste trabalho). Talvez a primeira noção acessada pelo termo “política”, de modo amplo, seja aquela que remete à arte e à ciência de governar e ao exercício direto de poder do Estado. De modo mais específico, ainda dentro desse paradigma, usamos corriqueiramente o termo “política” em referência aos partidos políticos, com o peso de sua historicidade e de suas ideologias.

Quando Foucault escreve o prefácio do livro “O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia” (DELEUZE; GUATTARI, 1977) para sua publicação nos Estados Unidos, afirma que a obra poderia ser entendida como um guia para uma vida cotidiana não fascista e resume alguns princípios para isso, sendo o primeiro

²⁸ Fique por aqui e logo vamos discutir mais sobre o problema da invenção.

exatamente: “libere a ação política de toda forma de paranóia unitária e totalizante”²⁹ (p. 3). Esse destaque vale ao propósito de nos apoiarmos neste trabalho na ideia de que a política está presente em tudo o que fazemos, e, principalmente, na defesa da “desindividualização”, da “destotalização” e da multiplicidade.

Dessa forma, não estamos falando neste trabalho nem da política como práticas de estado nem da política como as relações em torno do poder governamental, manifestadas por meio da organização partidária. Afirmamos com Passos e Barros (2015, p. 151) a política como “[...] forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais”.

Vimos falando sobre política de Educação infantil, política inventiva; falaremos à frente em política de escrita, política de pesquisa, políticas de aprendizagem, política adultocêntrica. Tais expressões permitem acessar justamente as relações e as práticas cotidianas, que nunca são neutras. Não seria a mesma coisa falar, por exemplo, de “modos” ou “estilos” de aprendizagem porque destituiríamos assim as ações e os movimentos de aprendizagem de relacionalidade entre sujeitos, de jogos de forças e de poder, e restringiríamos essa ação a um campo técnico, a uma visão da cognição como ação puramente mental regida por leis invariantes. Não nos serve falar (somente) de atitudes adultocêntricas, pois destituiríamos dessas ações a reverberação coletiva que elas têm, e as restringiríamos ou ao escopo do individual, ou ao destino da naturalização. A dimensão política disso tudo significa reconhecer e afirmar a vida na *pólis* sem submissão ao outro, mas completamente implicada com o outro. Passos e Barros afirmam, a partir de Foucault (1977), que

a política se faz também em arranjos locais, por microrrelações, indicando esta dimensão micropolítica das relações de poder [...] Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (PASSOS; BARROS, 2015, p. 151).

Tendo alinhado sobre a noção de “política”, gostaríamos de adentrar propriamente nas políticas de educação infantil, iniciando por seu processo de constituição no Brasil, fruto de um processo histórico polifônico e de muitas lutas.

²⁹ Também vale ressaltar a indicação: “não utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política, para desacreditar um pensamento, como se ele fosse apenas pura especulação. Utilize a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 3-4).

Fabiola Gava e Damián Sánches (2016, p. 63) nomeiam alguns dos movimentos que constituem as muitas vozes participantes desse processo:

Os primeiros e mais expressivos movimentos e lutas de reivindicações pelo atendimento à infância no Brasil através das creches e pré-escolas ganharam corpo no final da década de 1970, fase de efervescência das lutas, movimentos e projetos para o País, diante da resistência e enfrentamento ao regime militar. Como movimentos expressivos de meados dessa década, Gohn (2011) destaca os Movimentos pela Redemocratização do País; Movimentos Feministas; criação da Comissão Pastoral da Terra; Movimento Sindical; grandes greves do movimento estudantil; I Congresso da Mulher Metalúrgica; Movimento dos Transportes Coletivos; Movimento dos Sem-Terra; Movimentos das Favelas; criação da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens; movimento de professores e outros profissionais de educação, saúde e serviços sociais públicos; lutas pelo pluripartidarismo e o lançamento do Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e em Belo Horizonte.

Indubitavelmente, os movimentos feministas tiveram uma grande participação nesse processo de constituição da educação infantil no Brasil. Durante a década de 70, a crescente inserção de mulheres de classe média no mercado de trabalho³⁰ e a problematização da lógica da maternidade compulsória reposicionam a presença das infâncias na sociedade, sob os lemas de que “o pessoal é político” e “o filho não é só da mãe!” (TELES, 2015, p. 30). Se num primeiro momento a creche aparece como direito trabalhista (idem, p. 22), o próprio movimento feminista a coloca no campo dos direitos das crianças pequenas (idem, p. 24-25). Essa transição evidencia-se na legislação demonstrando um deslocamento da noção de criança como objeto de tutela (como vemos na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT) para sujeito de direitos (como vemos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente):

SEÇÃO IV - DOS MÉTODOS E LOCAIS DE TRABALHO

Art. 389 - Toda empresa é obrigada:

IV - a fornecer, gratuitamente, a juízo da autoridade competente, os **recursos de proteção individual**, tais como óculos, máscaras, luvas e roupas especiais, para a defesa dos olhos, do aparelho respiratório e da pele, de acordo com a natureza do trabalho. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado **onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e**

³⁰ É importante complexificar e situar essa história, como faz María Elvira Díaz-Beníez (2020 p. 312-313): “[durante a década de 1970] a insatisfação que sentiam muitas mulheres sobre serem confinadas e subordinadas ao lar como donas de casa não abrangia o sentimento de todas as mulheres. Essa seria uma crise para apenas um grupo de mulheres, porque as negras, chicanas, operárias e outras mulheres de cor já trabalhariam fora de seu lar como alternativa de subsistência”.

assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de **creches distritais** mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967). (BRASIL, 1943. Grifos nossos).

Teles (2015, p. 22) destaca que “[...] a ideia era apenas guardar as crianças. Estas eram tidas como objetos que pudessem ser *guardados* enquanto as mulheres trabalhavam” (grifo da autora). Impressionantemente, tal menção se encontra na seção que determina os métodos e locais de trabalho, como um parágrafo dentro do item sobre equipamentos de proteção individual, sendo que a seção subsequente trata “da proteção à maternidade”. Se é que ainda há espaço para assombro após essa análise, destacamos que a legislação permanece dessa forma até os dias de hoje.

Já a Constituição Federal de 1988 registra, pela primeira vez, o direito das crianças à educação em seu artigo 208, por meio da indicação de que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Tabela 1: versões do artigo 208 da Constituição Federal

Redação original da Constituição Federal de 1988	Redação atual
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;	I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;	IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Fonte: autoria própria a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Teles (2015, p. 28) indica que “[...] no decorrer da luta o próprio feminismo descobriu que a creche é um direito da criança pequena à educação, o que não era assim entendido no início da construção da bandeira”. Também afirma que “[a creche] passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças.

É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais.” (idem, p. 30). Fica evidente que as políticas voltadas às infâncias estão emaranhadas em diversas políticas públicas, sempre tocando diretamente também outros atores além das próprias crianças. Fica evidente que devemos pensar a sociedade não isolando setores e atores, mas aumentando e fortalecendo as redes que a constituem. Mas conforme isso tudo fica evidente, fica também mais complexo pensar, como nos convidam Vicentin e Gramkow (2018, p. 370), como a construção da democracia brasileira é a construção de uma sociedade desigual, pois convive “[...] com a longa história de institucionalização, criminalização e tutela da criança ou, como aponta Caldeira (2000), são expressão simultaneamente da expansão dos direitos de cidadania e do seu desrespeito.”

Nesse histórico e nesse contexto constituem-se as diretrizes que temos hoje para uma política de Educação Infantil³¹. Vamos agora nos aprofundar mais nelas, de modo a colocar nosso problema, cientes de que os documentos norteadores da política de educação infantil operam no campo da *produção de verdades* (FOUCAULT, 2000), como indica Carvalho (2015)³². Nas palavras deste autor, em diálogo com Silva (2002),

[...] independentemente da posição teórica assumida, não existe uma proposição curricular isenta de relações de poder, já que o currículo é um campo de produção e criação de significados que se encontra centralmente implicado naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos (CARVALHO, 2015, p. 468).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI), temos a seguinte definição de currículo:

Conjunto de práticas que buscam **articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico**, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, grifo nosso).

³¹ Entretanto, assistimos atualmente à desconstrução de tais políticas e a direção de um projeto menos democrático para a Educação nacional durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Exemplo disso é a meta de implantação de 216 escolas cívico-militares até 2023, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim (matéria disponível em <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/06/programa-escolas-civico-militares-d-evera-chegar-a-mais-de-200-colegios-ate-2023>>. Acesso em: 30 maio 2022). Discutiremos outros indícios dessa mudança de direção no capítulo 6.

³² Aproveitamos para citar o trabalho de Carvalho e Guizzo (2018) que apresenta um pertinente contexto da construção das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

Assim, o que se passa com a criança, incluindo suas leituras de mundo, seus saberes e fazeres, suas hipóteses, seus afetos, tudo isso é, segundo a proposição das DCNEI, acolhido como parte dos processos formativos. A presença das interações e da brincadeira como eixos curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) também aponta para isto: o brincar e as relações são componentes cruciais do currículo e, reconhecidamente, meio para aprendizagens.

Ou seja, não há um currículo conteudista, pautado na transmissão dos conhecimentos acumulados, mas sim uma articulação entre os saberes das crianças e aqueles já presentes no mundo que compartilhamos. Abraçar a ação docente significa, nessa perspectiva, como nos diz Hannah Arendt (2013, p. 247),

[...] o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso [...] para a tarefa de renovar um mundo comum.

Há nessa articulação uma dimensão de coexistência e de partilha de um plano comum que, todavia, não se dá de saída; para essa dimensão se efetivar no cotidiano escolar, é preciso um cuidado constante, uma atenção em torno de todas as práticas, um exercício constante, frágil, vulnerável. Se tratarmos desse trabalho como algo dado, como condição prévia estabelecida na letra da lei, escapará de nossas ações o exercício de criar essas condições constantemente. Nos escapará o exercício relacional.

Partindo inicialmente do que nos dizem as DCNEI sobre o problema da formação, vemos que ele está ali colocado de um modo potente e interessante, valorizando o encontro com o mundo que constrói mundo³³. A própria ideia de articulação presente na definição de currículo para a Educação Infantil parece-nos aproximar-se da ideia de interdependência (BELLACASA, 2012) e do aspecto ontologicamente relacional da produção de conhecimento (BELLACASA, 2012; HARAWAY, 2016).³⁴

³³ Apostamos nesta tese na construção do problema, e no capítulo 4 complexificamos tal questão e discutimos outros aspectos da política de Educação Infantil e de formação docente, aspectos que as distanciam de uma política inventiva.

³⁴ Aprofundaremos essas noções ao longo do trabalho.

Mas as políticas não são uma entidade isolada; elas aparecem convivendo nas vidas das famílias, na escola, na cidade... Como isso acontece? O percurso da pesquisa nos possibilitou pensar sobre isso e acessar como os processos formativos são vivenciados por crianças e famílias.

2.3 Adensando o problema de pesquisa: processos formativos e o problema da invenção

É necessário abrir algumas portas e espiar algumas noções antes de seguirmos, para andarmos no mesmo passo.

Situamo-nos em uma noção de aprendizagem não como processo mental invariante, pautado exclusivamente na inteligência, mas como processo de produção de subjetividade (KASTRUP, 2005, 2007). Ao primeiro modo de aprendizagem referimo-nos, conforme proposto por Kastrup (2007), como política **recognitiva**, em oposição à política **inventiva** de aprendizagem, que preconiza a abertura para experiências de problematização e para a invenção de problemas (não só de solução de problemas), de modo que “a aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo” (KASTRUP, 2005, p. 1277).

Entendemos, com Kastrup, que a inserção da **invenção** nos estudos da cognição é um modo de mobilizar outra chave de leitura para acessar a dimensão da aprendizagem. Com essa autora, entendemos a invenção como

[...] uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Ela não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos (KASTRUP, 2005, p. 1274-1275).

Os pesquisadores Francisco Varela e Humberto Maturana³⁵ interessaram-se pelo problema da cognição, apontando o seguinte paradoxo para o campo

³⁵ Humberto Maturana faleceu, aos 92 anos, em maio de 2021, durante a feitura deste trabalho. Celebramos sua vida e suas contribuições, que partiam do “[...] desejo de mostrar como a ampliação da compreensão da natureza da vida e da linguagem nos permite compreender como o respeito mútuo e a honestidade são a base biológica-cultural da convivência democrática” (Disponível em <<https://www.matrizticaonline.cl/pages/profesores>>. Acesso em: 16 maio 2022). O trabalho de Maturana e Varela foi bastante influente na proposição de uma aprendizagem inventiva por Virginia Kastrup.

problemático dos estudos da cognição: “como pode [...] um sistema conhecer sua dinâmica cognoscitiva, se sua dinâmica cognoscitiva (que é o que deseja conhecer) é simultaneamente seu próprio instrumento de conhecer?” (1995, p. 35). Talvez seja por esse limite apontado pelos autores que o problema da cognição humana tenha se confinado ao paradigma da representação ao longo dos anos e este permanece muito presente em nossas relações com o conhecimento ainda hoje. Kastrup (2007) aponta a ausência do problema da invenção no campo da psicologia e afirma que, historicamente, a cognição é abordada pela psicologia através da inteligência (p. 29), tendo como modelo as leis das ciências físico-naturais, buscando um núcleo invariante e grandes leis gerais (p. 55). Para ela, “a reconhecimento é apenas um efeito de estabilização, um momento do processo cognitivo, que guarda uma instabilidade intrínseca” (p. 57). Afirma ainda que

[...] ficam de fora da teorização cognitivista as experiências nas quais nossa relação com o mundo apresenta-se problemática, quando os esquemas da reconhecimento revelam-se inadequados ou impotentes para assimilar o que se nos apresenta. Refiro-me a experiências que nos trazem uma espécie de perturbação, que nos fazem mergulhar numa perplexidade e impedem o acionamento imediato dos esquemas motores. Experiências que indicariam a impotência dos esquemas da reconhecimento e revelaria, paradoxalmente, um intuito cognitivo. [...] Experiências desse tipo não fazem parte daquelas teorizadas pela psicologia cognitiva (p. 68-69).

A concepção de aprendizagem incluindo processos inventivos, e não restrita a condições invariantes, ainda parece exceção no contexto geral da educação básica no Brasil. A tradição epistêmica preponderante lida com sujeitos cognoscentes de um mundo pré-existente e, assim, a direção hegemônica de produção do conhecimento torna-se representacional.

Importa a essa tradição epistêmica, de referência cognitivista, a dimensão das formas, de leis gerais e de princípios fixos para descrever o processo de aquisição de conhecimento. E foi sobre essa base epistêmica que a escola moderna e ocidental se estabeleceu: o local da formação formal, das aprendizagens “oficiais”, da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Isso atravessa fortemente as relações que estabelecemos com as noções de escola e de aprendizagem, esta última entendida como um processo prioritariamente (ou exclusivamente) mental, racional, baseado “no projeto epistemológico da modernidade, no qual se destaca a busca de condições invariantes” (KASTRUP, 2007, p. 67).

Foucault acompanha a fabricação dessa tradição hegemônica da produção de conhecimento e afirma que o que inaugura o período moderno da “história da verdade” é o momento em que se passa a admitir que “o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 22). Com isso, Foucault discute que essas condições nada têm (mais³⁶) a ver com o sujeito: não lhe clamam nenhuma afetação, nenhuma mudança, nenhum trabalho de modificação de si para produção do conhecimento. Em última análise, a tradição hegemônica de produção de conhecimento não clama por nenhuma invenção (nem de si, nem do mundo). Pelo contrário, o sujeito cognoscente é prévio ao conhecer, o que quer dizer que está pronto, que já detém em si todas as condições necessárias para conhecer. É uma das condições que se precisa haver, de antemão, para se produzir conhecimento: um sujeito com razoabilidade, capaz de conhecer. E o objeto cognoscível (ou seja, o mundo a ser conhecido), por sua vez, também é prévio ao conhecer e externo ao sujeito cognoscente, ou seja, também já está pronto, apenas à espera do gesto cognoscente que virá descobri-lo. Esse é o cerne do paradigma recognitivista: o movimento de conhecer não inventa objetos, descobre-os. O sujeito não se transforma no movimento de conhecer, mas mantém-se neutro para que o conhecimento possa advir. Foucault aponta um importante efeito desse paradigma de produção de conhecimento (ou da relação entre sujeito e verdade, como ele diria): que “aquele ponto de iluminação, aquele ponto de completude, aquele momento da transfiguração do sujeito pelo ‘efeito de retorno’ da verdade que ele conhece sobre si mesmo, e que transita, atravessa, transfigura seu ser, nada disto pode mais existir” (2006, p. 23).

Acompanhando o pensamento de Foucault (2006), César (2013, p. 16) discute a presença de uma política recognitiva nos processos formativos:

O cotidiano da educação tem também sido vituperado, muitas vezes, dessa experiência da vida como uma obra a ser construída e acompanhada. Todas

³⁶ Isso porque o autor indica outra relação entre sujeito e conhecimento, mais ligada a uma experiência inventiva na relação com a verdade, antes do que chama de período moderno da história da verdade. Em suas palavras: “[A espiritualidade] postula que a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, ato que seria fundamentado e legitimado por ser ele o sujeito e por ter tal e qual estrutura de sujeito. Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a [o] acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 19-20).

as vezes que o exercício do pensamento recai em processos de reconhecimento, em formas dadas, amparadas em sujeitos e objetos pré-estabelecidos e todas as vezes que impera a sensação de cansaço e falta de saída, é a experiência de fracasso e de um mundo intransponível que é atualizada. É então certa relação com a verdade, dada e aprisionante, que também aí se estabelece.

Isso ocorre desde a sala de aula até a cozinha de casa. Está dentro e fora da escola, dos processos educacionais mais formais aos mais sutis. Pensando no contexto da Educação Infantil, Carvalho e Guizzo (2018) destacam seu caráter escolarizante, presente nas práticas que promovem um foco propedêutico e que posicionam essa etapa de ensino como subordinada ao Ensino Fundamental. Os autores destacam, ainda, na noção de “escolarizante”, a visão economicista de educação, em que parâmetros de produtividade regem as ações formativas e a noção de “capital humano” incita ao “investimento” nas crianças, na promessa de que isso aliviaria a pobreza e diminuiria a desigualdade social a longo prazo (CAMPOS, 2012, *apud* CARVALHO; GUIZZO, 2018).

Podemos relacionar a ideia de uma escolarização escolarizante justamente à política cognitiva, uma vez que “escolarizar” parece remeter aos processos disciplinares e que visam à invariabilidade, tanto no sentido do comportamento social quanto na relação com a própria aprendizagem. Nesse paradigma, a relação se dá com conteúdos prescritos, aos moldes de solução de problemas: ensina-se a responder a problemas preexistentes, fazem-se perguntas com respostas esperadas, aprende-se o que já está dado, o que já se sabe, o mundo conhecido. Aprende-se o que se sente que é sabido e, portanto, pode ser ensinado. Bem, parece importante reiterar que assumir um compromisso com a educação, com a formação de pessoas, passa por aquela tarefa que nos inspira Hannah Arendt - a de renovar um mundo comum, o que envolve não expulsar as crianças de nosso mundo, mas apresentá-lo a elas, partilhar o conhecimento acumulado, o legado histórico, científico, cultural, filosófico, etc. Dizemos isso para entendermos o lugar e a relevância das soluções, do que já se conhece, da representação, dos elementos invariantes. A questão que aqui tentamos manejar diz respeito ao regime de privilégio, por vezes de exclusividade dessa política cognitiva nos modos como vivenciamos os processos formativos, que gera como risco a pouca disponibilidade à invenção e, em última análise, a anulação da diversidade.

Muitas vezes é esta a expectativa que as famílias indicam em relação aos processos das crianças na escola: a reprodução de modelos escolarizantes a que

eles próprios tiveram acesso durante a vida escolar, ou à conformação da criança no modelo hegemônico, travestida de “sucesso” (acadêmico, profissional, social...). Se o que vejo a criança fazer é algo muito diferente do que reconheço como aprendizagem (ou como caminhos que levem a aprendizados), concluo que ela vai para a escola só para brincar, socializar-se, passar o tempo... e não para aprender.

O trecho a seguir caracteriza aquilo a que nos referimos ao afirmar a amplitude das experiências formativas para além dos processos escolares formais e para além dos momentos didáticos de ensinagem:

A formação vaza do currículo, da didática, da pedagogia, da psicologia e da educação. No projeto educacional mais bem delimitado a experiência formativa escapa e persevera atravessando a ilusória solidez dos muros. Está em casa, no trabalho, no amor e na raiva. Vai conosco à praia, entra na farmácia, fofoca com os amigos, come, respira, frequenta a igreja, acompanha o face, entra em vícios, aspira liberdade, luta, e de novo acorda, compra pão, vê novela, irrita-se no trânsito, emociona-se no cinema, e até estuda. A formação é expressão do que somos, plano de construção e superfície de variação do que somos. Não há ninguém dela analfabeto e que não tenha ao longo da vida nela, nos processos formativos, construído saberes e fazeres em encontros os mais inusitados no viver. Nada há de mais generoso que o convite a que a formação nos envida (CÉSAR, 2013, p. 13).

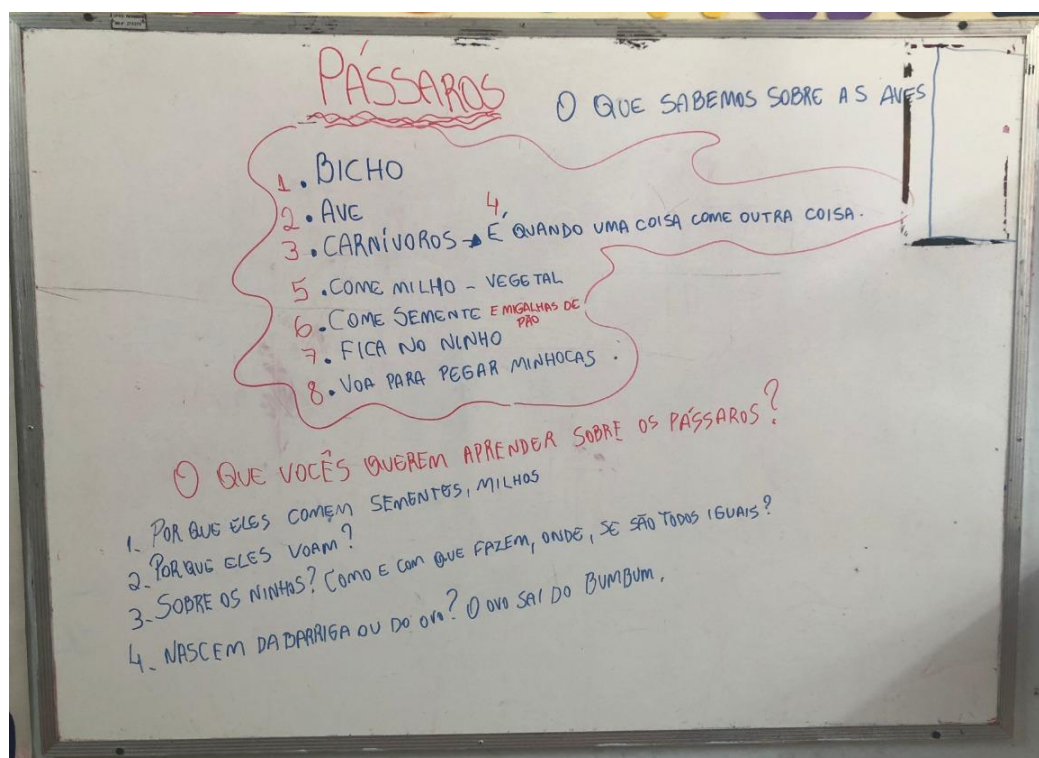
Retomando o problema epistemológico colocado por Maturana e Varela (1995), os autores propõem uma substituição do modelo representacional pela ideia de que a prática cognitiva configura o sujeito e o objeto, o si e o mundo. Para eles, “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (p. 68). Como isso comparece na vida de crianças e famílias? Como brincar, socializar-se, emocionar-se, passar o tempo... podem ser *também* modos de aprender, modos de nos formarmos? Trabalharmos com isso na pesquisa, com crianças e famílias, pode apontar para uma outra política formativa, mais plural e coletivizada.

E essas crianças e essas famílias que participaram da pesquisa convivem com vizinhas e vizinhos, com atendentes da padaria e da unidade básica de saúde, com professoras de natação, professores de música, em emaranhados de vida, que compõem um nó especial e imprevisível - os nós dos processos de construção de subjetividade. Mas o trabalho de pesquisa consiste em puxar alguns fios, sentir sua textura, sua elasticidade ou não, puxar um pouco mais e escolher onde soltar, onde trançar, onde continuar puxando... Olhamos, então, para os processos formativos na relação famílias-crianças contextualizados pelo fato de estarem vinculados a um mesmo Centro de Educação Infantil. Ou seja, olhamos para crianças e famílias que,

além de terem vizinhos e amigos e padeiros, têm uma pedagoga - a pesquisadora que vos fala - e estão vinculados aos processos disparados pela experiência situada naquele Centro de Educação Infantil.

Uma cena ocorrida nesse cenário (no CEI Criarte) nos acompanha desde a submissão do projeto de pesquisa ao programa de mestrado. Trata-se de uma cena do trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos. Trazemos o registro feito por uma professora, no quadro (FIGURA 3), após roda de conversa com as crianças e a equipe de sala.

Figura 3: início de um estudo sobre pássaros



Fonte: arquivo institucional CEI Criarte/Ufes, 2018.

O que essa cena de cotidianos da educação infantil nos permite pensar? Que políticas de aprendizagem estão ali sendo movimentadas por educadoras e crianças? Para pensar essas questões acessamos não o retrato estático, o produto registrado no quadro, mas tentamos retomar, ao olhar para ele, a processualidade do que passou por ali. Como essa cena acolhe o encontro, inédito e imprevisível? Será que a feitura dessa sistematização coletiva possibilita aberturas para além do que estava planejado pela professora, previamente definido?

A partir do diálogo com as crianças sobre o que elas já sabem e o que desejam saber em relação aos pássaros, vemos duas políticas em movimento e

tensionando-se: o processo acolhe tanto um acúmulo de saberes já organizados, um certo mundo já explicado, representado e solucionado, quanto uma dimensão de imprevisibilidade, uma expansão da conversa para aquilo que nem a educadora nem as crianças poderiam prever. E assim, nesse encontro, ensina-se o que não se sabe, aprende-se o que se experimenta problematizar. Assim se atualiza a invenção.

Ainda, a cena nos permite pensar como a dimensão cognitiva não é dissociada da experiência social - processo de reflexão coletiva, escuta e exercício de alteridade -, nem da experiência afetiva - presente, por exemplo, no exercício da vontade ao apontar o que queremos aprender, além de que, ao falar sobre o que sabemos sobre as aves, inevitavelmente evocamos o que sentimos sobre elas.

De-Nardin e Sordi (2009), a partir de sua pesquisa sobre a atenção em sala de aula, realizada com estudantes e professores da primeira série do ensino fundamental, observam que, frequentemente, as experiências de ensino-aprendizagem estão pautadas em uma compreensão de aprender como adaptar-se a um mundo pré-existente, o que resulta em um ato de ensinar “resumido a uma transmissão de conhecimentos acumulados historicamente que, sem dúvida, são importantes, mas não suficientes” (p. 101).

Destacamos uma das cenas apresentadas pelas autoras, em que uma professora tem como objetivo conversar sobre hábitos de higiene. Vejamos:

A professora [...] questionou: ‘O mais importante, pra gente ficar bem, o que a gente precisa fazer?’ Ouviram-se as mais variadas respostas, tais como: ‘tomar cuidado’, ‘não correr’, ‘comer’. Diante dos muitos ensaios e erros das crianças que não responderam o que a professora esperava, ela deu-lhes uma pista: ‘quarta-feira vocês me falaram direitinho o que eu preciso pra ter um corpo saudável. Eu preciso de hábitos. Que hábitos?’. Finalmente, JO ‘descobriu’ qual era a resposta esperada e falou ‘higiene’.

Repetindo a afirmação da menina, a professora elaborou outra pergunta: ‘Quais são os hábitos de higiene pra manter o meu corpo saudável?’. Após um breve silêncio, RO respondeu: ‘Comer’. A professora, então, questionou: ‘Comer é um hábito de higiene?’, e RE acrescentou, na sequência, ‘Tomar banho’. E assim as crianças seguiram enunciando hábitos de higiene, na tentativa de ‘entregar’ à professora a resposta certa (DE-NARDIN; SORDI, 2009, p. 102).

Seguindo a análise que fazem Maria Helena De-Nardin e Regina Sordi, elas apontam que a professora tinha um assunto em foco - os hábitos de higiene. Todavia, sua pergunta não necessariamente apontava exclusivamente para isso, e as respostas das crianças abriam caminhos outros, diferentes daquilo que ela esperava, daquilo que havia planejado. Ela, então, trazia de volta o conteúdo

prescrito toda vez que as crianças, com suas respostas àquela pergunta, faziam brotar outros caminhos. Nas palavras das autoras:

[...] porque sua escuta estava focalizada nas respostas que preencheriam certos requisitos, a professora não conseguiu atender seus alunos, não conseguiu escutá-los, não conseguiu descentrar-se e por isso não acolheu o que diziam. Seu trabalho reduziu-se a uma troca de informações que pretendia promover o encontro com respostas que preencham os requisitos (DE-NARDIN; SORDI, 2009, p. 103).

Nessa cena, aprender e ensinar situam-se na noção de um mundo pré-dado, e a deriva que surgia com as crianças, mas que não cabia naquele mundo pré-dado, era interrompida com um movimento de retorno ao eixo esperado. Lembramos então das políticas recognitivistas que atravessam nossos cotidianos na educação.

Voltando à cena do estudo sobre os pássaros, observamos que o grupo parte do que já se sabe sobre os pássaros (ou de hipóteses) e busca a ampliação desses conhecimentos em um contexto de coletividade. O que as crianças querem saber sobre os pássaros incluirá aspectos objetivos do conhecimento acumulado historicamente, como, por exemplo, a mecânica do vôo dos pássaros, relacionada aos conhecimentos da física, ou a descrição do processo de nascimento desses seres. No entanto, apesar de tais conhecimentos já estarem disponíveis (afinal, não vamos reinventar as leis da gravidade ou o processo de desenvolvimento do embrião dentro do ovo), o modo de abordagem, a escolha coletiva de que é isso que queremos saber e o exercício de pensamentos e afetos disparado é imprevisível e conecta-se ao interesse e às relações criadas com aquele grupo, naquela experiência situada, como um pequeno recorte do mundo. Tal recorte do mundo será o objeto de conhecimento daquele grupo, e esse objeto de conhecimento nasce junto com o grupo, com as crianças e educadoras/es, no momento que ele vai sendo construído, de modo que

[...] subjacente ao ato de ensinar, encontra-se uma epistemologia processual de construção do conhecimento, que implica numa compreensão da aprendizagem como um processo através do qual tanto o sujeito quanto o objeto se constroem (DE-NARDIN; SORDI, 2009, p. 104).

María Puig de la Bellacasa ressalta que

Não podemos cuidar de tudo, nem tudo pode contar em um mundo, nem tudo é relevante em um mundo – não há vida sem alguma forma de morte. No entanto, **pensar com cuidado** nos compele a olhar para o pensamento e o conhecimento a partir da perspectiva de como nossos cortes nutrem relações, mais do que de como eles isolam figuras. Isso permite olhar para ‘cortes’ da perspectiva de como eles estão re-criando, ou sendo criados por

‘conexões parciais’ [...]. Ou seja, nós podemos direcionar a atenção para as heranças, para o modo como ‘novos’ padrões são herdeiros de uma rede de relacionalidades, rede que contribuiu para torná-los possíveis (BELLACASA, 2012, p. 204, grifo nosso).

Assim, Bellacasa nos convida a complexificar e adensar a noção de cuidado, destituindo-o do aspecto moralista, e entendendo suas implicações nas práticas de pensar e produzir conhecimento. Para essa autora, que dialoga fortemente com os trabalhos de Donna Haraway, “cuidar é mais do que um estado afetivo-ético: ele envolve o engajamento material em trabalhos para sustentar mundos interdependentes, trabalhos que são frequentemente associados com a exploração e a dominação” (BELLACASA, 2012, p. 198, tradução livre).

Aquele grupo de crianças e adultos que se propôs a investigar sobre os pássaros teria experimentado nesse processo a sustentação de mundos interdependentes por meio desse trabalho de investigação? Teria sido esse um exercício de superação da premissa de que aos adultos caberia informar como o mundo funciona (o que ilustraria, ao mesmo tempo, uma noção de aprendizagem como adaptação à realidade pré-existente e a dominação por quem já sabe mais sobre essa realidade a quem menos a vivenciou)? Teria sido possível partir para um cenário em que todos ali construiriam juntos relações inéditas, interessantes e interessadas, com aquele trabalho?

O cuidado se faz presente quando se cultiva o interesse pelo trabalho coletivo, pelas negociações necessárias na tomada de decisões conjuntas, com atenção às implicações que perpassam esse processo. O cuidado também está presente quando, no projeto coletivo, a curiosidade das/os colegas e entre estas/es propicia ampliação de mundos, mutuamente. Há nessa interação uma dimensão de heterogeneidade (nos desejos, nos interesses, nas experiências prévias...) que na experiência do *cuidado* é cultivada, e na perspectiva do *controle* é tolhida em prol de uma uniformidade artificial. Concordamos com Caliman, César e Kastrup (2020), quando apontam que “estar atento à atenção do outro é operar fora das rotinas e dos automatismos cognitivos, abrindo-se à imprevisibilidade dos encontros e à invenção conjunta” (p. 174).

A imagem do quadro, trazida anteriormente, recorta e, didaticamente, torna estático um momento fluido e dinâmico na realidade vivenciada na escola. Vale ressaltar que engendramos aqui um exercício de problematização, para acessar e

acompanhar certos processos e extrair deles elementos que colaborem na compreensão da temática em jogo. Exercício esse que não passa pela intenção de cristalizar e/ou replicar práticas, justamente porque entendemos que reside na relação, nas interações, inéditas e únicas, o potencial inventivo que torna possíveis outros mundos.

Vamos agora narrar outra cena, desta vez tocando os movimentos de ensino-aprendizagem situados não nos conteúdos sistematizados, como na cena anterior, mas naquilo que há de imprevisível nas relações. Esta cena não parte de uma memória específica, mas é algo corriqueiro e reconhecível a quem partilha o dia a dia na escola: uma criança toma, ou tenta tomar algo de outra (um biscoito na hora do lanche, por exemplo) e um adulto media a situação indicando que ela peça em vez de tomar. Essa cena pode ter diferentes desdobramentos e implicações, como “meu colega não quer me dar e isso me chateia, por outro lado, é direito dele não querer compartilhar seu lanche”. O desembaraço (ou melhor, a própria vivência) dessa situação é feito com atenção às crianças e adultos envolvidas/os e com um entendimento dos conflitos e das relações como a própria vida, e a vida como território de aprendizagens, possibilitando problematizar questões, exercitar as negociações, a vontade, a interdição...³⁷

Poderia essa cena enunciar uma política inventiva? Bem, o processo de aprendizagem potencialmente presente ali não está ligado a um código de conduta, mas a uma postura ética de compartilhar um mundo com o outro, o que vem, necessariamente, com conflitos e com uma disposição, uma abertura para construir algo novo. A invenção também está em romper com lugares dados e inventar outros mundos em que não só o adulto, mas a criança também pode e sabe.

A cena enuncia, ainda, o processo de educar-cuidar intrinsecamente ligados, novamente com um destaque à alteridade e à ampliação de mundos quando, ao reconhecer o outro, coloco-me em relação, possibilitando novas configurações que não seriam possíveis se a experiência estivesse centrada em um único ser. O trecho a seguir ressalta a dimensão da abertura que destacamos nessa cena:

³⁷ Torna-se importante explicitar que tais reflexões não representam uma realidade absoluta ou universal. A cena descrita não é uma cena-modelo, mas uma cena verossímil dentro da complexa e múltipla realidade cotidiana naquela instituição. Dentre outros desdobramentos possíveis, igualmente verossímeis, pode acontecer de sequer algum adulto ficar sabendo que alguém tomou algo de outra criança; podemos mediar só depois da situação atingir uma proporção maior; algum outro acontecimento pode ganhar prioridade e aquela mediação intencionada pode nunca chegar a acontecer... enfim, inúmeras são as possibilidades.

Há *mutual awareness* de partilhar um objeto, de viver/experimentar junto. Essa reciprocidade, no entanto, não é o mesmo que simetria, mas implica o cultivo de uma correspondência, na qual se experimenta a empatia, aqui entendida como disposição corporal de abertura conjunta. A partilha se dá sobre um fundo de disponibilidade e abertura, no qual torna-se possível entrar em ressonância e em vibração com o vivido, se dispendo a acolhê-lo (CALIMAN; CÉSAR; KASTRUP, 2020 p. 172-173).

Retomemos a pergunta: será que essa cena enuncia uma abertura a uma política inventiva? Primeiramente, vamos olhar para isso por um ângulo formal: o fato de as interações constituírem eixo curricular da Educação Infantil, assim como a brincadeira (BRASIL, 2010), aponta para uma compreensão ampliada dos processos de aprendizagem, para além de noções de desenvolvimento focado na cognição ou na inteligência, como vínhamos argumentando. Embora não haja nas DCNEI uma definição de que *interações* são essas, um sentido mais direto e básico aponta para as relações entre pessoas - crianças e seus pares e crianças e adultos. No entanto, podemos seguramente expandi-lo para os encontros, as relações entre pessoas, seres, coisas, sentimentos, ideias... Tudo isso é conteúdo, matéria de trabalho no processo formativo. E isso representa um importante convite para modificarmos a prática que fomos reforçando de *objetificar* o mundo e submetê-lo a um mero recurso à humanização (HARAWAY, 1995). Bellacasa afirma, pensando com Donna Haraway, que “pensar e saber são, essencialmente, processos relacionais” (2012, p. 197). Em outros termos, a produção de conhecimento se dá em conversa com o mundo, a partir de *relações*, não de existências essenciais. Isso significa que um “objeto de conhecimento” não é algo sem agência, que fica parado esperando para ser mapeado, desvelado, por um sujeito. Nas palavras de Haraway (1995, p. 37), “o mundo nem fala por si mesmo, nem desaparece em favor de um senhor decodificador. Os códigos do mundo não jazem inertes, apenas à espera de serem lidos”.

A cena aludida aponta para o conhecimento em sua dimensão relacional (BELLACASA, 2012, 2017; HARAWAY, 1995, 2003, 2016) no sentido deste não ser prescritivo, como código moral e regras de conduta para o convívio social, mas situado, localizado e sempre parcial (HARAWAY, 1995). Aqui reside também um interesse na relação (e no conhecimento ontologicamente relacional) que resulta em que o adulto não proponha soluções “prontas” para as questões que emergem entre as crianças no cotidiano escolar, mas assuma o posicionamento ético de investir, junto com elas, que busquem formas de se relacionar, que busquem olhar para tais

questões de diversas formas, saindo de si, e pensando-com (BELLACASA, 2012, 2017; HARAWAY, 2016). Essa postura aponta também para a desconstrução de uma postura adultocêntrica³⁸, que, com efeito, tende a ser normativa e moralista.

Mas nosso investimento nessa desconstrução situa-se no reconhecimento desse atravessamento nas diversas práticas que tocam às infâncias. Concordamos com Sarmiento (2008) ao apontar a escola como espaço de normalização das ações das crianças, ponto que merece grande atenção. Segundo o autor,

As instituições³⁹ desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta [...] Mas as instituições são também preenchidas pela acção das crianças, seja de forma directa e participativa seja de modo intersticial - isto é, seja através de um protagonismo infantil (com acção influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta – no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional, no âmbito das relações de pares) e se exprime a ‘ordem social das crianças’ (SARMENTO, 2008, p. 22).

O autor apresenta a noção de adultocentrismo no contexto acadêmico como “[...] a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância” (SARMENTO, 2008, p. 20). Santiago e Faria (2015, p. 73), por sua vez, apontam o adultocentrismo como “um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea” por desconsiderar as singularidades das infâncias e torná-las uma mera passagem, um vir a ser. Assim, vemos na política adultocêntrica uma produção de hierarquização e silenciamento de modos plurais de existência. No entanto, reforçamos: a ação das crianças se faz presente. Na escola, na cidade, na família, no mundo. Seja uma ação influente, protagonista, seja resistente, direta ou indireta. Mesmo que em algumas situações sejam invisibilizadas, as ações das crianças se fazem presentes e ocupam o mundo que partilhamos. Assim, o olhar pesquisístico exige encarar os aspectos mais duros, identificá-los no cotidiano e encarnado nas pessoas, e também as fugas, as resistências, as invenções e produções de outras possibilidades. Trata-se de cultivar uma utopia, uma paixão⁴⁰,

³⁸ Trabalharemos mais com a noção de adultocentrismo ao longo do capítulo 4.

³⁹ Aqui o termo é usado pelo autor em seu sentido tradicional de estabelecimento, organização. No capítulo 3 abordaremos a noção de *instituição* no escopo do movimento institucionalista.

⁴⁰ O livro “Utopia e paixão: a política do cotidiano”, de Roberto Freire e Fausto Brito (1984), é uma herança que carrego comigo desde um encontro inusitado em um sebo qualquer, na adolescência.

no cotidiano, fortalecendo tais rupturas, mas sem cair em uma visão ingênua, ou seja, sem fechar os olhos para os aspectos de homogeneização e disciplinarização.

No exercício desse olhar, dessa atenção, no percurso da pesquisa, fomos nos dando conta do quanto uma política adultocêntrica está alinhada a uma política representacional, recognitiva, de modo que ambas apontam para uma mesma lógica de lidar com homogeneidades artificializadas, deixando de considerar o que vaza à norma, o que irrompe ou causa disrupção.

Assim, as ações da pesquisa foram caminhando de modo a fazer frente a essa política representacional, apontando, junto às crianças e às famílias, para uma outra política formativa - uma política inventiva, que possibilita mais coexistência e interdependência, mais relação, mais leveza, mais brincadeira e experimentação, mais possibilidades de nos formarmos juntos.

Temos falado constantemente sobre essa **coexistência**, sobre construir um **plano comum, plano de interdependência**. Com isso, afirmamos posicionamentos sobre modos de sermos e estarmos no mundo, uns com os outros - seres, coisas, ideias, sentimentos...

Para Donna Haraway, pensar é sempre pensar-com. Sua obra nos convida a resistir à individualização do pensamento e a pensar que “realidade é um verbo de ação” (HARAWAY, 2003, p. 6) e que “os seres não preexistem às suas relações” (ibidem). Aqui reside uma acepção valiosa sobre a relacionalidade e a processualidade: saímos da ideia de interação pautada em estímulo e resposta, sujeito e objeto, meio e organismo (entre outras polarizações possíveis) e acessamos a *relação* entre os seres (humanos e não-humanos) como constituinte de si, do outro, da própria relação, do mundo.

É o que significa a ontologia relacional: se a *ontologia* busca o sentido abrangente do ser, com suas características essenciais, sua natureza, a *ontologia relacional* entende que o sentido do ser reside nas relações, e não pode ser expresso senão nas relações. O ser é, então, transitório e situacional. Acompanhar as *relações* que permitem a coemergência dos seres, é, então, estritamente

Ele teve uma importante participação na formação de uma concepção sobre pensar-agir sendo sempre político. Assim como a epígrafe deste trabalho, essa singela menção aparece aqui como homenagem e memória desse encontro, que, desconfio, influenciou na minha escolha pela formação na área da Educação.

necessário para conhecê-los, entendê-los e descrevê-los, bem como para complexificá-los e permitir modificações.

Assim, afirmamos posicionamentos sobre o ato de conhecer o mundo, partindo de uma direção epistemológica em que

[...] o fenômeno do conhecer não pode ser equiparado à existência de 'fatos' ou objetos lá fora, que podemos captar e armazenar na cabeça. A experiência de qualquer coisa 'lá fora' é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível 'a coisa' que surge na descrição.

Tal circularidade, tal encadeamento entre ação e experiência, tal inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como mundo nos parece ser, indica que *todo ato de conhecer produz um mundo* (MATURANA; VARELA, 1995, p. 68, grifos dos autores).

Temos, ainda, com Foucault (1994, p. 670), que a definição do que é um sujeito ou um objeto depende das relações históricas que os determinam. Não se parte da representação de um "objeto preexistente", tampouco de uma criação, pelo discurso, de um "objeto que não existe".

Portanto, afirmar a invenção recíproca de si e do mundo não significa negar a existência ou a materialidade das coisas, mas significa entender a processualidade da produção de conhecimento sobre as coisas. Segundo Kastrup e Passos (2013, p. 264),

O acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos indica, ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos. O acessar esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo.

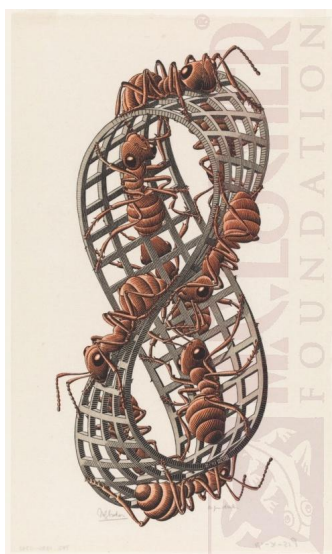
Além de reconhecer a importância da heterogeneidade nesse mundo comum, gostaríamos de destacar o regime de insuficiência de toda e qualquer prática de produção de conhecimento; reconhecer que todo olhar é precário, nunca vê tudo e demanda uma parcialidade. Admitir tal precariedade, tal insuficiência, é uma força da produção de conhecimento localizada, parcial, não uma deficiência, como convencionalmente constata-se. Parcial não como enviesado (e inconsciente de seu viés), mas declaradamente parcial, porque não alcança nem se presta a alcançar totalidades absolutas.

Tais acepções estão presentes nas teorias feministas, discutidas por autoras como Sandra Harding (1993), Hilary Rose (1983), Nancy Hartsock (1983), Donna Haraway (1995, 2003, 2016), María Puig de la Bellacasa (2011, 2012, 2017), entre

tantas outras. A noção de saberes localizados (HARAWAY, 1995) aponta para o sentido de que *saber e pensar* são ações inconcebíveis sem uma multitude de relações que também tornam possível os mundos com os quais pensamos⁴¹ (BELLACASA, 2012, p. 198).

Como que andando pela faixa de Möbius (FIGURA 4), nesse momento chegaríamos novamente à ideia de plano comum, da coemergência de si e do mundo, de plano de interdependência; mas, na verdade, nunca saímos dela.

Figura 4: Faixa de Möbius II, de M. C. Escher. Xilogravura, prova de três matrizes, 1963, 45 x 20 cm.



Fonte: <https://mcescher.com/>. Acesso em: 30 maio 2022.

Nessa circularidade, voltemos às duas cenas com as quais trabalhamos aqui (a cena dos pássaros e do biscoito). Elas são recortes, partes, parcialidades de processos muito maiores e mais fluidos do que o registro permite compor. No entanto, elas guardam pistas do que mobilizou interesses, curiosidades e desejo de mergulhar nesse contexto ao longo da pesquisa. Elas mobilizaram o desejo de perguntar, de problematizar, antes mesmo da pesquisa estar instaurada oficialmente. Isso porque essas cenas e outras no cotidiano da escola convocaram uma atenção para uma dimensão inusitada, um exercício de ensino-aprendizagem intrigante. Intrigada, guardei-as comigo (como pedras no sapato, ou como bagagem invisível), até que pudessem ser transmutadas de meras cenas a situações-problema,

⁴¹ "That knowledge is situated means that knowing and thinking are inconceivable without a multitude of relations that also make possible the worlds we think with" (BELLACASA, 2012, p. 198).

disparadoras do exercício de pesquisar. Daí a importância de compartilhá-las aqui: para apresentar a emergência das inquietações que mobilizaram inicialmente a pesquisa e para ajudar a colocar o problema da formação que move a pesquisa.

É preciso declarar também que tratamos de experiências situadas que acompanhamos no CEI Criarte. Apresentá-la não significa a pretensão de que ela seja prescritiva, ou que a vejamos como um modelo, ou um ponto ideal. Pelo contrário, o campo da pesquisa apresenta-se à pesquisadora como uma esfinge (ou como a ideia trapezista de Brás Cubas), pedindo para ser decifrado, não porque ele é um mistério universal, mas porque isso gera interesse, e, sendo de interesse, nos mobiliza. Vinciane Despret termina o artigo intitulado “Leitura etnopsicológica do segredo” (2011) com algumas questões instigantes para pensarmos o papel da pesquisa partindo de interesses e também expandindo-os, provocando mais interesse, nos encontros possibilitados pela pesquisa (entre pessoas, temas, questões, problemas...). Nas palavras da autora:

Como poderemos esperar constituir um saber interessante se não podemos encontrar a maneira como essas questões podem – ou não – interessar aqueles a que nos dirigimos? Ou mais precisamente, não nos oferecemos melhores oportunidades se explorarmos a maneira como nossos interesses podem se construir? É aqui que encontramos o fio pragmático que segui para reconstruir essa história: que valor poderia ter um saber se ele não agrega ao mundo e aqueles que o compõem, um pouco mais de interesse? (DESPRET, 2011, p. 25).

Assim, na relação com o campo buscamos conectar interesses, produzir e ampliar sentidos situados ali, entendendo que todo conhecimento do mundo é produzido na relação com o mundo. Partindo da experiência como trabalhadora-pedagoga e trabalhadora-pesquisadora nesse campo, e partindo das pistas que apontam para um cultivo de uma política de aprendizagem inventiva, esta pesquisa tem como **objetivo geral: problematizar quais sentidos crianças e adultos presentificam nos processos formativos nas suas experiências cotidianas**. Desejamos problematizar questões como:

Como pais, mães e responsáveis pensam a produção de conhecimento vivida pelas crianças e também por si próprias e próprios?

Quais momentos são reconhecidos pelos pais, mães e responsáveis como sendo momentos formativos?

Que apostas são feitas nas relações entre adultos e crianças que geram como efeito práticas inventivas?

Nesse encontro entre a pedagoga-trabalhadora e a pedagoga-pesquisadora fomos construindo questões para a pesquisa, e tendendo muito mais à interface do que se passa entre as famílias e as crianças no cotidiano relacional, do que àquilo que se passa apenas com as crianças no chão da escola. Embora o cotidiano escolar tenha ficado bastante marcado na descrição que fizemos até aqui, não é ele, o chão da escola, que constitui nosso campo exatamente, mas, nessa paisagem, a presença e atuação das crianças e das famílias.

Na intenção de dar corpo às questões que colocamos, construímos um campo de pesquisa - um território para pensar o problema. Esse campo é o diálogo com crianças e famílias em torno das políticas formativas. No capítulo que segue, descreveremos como caminhamos por esse território.

3 COMO ANDAMOS: POR UMA METODOLOGIA BRINCANTE

Desejo pôr à prova aqui algumas ideias que me são caras. Elas me são caras e, entretanto, desejo submetê-las a uma discussão com vocês. Por quê? Porque não são do tipo que se deva sair afirmando por aí a torto e a direito sem maior reflexão. Proponho um problema. Digo que ele nos concerne a todos [...] (SOURIAU, 2021, p. 157).

Souriau nos fala do compromisso com a produção de conhecimento imbuída de processualidade e pluralidade. Donna Haraway (2016), afirma que a busca por uma unidade perfeita seria, em si, totalizadora e imperialista (um “sair afirmando a torto e a direito”). E essas ideias nos são caras. A processualidade da pesquisa e da produção de conhecimento, o descentramento (LOURAU, 2004) e o rompimento com relações de dominação, tudo isso nos é caro, de modo que compartilhar a trajetória da pesquisa e os princípios metodológicos que a guiaram significa exatamente um ato de cuidado com essas questões. Em outras palavras, para não sair afirmando nada a torto e a direito, convocamos leitoras e leitores a percorrerem conosco este debate metodológico, colocando-o em análise.

Neste capítulo tencionamos fazer os acordos necessários para seguirmos juntos neste texto, leitoras, leitores e autora, cada qual na companhia de uma multidão polifônica que vai construindo sentidos. Esses acordos dizem sobre a presentificação no texto da processualidade da produção de conhecimento, a qual já destacamos anteriormente, e também sobre o esclarecimento do campo teórico-metodológico, ou seja, das alianças que vamos fazendo no percurso da pesquisa e da construção do conhecimento.

Nada mais honesto que explicitar essas questões para que você, que se interessa comigo pelo que estamos trabalhando aqui, possa percorrer esse caminho com mais transparência e presença.

A brincadeira “mamãe, posso ir?” representa um diálogo interno de negociação de sentidos, grau de adequação e coerência entre subsídios teórico-metodológicos, desejos e possibilidades. Nessa brincadeira, a “mãe”⁴² fica de costas para os/as outros/as participantes, estes/estas lado a lado, olhando para ela. O/A primeiro/a participante pergunta -mamãe, posso ir? -pode. -quantos passos? -x passos de

⁴² Podemos expandir a reflexão observando a mãe como figura de autoridade e referência, que autoriza o andar. Discutiremos as relações entre crianças e adultos no capítulo 5.

elefante / de formiguinha / de canguru, etc. E, assim, cada participante obedece a instrução e criativamente se move em direção ao “pique”. Quem chega ao outro lado primeiro ganha e torna-se a “mãe”. E recomeça a brincadeira.

Alguns desafios são inerentes ao jogo e são o que produz o prazer de brincar: como chegar o mais longe possível com passos de formiguinha? Essa é a graça da brincadeira. Tensionar os limites, negociar com os outros participantes, transformar limitações em potência... na brincadeira vamos experimentando isso tudo. E na pesquisa também. Falamos aqui, neste capítulo que se dedica ao debate metodológico, sobre os desafios que compõem a brincadeira para acordarmos as regras do jogo e seguirmos brincando juntos, sabendo, inclusive, tensioná-las e mesmo burlá-las, reinventá-las. Como são os passos que nos movem? Que afetos eles disparam?

Na pesquisa, há momentos em que a resposta à pergunta “mamãe, posso ir?” parece ser “não”, ou que os passos que podemos dar parecem ser insuficientes para chegar onde queremos: como compor um campo de pesquisa em plena pandemia? Como ver as restrições da pandemia como parte da vida, como parte da graça da brincadeira, assim como os passos de formiga são parte do jogo? Como sustentar a brincadeira tensionando os limites, expandindo-os, sem romper os vínculos que sustentam o desejo de brincar?

Firmamos, neste capítulo, o compromisso de situar sobre as “regras” da brincadeira; entretanto, é preciso ter em mente que vamos encontrando e construindo formas de brincar também durante a brincadeira. Se os acordos para o brincar esgotarem qualquer possibilidade de variação da brincadeira, ela perderá totalmente a graça.

Essa abordagem metodológica brincante encontra inspiração e ressonância no trabalho de Rodrigues *et al.* (2019), com quem deslocamos a lógica moderna que tenta afirmar uma cientificidade pautada na ordem representacional, que busca conhecer um mundo que antecede pesquisador e objeto. Os autores, implicados com uma postura pesquisística pautada na relação e no cuidado, dizem:

Não nos basta, diante de nossa aposta na vida criadora presente nas pesquisas com os cotidianos, saber manipular o melhor tratado epistemológico, suas credíveis metodologias e dizer com precisão. Não se trata apenas de estar apoiado nesse e naquele autor e teoria, nesta e naquela narrativa, nesse e naquele discurso, se desenvolvemos pesquisas qualitativas e ou quantitativas. Nas pesquisas com os cotidianos os paradoxos e contraditórios podem nos ensinar a dizer, problematizar e pensar diferente o que supomos já saber. [...] Tudo isso é pouco, diante

do compromisso ético que estabelecemos com os sujeitos e realidades que produzimos em pesquisas feitas em (des)aprendizagens. Sua produção é um ato de atenção e de cuidado com o outro e com os efeitos de realidade e de sujeito que fabricamos com nossas produções (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 128).

Assim, para nos aproximarmos de como os processos formativos são vivenciados pelas crianças e famílias - algo tão cheio de sutilezas - é preciso escolhas sensíveis que permitam transitar entre as diferentes linguagens pelas quais as crianças se expressam, bem como escolhas que ampliem o olhar para esse campo tão cheio de miudezas... Como tocar o que está no pensamento, no sentimento, na imaginação? Como ver o invisível?

Entendemos que para isso seria preciso criar dispositivos que fossem capazes de construir um plano comum a ser coabitado por todos que se envolvessem nas ações diretas da pesquisa - crianças, famílias e pesquisadora - e assim construir e qualificar o campo problemático da pesquisa. Foucault (2000, p. 244) apresenta a noção de dispositivo como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições⁴³, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Nesse sentido, propusemos um conjunto de ações a fim de acessar/construir esse campo heterogêneo e complexo:

- Oficina brincante com familiares e crianças: quatro encontros realizados remotamente durante os meses de novembro e dezembro de 2021.
- Entrevistas com famílias, também realizadas remotamente em dezembro de 2021 e fevereiro de 2022.
- Registros de reuniões de atendimento às famílias entre os anos de 2017⁴⁴ e 2021 (atendimento da equipe escolar às famílias no CEI Criarte/Ufes).
- Produção de diário de pesquisa para registro dos processos de investigação.

⁴³ Aqui já acessamos a noção de *instituição* alinhada ao movimento institucionalista. Mais à frente, neste capítulo, discorreremos sobre essa noção.

⁴⁴ Ano em que ingressei no cargo de Pedagoga no CEI Criarte/Ufes. A disponibilização de registros escolares foi algo dialogado com a escola e viabilizado, conforme projeto cadastrado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo sob número de protocolo CAAE: 50289721.0.0000.5542.

Já havendo apresentado a proposta da pesquisa ao CEI Criarte/Ufes e ao Comitê de ética⁴⁵, chegou o momento de lançar o convite para participação nos dispositivos. “Quem quer brincar de pesquisar?”⁴⁶ (FIGURA 5) foi como o convite foi feito às famílias de todas as crianças matriculadas no CEI Criarte/Ufes.

Figura 5: convite para reunião de apresentação da pesquisa



Fonte: autoria própria

Primeiramente realizamos uma reunião com as/os responsáveis pelas crianças, na qual apresentamos as temáticas da pesquisa e seus procedimentos práticos. Também dialogamos sobre como a proposta chega até elas/eles, o que pensam sobre aqueles temas e quais expectativas tinham quanto à participação na pesquisa. Nessa conversa inicial, ressaltamos a importância de que as crianças tenham agência nesse processo, entendam sobre a pesquisa e possam escolher se querem participar ou não. Para isso, produzimos um vídeo (FIGURA 6) de modo que as famílias pudessem mediar o diálogo entre pesquisadora e crianças.

⁴⁵ O parecer do Comitê de Ética pode ser acessado no [anexo A](#).

⁴⁶ Vide demais imagens de divulgação no [apêndice A](#).

Figura 6: vídeo de convite às crianças



Fonte: autoria própria. Disponível em: <<https://youtu.be/iHmd09rPuOA>>.

Essa estratégia pareceu mais interessante que um momento de reunião remota coletiva com as crianças para fazer o convite diretamente a elas, pois possibilitou que as/os responsáveis apresentassem a proposta às crianças em momentos mais oportunos na rotina da família, dando atenção às dúvidas, às curiosidades e aos interesses das mesmas. Uma das mães que acompanhou todas as oficinas relata que quando falou sobre o projeto pela primeira vez com a criança, “ele estava disperso e nem deu muita atenção”, e continua: “mas quando mostrei o vídeo, feito por você, Flávia, ele quis sim e aceitou todo empolgado”.

Após a reunião de apresentação da proposta de pesquisa, lançamos o convite para o primeiro encontro da **Oficina Brincante**. As oficinas aconteceram durante quatro semanas seguidas, às segundas-feiras, das 18h às 19h, entre novembro e dezembro do ano de 2021. A participação nos encontros era sempre com base no convite: as crianças e famílias poderiam aderir aos encontros e deixá-los a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo. Participaram um total de dez crianças, sendo sete acompanhadas somente de suas respectivas mães, uma pelo pai e duas crianças, gêmeas, participaram com mãe e pai. Duas crianças estiveram presentes em todos os encontros, uma esteve em três, outra em dois, cinco crianças participaram apenas um dia e uma participou somente do início do primeiro encontro (FIGURA 7).

Figura 7: presenças nos encontros das Oficinas Brincantes.

	G. 5 anos	M. 5 anos	I. 4 anos	E. 6 anos	Y. 5 anos	P. 6 anos	R. 6 anos	A. 7 anos	a. 4 anos	L. 2 anos	
1 22/11	✓ + mãe	✓ + mãe	✓ + mãe	✓ + mãe	✓ + mãe + irmã	✓ + mãe + pai	✓ + mãe + pai			✓ + pai	→ 6 meninos 2 meninas
2 29/11	✓ + mãe	✓	✓ + mãe								→ 2 meninas 1 menino
3 06/12	✓ + mãe	✓ + mãe									→ 1 menino 1 menina
4 13/12	✓ + mãe	✓ + mãe	✓ + mãe	✓ + mãe				✓ + mãe	✓ + mãe		→ 3 meninas 3 meninos

chegou +/- 18:30.
irmã estava no mesmo espaço mas não participou diretamente.

irmãos gêmeos

irmãos

saiu +/- 18:30

Fonte: autoria própria

Como vemos, a participação foi principalmente de mulheres, mães, que acompanharam de modo mais permanente as oficinas com filhas e filhos. Isso aponta para questões do cotidiano familiar, da dimensão do cuidado, questões de gênero que atravessam a vida e a pesquisa⁴⁷.

O valor de *convite* foi sustentado pelo grupo - vivenciamos a sustentação da *presença* qualificada pela vontade, uma adesão feita por conexão, mais que obrigatoriedade, como vemos nos trechos de falas de duas mães participantes da pesquisa:

L.: [...] com vocês foi uma coisa leve por isso, porque foi um convite o tempo todo. 'Vamo cada um dizer seu nome, pra quem quiser, quando quiser, vamo fazendo...', sempre valorizando muito aquela participação de todas as crianças. Enfim, acho que foi a condução, né. Porque eles não se conhecem, tavam de longe, não têm nenhuma proximidade pra você dizer assim 'ah não, porque eu acho que ele é do mesmo tamanho que eu' - não, eu acho que é isso, acho que foi a condução. E o sentimento que eu sinto, a sensação no meu corpo é de tranquilidade e de conseguir ficar vivendo aquele momento inteira, sem estar 'ai meu deus, caramba, a hora, o jantar, e o sono da [criança]' - não, foi ótimo! (Registros das entrevistas, 14 dez. 2021).

⁴⁷ Discutiremos mais sobre essas questões nos capítulos 4 e 5.

R.: É... principalmente nesse momento de pandemia, essa possibilidade de encontrar. A gente usou essa ferramenta com eles por isso, né, porque nós estamos em uma situação de pandemia, senão a gente estaria junto em uma sala e tal. Então esse afeto é isso: essa possibilidade, acessar essa possibilidade de encontrar mesmo que dessa forma, com poucos sentidos sendo utilizados, mas a forma que você tratou, que a gente foi estudando e conhecendo o mecanismo faz com que eles se movimentassem do outro lado. Então também aproxima mais ainda, mais do que ficar parado só olhando, igual quando eles estão assistindo um desenho, um vídeo, né? Esses encontros, eles vão além de ficar olhando, eles têm esse movimento (Registros das entrevistas, 9 fev. 2022).

O dispositivo das Oficinas Brincantes tinha como objetivo oportunizar o brincar⁴⁸, valorizando a experimentação, o encontro - o que o encontro tem de imprevisível, inantecipável - e a cumplicidade que se atualiza ao coabitarmos o presente e construirmos um plano comum (KASTRUP; PASSOS, 2013). Crianças e adultos que aderiram ao chamado “quem quer brincar de pesquisar?” construiriam, naqueles quatro encontros, experiências grupais que tateariam a experiência inventiva. Menos como quem tateia um rosto para acertar quem é o colega no jogo de “cabra-cega” e mais como quem enfia a mão em um saco de grãos na feira, sentindo sua textura, temperatura, densidade... Esse aspecto de experimentação condiz com a ideia de *oficina*, que clama por ação - por oficiar, criar, fazer, experimentar, inventar. O dispositivo das Oficinas Brincantes, assim, ressoa à proposta da pesquisa, que se debruça sobre uma aprendizagem inventiva, pois esta “[...] inclui também a invenção de problemas, a experiência de problematização” (PANTALEÃO; KASTRUP, 2015, p. 29). Oficiar, usar, remonta especialmente ao movimento de criar.

No primeiro encontro, que teve a presença de 8 crianças (5 meninos e 3 meninas) e 8 adultos (6 mães e 2 pais), trabalhamos em torno do tema geral “literatura e imaginação” e partimos da obra “De que cor é o vento?” de Anne Herbauts (2012). Após ouvir e interagir com a história, inventamos formas de interagir com o vento: teve abanada de pano de cozinha, avião de brinquedo, leque, vento com cheiro ao sacudir um ramo de alecrim recém coletado do quintal... cada um em sua casa, brincamos de soprar uma bolinha bem pequena de papel, cada um tentando fazê-la avançar em direção ao oponente e ver quem tinha o sopro mais potente. O encontro começou e terminou com a pergunta se uma história poderia ser

⁴⁸ No capítulo 4 discutiremos mais sobre o brincar como linguagem, apresentando a ideia de “culturas lúdicas” (MACHADO, 2019).

uma brincadeira, ao que todos, ao fim, responderam que sim, tínhamos experienciado uma história brincante.

O segundo encontro partiu de um planejamento de brincadeiras de movimento e contou com a presença de 3 crianças (1 menino e 2 meninas) e 2 mães. Iniciamos com uma prática de respiração utilizando uma sacola e uma borracha, inspirada na obra “objetos relacionais” da “não artista” Lygia Clark (1978). Em seguida, fizemos brincadeiras de atenção aos movimentos corporais e à espacialidade, incluindo “vivo-morto”⁴⁹ e “mar e terra”⁵⁰. Também brincamos de mímica e expressamos corporalmente cenas, seres e objetos inusitados, com destaque a um helicóptero e uma nuvem chuvosa.

O terceiro encontro teve como foco brincadeiras de concentração e brincadeiras musicais. Com a participação de 2 crianças (1 menino e 1 menina), ambos acompanhados pelas respectivas mães, iniciamos assistindo a um vídeo de um ato do espetáculo “Wings” do “Rigolo Swiss Nouveau Cirque”⁵¹. Em seguida, os participantes reuniram os objetos que tinham sido solicitados previamente e começamos a brincar de equilibrá-los, montando esculturas, desafiando o ponto de equilíbrio, mudando o centro de gravidade... Brincamos com um equilíbrio precário, que a qualquer momento pode desabar. Depois de equilibrar e desequilibrar objetos, passamos a explorar os sons que eles faziam em contato um com o outro, com a mesa ou o chão, no corpo... Brincamos com os sons e tentamos criar ritmos para seguirmos juntos; cada um em sua casa, com objetos diferentes, tentamos criar uma espécie de orquestra brincante. Por fim, deixamos os objetos e brincamos de fazer música só com o corpo: o som da bochecha, da barriga, do pé, etc.

No quarto e último encontro fizemos massinha caseira. Participaram 6 crianças (3 meninas e 3 meninos), todas acompanhadas pelas respectivas mães. Sentimos a textura dos ingredientes, seu cheiro, sua temperatura, exploramos as misturas, ajustamos o ponto e, quando a massinha estava pronta, modelamos, criamos esculturas, formas, letras...

⁴⁹ Os participantes respondem aos comandos: “vivo”, todos ficam de pé e “morto”, todos agacham.

⁵⁰ A brincadeira “mar e terra” segue a mesma estrutura da brincadeira “vivo-morto” de obedecer aos comandos. Antes de começar a brincar o grupo convencionou um lado onde será o mar e outro onde será a terra (podem ser separados por uma linha no chão) e quando o comando é dado os participantes devem pular para o lado indicado. Na oficina, durante as duas brincadeiras, a função de dar os comandos circulou entre as/os participantes.

⁵¹ Disponível em <https://youtu.be/_qIMsxQLR7A?t=162>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Todos os encontros seguiram uma estrutura que era lembrada no início: chegar, brincar, conversar e despedir. O *chegar* tinha a ver com se conectar com o momento, constituir um grupo, dar passagem para o que pudesse concorrer com a presença ali. Para isso, no primeiro dia todos se apresentaram e sempre que chegavam novos participantes nos apresentávamos novamente, usando diferentes estratégias (criança apresentar o adulto e vice-versa, dizer onde estão, do que gostam, etc.). Além disso, a partir do segundo encontro passamos a realizar práticas de respiração e relaxamento no início de cada oficina. Na transição entre o *chegar* e o *brincar*, tínhamos uma contextualização do que seria proposto: um vídeo para inspirar sobre o tema, uma referência musical, uma pergunta disparadora... Brincávamos (também conversando) e depois conversávamos (também brincando) sobre as experiências. Algumas perguntas compunham o momento *conversar*: o que essa história nos convida a fazer? Quais afetos surgiram? Como os movimentos/objetos/as imagens me afetaram? O que foi fácil/difícil fazer? Que relações meu corpo estabeleceu com o espaço? O que senti ao brincar de equilibrar? O que senti quando a estrutura caiu? É possível acolher o desequilíbrio? Como foi a relação entre corpo e materiais? Quais foram as sensações ao manusear os ingredientes, ao fazer as misturas, ao encontrar as doses?

Ao *despedir* cabia dar um contorno à oficina, findando aquele momento como se guardássemos em uma caixinha uma coisa preciosa, para não perdê-la. Também nesse momento conversávamos sobre a semana seguinte - as crianças sugeriam brincadeiras e temas e combinávamos sobre materiais que poderiam ser utilizados.

Descrevemos a sequência dos encontros brevemente para dar uma ideia geral sobre as oficinas. Elas serão melhor exploradas nas seções que seguem, não cronologicamente, mas de acordo com as temáticas trabalhadas, evocando as cenas conforme elas deflagram questões pertinentes ao trabalho. Em outras palavras, o dispositivo-oficina será apresentado conforme vamos trabalhando com as análises disparadas por ele.

Um dispositivo é criado e sustentado a fim de produzir analisadores. Esses, por sua vez, possibilitam “analisar coletivamente uma situação coletiva” (LOURAU, 1993, p. 30). Ou seja, não fica a cargo da pesquisadora-especialista dizer sobre o que se passa, explicar o mundo que estamos, juntos, habitando; à pesquisadora cabe sustentar o encontro e a construção de um mundo a ser coabitado e onde

podemos craquelar o que há de cristalizado, naturalizado, expandindo-o. Nas palavras de Letícia Maria Renault de Barros e Maria Elizabeth Barros de Barros,

É o analisador que realiza a análise; ao pesquisador cabe a construção de analisadores. Analisar é evidenciar, por meio dos analisadores, o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. A análise faz aparecer esse esquecimento, essa ignorância institucional instituída, esse silêncio sobre o que e como se institui dada realidade (BARROS; BARROS, 2013, p. 376).

Ao dispositivo das Oficinas Brincantes adicionamos o dispositivo de **entrevistas**: conversas individuais também realizadas por meio de reuniões on-line entre a pesquisadora e algumas das mães⁵² que participaram das oficinas. Todas as entrevistadas foram mulheres e mães que participaram das oficinas com filhos e filhas. Houve a participação de dois pais, homens, que não foram entrevistados (especialmente pela participação pontual na pesquisa): um durante a reunião de apresentação da pesquisa e a primeira parte do primeiro encontro da oficina, e outro no primeiro dia de oficina, junto com a mãe acompanhando duas crianças gêmeas. Assim, foi principalmente a voz das mulheres que são também mães que ecoou nos diálogos tecidos na pesquisa. O cotidiano em que estão inseridas, a forma como elas experimentam os processos formativos no dia a dia com as crianças. Essa presença feminina nos dispositivos da pesquisa torna-se uma importante questão de análise.

O objetivo das entrevistas era acessar a experiência das oficinas, fazendo emergir analisadores acerca dos processos formativos, buscando acessar também dimensões da política adultocêntrica e da política inventiva.

Para isso, partimos de um roteiro (APÊNDICE B) com questões que ajudariam a direcionar a conversa, mas principalmente firmamos o acordo no início de cada entrevista de que o momento pudesse permitir acessarmos os afetos produzidos nas oficinas, expandindo-os para as experiências cotidianas com a criança, no contexto familiar. Em todo início de entrevista, afirmava: é uma conversa. Com a permissão das mães, as conversas foram gravadas e, posteriormente, foram transcritas manualmente. Embora eu mesma estivesse preocupada com uma possível inibição causada pela gravação, isso não pareceu ser o caso - todas concordaram

⁵² Todas as entrevistadas foram mulheres e mães que participaram das oficinas com seus filhos. Houve a participação de dois pais, homens, que não foram entrevistados: um durante a reunião de apresentação da pesquisa e a primeira parte do primeiro encontro da oficina, e outro no primeiro dia de oficina, junto com a mãe acompanhando duas crianças gêmeas.

prontamente, com leveza e tranquilidade. Talvez esse também seja um efeito das relações intermediadas pelas ferramentas digitais, especificidade do momento pandêmico. De qualquer forma, independente da crescente presença de câmeras e gravações no cotidiano pandêmico, também já havia sido cultivado um lastro de confiança construído no convite à pesquisa (e na aceitação dele) e na participação das Oficinas Brincantes, bem como na proximidade já cultivada com as famílias no corpo de trabalhadora-pedagoga.

Por fim, foram realizadas quatro entrevistas: com duas mães que participaram de todos os encontros das oficinas, uma que faltou apenas um dia e outra que participou de dois dos quatro encontros. As conversas duraram entre 40 e 60 minutos e foram todas realizadas por meio da plataforma Google Meet, sendo que algumas mães acessaram pelo celular e outras pelo computador.

O processo das entrevistas foi assim: no primeiro planejamento de cronograma, olhando para o processo com base no calendário, desencarnando as estratégias e pensando de um modo mais 'burocrático', coloquei as oficinas para acontecerem em novembro e dezembro e as entrevistas seriam planejadas em janeiro e realizadas em fevereiro, quando as pessoas estariam, teoricamente, mais disponíveis, de volta dos movimentos de virada de ano. Depois pareceu perder o sentido fazer a conversa tão distante da experiência das oficinas. Pareceu mais interessante conversar com as pessoas mais pertinho, talvez até concomitantemente às oficinas. Coloquei no papel que os primeiros horários disponíveis já seriam após o primeiro encontro de oficina! Mas eu não estava pronta para as entrevistas ainda. E ainda não estava na segunda, nem na terceira semana... até que no último encontro eu já tinha conseguido elaborar melhor algumas questões, tinha relido o texto do Pistas, conversado no grupo de coorientação... mesmo não estando 100% preparada - já me desliguei dessa ideia, ainda bem! - já sentia que o investimento, o cuidado, a preparação, abria espaço para experimentar essa outra etapa do processo da pesquisa. E sabia que tudo ainda seria experimentação, que as estratégias poderiam variar, conforme o caminhar da pesquisa. Conversei, então, com 2 famílias, uma mãe que participou de todos os encontros das oficinas e uma que não pôde participar de um dia. Fiquei de agendar com as outras pessoas, uma viu chances em fazermos ainda em 2021, mas não conseguimos agendar; as outras não ensaiamos marcar.

A primeira conversa fluiu, foi interessante, cativante. Eu estava animada e ela também. Será que essa sensação tem a ver com uma confluência de ideias? Será que poderia ser um caso de pensamento cristalizado, totalizante, e na confluência de ideias as coisas ficam sem problematização? Seria um caso de sobreimplicacionite crônica? - acreditando e admirando que elas estavam abertas à experiência e que estavam vivenciando modos inventivos na Oficina, não conseguimos colocar isso em questão, analisar nossas implicações nessas vivências? (Diário de pesquisa, dez. 2021).

Espreitar o receio da “sobreimplicacionite crônica”, o receio de que o fio que nos conecta se rompa... Acolher a vulnerabilidade como ética da pesquisa (afinal, as conexões são mesmo parciais, como nos ensina Donna Haraway). Após enunciar essas frases como mantra, penso que cabe uma certa explicação sobre elas.

Por que é importante falar sobre análise de implicação e sobreimplicação aqui? Porque é preciso percorrer esse caminho para qualificar as análises. Porque sem essas ferramentas, não conseguimos deflagrar os atravessamentos das *instituições* nas vivências da pesquisa; não conseguimos deflagrar instituídos - ou seja, aquilo que está cristalizado, naturalizado -, e permanecemos deles e neles indiferenciados. Essas ferramentas conceituais foram sistematizadas por René Lourau e Georges Lapassade no escopo do movimento institucionalista⁵³. Aqui, a noção de “instituição” diz respeito não a organizações, associações, estabelecimentos (como um hospital, uma escola, um sindicato...), mas à “[...] articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro [...]” (LOURAU, 2004, p. 71). Romagnoli (2014, p. 47), afirma que

A implicação denuncia que aquilo que a instituição deflagra em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação. Assim, é a análise da implicação que permite acessar a instituição, produzir conhecimento a partir de suas contradições.

Desse modo, não se trata de afirmar se estamos implicados ou não em uma situação, mas sim analisar a implicação nas relações com as práticas sociais, ou seja, com as instituições. Com efeito, “a análise de implicação nos permite incluir os efeitos analisadores dos processos de intervenção, analisando a posição do profissional (pesquisador) nas relações sociais, na trama institucional” (HECKERT, 2007, p. 209). Assim, reiteramos o equívoco do raciocínio *de estar ou não implicado*, onde “implicado” é sinônimo de engajado, comprometido ou motivado. Não é essa noção que estamos acessando por meio da análise institucional. Heckert (2007, p.

⁵³ A Análise Institucional tem sua constituição no contexto da França das décadas de 50 e 60, como um movimento transdisciplinar cujos conceitos têm uma clara vocação operacional clara e ligação com as práticas. Rossi e Passos (2014) indicam pelo menos três linhas dinâmicas para sua constituição. A primeira, ligada à saúde mental, com destaque à contribuição de Félix Guattari. A segunda linha se vincula às experiências de Pedagogia Libertária cujas práticas de questionamento da educação vigente ficaram conhecidas como Pedagogia Institucional, com destaque aos nomes de René Lourau e Georges Lapassade. A terceira linha refere-se à Psicossociologia e às técnicas de grupo que estavam sendo gestadas nos EUA por Moreno e Lewin e Rogers. Nair dos Santos (2010) apresenta a gênese do movimento institucionalista na Europa e sua constituição no Brasil e aponta que ele encontrou entrada por via da Psicologia Social Crítica.

209) alerta que a implicação não deve ser algo a ser constatado, não deve significar “[...] a compreensão do envolvimento pessoal e individual do pesquisador, dos trabalhadores sociais, com o campo de intervenção”. Mas quando ela é regida por uma normatização, uma necessidade forjada de se implicar, assume a noção de *sobreimplicação*, ou seja,

[...] a recusa em analisar as implicações a partir de um grande envolvimento com o trabalho, da necessidade de ‘se implicar’ [...]. A sobreimplicação, outro polo da implicação, diz respeito ao movimento intencional pelo qual nos engajamos em uma instituição. A sobreimplicação impede que a implicação seja analisada, anestesiando os efeitos dinâmicos e processuais de nossas pertencas ideológicas, libidinais e institucionais nas situações das quais participamos. Ou seja, burlando a própria implicação. (ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

Novamente pergunto, para retomar o raciocínio: por que é importante falar sobre análise de implicação e sobreimplicação aqui? Porque preciso mesmo percorrer esse caminho para qualificar as análises. Porque sem essas ferramentas, não conseguimos deflagrar os atravessamentos, por exemplo, da instituição-adultocentrismo no percurso da pesquisa; não conseguiríamos, por exemplo, tentar o exercício de desnaturalizar noções cristalizadas que temos sobre infâncias e aprendizagens. E o dispositivo-entrevista possibilitou exatamente mais conexão entre o campo problemático e as pessoas que, interessadas nesse campo, compuseram a pesquisa. Nas oficinas, tateamos experiências que poderiam deflagrar analisadores. Nas entrevistas, voltamos a tatear aquelas experiências, evidenciando e manuseando os analisadores, como uma ferramenta eficaz na construção e acesso ao plano compartilhado da experiência (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Dessa forma, as transcrições das entrevistas-conversas, bem como os registros em diário de pesquisa remontam para a sustentação dos analisadores de modo a complexificar exaustivamente o campo problemático. Analisar as entrevistas não se trata, então, de tabular a recorrência de termos, ou informações presentes nas falas das entrevistadas como dados informacionais. Manejamos as entrevistas visando “o acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência e não como representação” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 303). Tal manejo mostrou-se um desafio, como vemos no trecho do diário de pesquisa:

Era possível modular mais a conversa? Como? Como fazer isso sem atropelo, sem arrogância...? Isso porque às vezes parece pousar por aqui o seguinte paradoxo: se já sei sobre o que estamos falando, para que pesquisar? E se estou pesquisando, tenho sim coisas a dizer sobre isso... Quando digo que entendi o que a pessoa está falando me privo (nos privo) de perguntar mais, de ouvir mais, de dialogar mais. E nos momentos em que senti que nossa conversa ficou em um conteúdo representacional e que a minha postura foi pouco interventiva, imediatamente sinto também, com incômodo, uma sensação prepotente de estar segurando uma maletinha de intervenção, isto é, ocupar um lugar do especialismo⁵⁴, o que seria o oposto de uma política inventiva. Ah, os antagonismos em todos nós...

Fui reler os destaques do texto sobre entrevistas do Pistas 2 e o trecho a seguir parece ajudar aqui:

‘A entrevista não se dirige exclusivamente à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisa, os conteúdos das experiências de cada um, frequentemente privilegiados nas pesquisas em geral.

Diferentemente, a pesquisa cartográfica visa o acompanhamento de processos e, se a entrevista na cartografia inclui trocas de informação ou acesso à experiência vivida, é importante ressaltar que esta não é sua única direção. A cartografia requer que **a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e incluam seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações.**’ (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 301. Grifos nossos).

Isso foi possível, ainda que em pouca medida? Em que momentos?
(Diário de pesquisa, fev. 2022).

O **diário de pesquisa** foi um recurso que colaborou sobremaneira para os processos de complexificação, desnaturalização, problematização, que o pesquisar exige. Lourau (1993) aponta como esse instrumento tipicamente é mantido como “extratexto”, como um processo paralelo à pesquisa, definitivamente fora do texto institucional (isto é, o texto final apresentado à publicação). Entretanto, se estamos nos baseando em um modo de fazer pesquisa que entende a processualidade e a pluralidade, e, principalmente, busca reconhecer e desnaturalizar os instituídos, então o diário torna-se um forte aliado no sentido de fazer operar análises de implicação e dar visibilidade à processualidade da pesquisa. Segundo Lourau (1993, p. 72),

Tais textos relevam as implicações do pesquisador e realizam restituições⁵⁵ insuportáveis à instituição científica. Falam sobre a vivência de campo cotidiana e mostram como, realmente, se faz a pesquisa. E é isso que não se deve dizer ou mostrar.

⁵⁴ O conceito de “especialismo”, no campo da análise institucional, remete às hierarquias de saberes. Discutiremos mais sobre isso na página 126.

⁵⁵ Lourau (1993, p. 51), explica que “a restituição, enquanto conceito socioanalítico, supõe que se deva, e se possa, falar de algumas coisas que, em geral, são deixadas à sombra. Essas coisas seriam as comumente silenciadas, faladas apenas em corredores, cafés, ou na intimidade do casal”.

Bem, podemos afirmar com Lourau que, contrariamente ao modo de produção de conhecimento apresentado acima, isso nos interessa e muito dizer e mostrar. Justamente porque, como já afirmamos, partimos de uma compreensão do conhecimento não como representação da realidade, mas como um processo de construção coletiva (KASTRUP; PASSOS, 2013), de uma produção de conhecimento ontologicamente relacional (BELLACASA, 2012), em que “os seres não preexistem às suas relações” (HARAWAY, 2003, p. 6). E o convite à processualidade, presente no diário de pesquisa, fortalece essa posição.

Pensamos com Remi Hess (2004, p. 29) sobre o diário de campo como um instrumento que “nos auxilia [...] a ver o pensamento em movimento, a apreender como se estrutura um pensamento”. O autor nos diz, ainda, do “pesquisador à espreita de qualquer informação nova, de qualquer encontro que possa ajudá-lo a rever seu ponto de vista sobre o objeto.” Podemos pensar nessa espreita como quem brinca de “mamãe, posso ir?” espera o comando dos passos animada/o por fazer parte da brincadeira, por afetar e ser afetada/o na brincadeira. Consideramos essa postura valiosa à prática de pesquisa e de produção de conhecimento não colonizadora⁵⁶. Ela significa uma abertura e um compromisso ético com a pesquisa.

Por fim, um último dispositivo compôs a pesquisa: **os registros de reuniões entre a equipe escolar e famílias**, ocorridas entre junho de 2017 (data em que inicio o trabalho na coordenação pedagógica no CEI Criarte/Ufes) e dezembro de 2021. Este foi, na verdade, o primeiro dispositivo a ser pensado porque justamente em uma reunião com uma família uma fala ressoou fortemente durante o processo de construção de um campo problemático, isto é, ao materializar os conteúdos teórico-conceituais no chão do nosso campo de pesquisa (ali naquela esquina onde a trabalhadora-pesquisadora encontra a trabalhadora-pedagoga, sabe?). A fala que já enunciamos no capítulo anterior (“parece que quando falamos para ela aprender alguma coisa ela não quer, ela quer brincar”) agiu como um analisador. E aquela

⁵⁶ Importa entendermos os efeitos do poder colonial que atravessa nossas ações desde a chegada do primeiro colonizador às nossas terras até as posições de domínio e subalternidade de viés racial e de gênero, por exemplo. Importa demonstrar “[...] o sistema dominante da produção de conhecimento e as formas de reconstruí-lo” (HOLLANDA, 2020, p. 20). Heloisa Buarque de Hollanda, refletindo sobre as perspectivas decoloniais, afirma que “as questões relativas à crítica ao poder colonial vêm de longe, provavelmente desde a chegada do primeiro colonizador às nossas terras. Mas sua introdução como campo de conhecimento se dá somente nos anos 1970, ficando conhecido como estudos pós-coloniais. Essa escola de pensamento nasce da associação de trabalhos teóricos como os de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Kwame Nkrumah, Gayatri Spivak, Edward Said, Stuart Hall, e do Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha” (HOLLANDA, 2020, p. 15).

pareceu, então, uma fonte interessante para disparar outras análises. Além disso, pareceu apropriado ao momento de pandemia poder contar com materiais que já existiam e que dizem do cotidiano escolar e dos processos vivenciados naquela instituição, dizem do encontro da família com os processos educacionais das crianças, dizem da relação entre escola e família.

Tais registros são anotações feitas pela coordenação pedagógica em reuniões de atendimento às famílias, individuais (família e equipe escolar) ou coletivas (reuniões gerais com todas as famílias da escola ou com os familiares de cada grupo), sejam elas solicitadas por estas ou pela escola. Eles têm como objetivo compor, junto a outros documentos⁵⁷, um histórico do acompanhamento pedagógico da criança na instituição, dando visibilidade sobre o trabalho pedagógico à família e a outros profissionais que atuam/atuarão com a criança.

Normalmente participam das reuniões de atendimento às famílias os seguintes profissionais: a equipe de sala (composta pela docente, auxiliar e monitora), professora de Educação Física, eventuais estagiários que estejam com o grupo e pedagoga, esta, encarregada de produzir e arquivar os registros⁵⁸. As anotações costumam ser feitas à mão durante a conversa, ora constando falas diretas transcritas, ora relatando o que a família e os profissionais expressaram. Durante o período de suspensão das atividades presenciais as reuniões ocorreram de modo remoto e os registros foram feitos digitalmente, seguindo a mesma dinâmica.

Sentamo-nos a uma mesa redonda, normalmente na sala da coordenação pedagógica. É comum que nas conversas com famílias haja mais profissionais da escola que familiares, diante do que buscamos ter um olhar sensível e acolhedor às famílias, apresentando todos que estão presentes e reafirmando o compromisso com os processos formativos. Porque a criança importa, porque ouvir a família importa. E porque o trabalho é coletivizado.

Há situações que demandam mais privacidade - seja para tratar de algum tema que a família considere delicado ou por buscarmos algum resguardo. Quando estão

⁵⁷ Relatórios pedagógicos, fotografias, vídeos, registros aos modos “diário de bordo” feitos pelas docentes, etc.

⁵⁸ Essa é a condição ideal, mas muitas vezes algum profissional não pode participar justamente porque está com as crianças durante o momento da reunião - mais um motivo pelo qual o registro se faz importante.

presentes estudantes estagiários⁵⁹, acompanhando o grupo, em um dia em que ocorra algum atendimento a famílias, avaliamos a demanda da reunião e explicitamos se sua participação na conversa é indicada ou não, como forma de cuidar do acolhimento às famílias, zelado por sua privacidade. Ao mesmo tempo, entendemos que participar desse processo pode ser um momento importante na formação de tais estudantes. Buscamos equilibrar essas questões eticamente.

Durante o ano de 2020, com a suspensão das atividades presenciais no mês de março, em função da pandemia da Covid 19, a escola reorganizou suas atividades⁶⁰ e dentre as ações realizadas havia um material digital com propostas brincantes a serem realizadas com as crianças em suas casas⁶¹. Também foram realizadas várias conversas com as famílias, coletivas e individuais, sobre como realizar tais propostas, inserindo-as no cotidiano da casa, não tratando o material como uma apostila, reforçando que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente, entre outras orientações. A peculiaridade do momento de pandemia é uma marca importante que atravessa todas as ações na pesquisa, desde aquelas intrínsecas à pesquisa, sobre as quais falamos na apresentação deste trabalho, até os diversos modos como a pandemia atravessou a vida das crianças e famílias. Acessamos registros de reuniões ocorridas durante a pandemia e antes dela.

Assim como perspectivamos um manejo da entrevista em que os ditos e não ditos não são dados representacionais, mas acesso à processualidade das experiências (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013), a análise dos registros das reuniões de atendimento às famílias também busca produzir novos efeitos e movimentos no campo problemático. Ela visa, assim como os outros dispositivos, à

⁵⁹ O CEI Criarte recebe projetos e estágios supervisionados de diversos cursos, como pedagogia, artes visuais, psicologia, letras, música, entre outros. Os estudantes costumam estar presentes uma ou duas vezes por semana, durante cerca de 4 meses.

⁶⁰ O Documento de Reorganização do Calendário Escolar, elaborado em 2020, apresenta as propostas desenvolvidas coletivamente para lidar com a suspensão das atividades presenciais, incluindo um histórico das ações efetivadas pelo CEI Criarte/Ufes entre março e agosto de 2020. Disponível em <<https://criarte.Ufes.br/conteudo/reorganizacao-do-calendario-escolar>>. Acesso em: 30 maio 2022. Outro documento, lançado em maio de 2021, informa as atualizações na organização das atividades, no contexto de manutenção da suspensão das atividades presenciais pela universidade, mas retorno presencial da educação básica no estado do Espírito Santo, como em outros, a despeito das orientações sanitárias vigentes no momento. Disponível em <https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/posicionamento_cei_criarte_ce_ufes_21-05-2021.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

⁶¹ Trata-se dos Cadernos de Ações Afetivas e Sociais. Todas as edições podem ser acessadas em <<https://criarte.ufes.br/acoes-afetivas-e-sociais-durante-o-periodo-de-suspensao-das-atividades-presenciais>>. Acesso em: 30 maio 2022.

emergência e trabalho com analisadores. Barros e Barros (2013, p. 374) indicam que “ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam ‘dadas’, à espera de uma observação”. Isso fica muito claro quando pensamos na dinamicidade das conversas ocorridas durante as oficinas e as entrevistas. Mas como isso se aplica aos registros de situações passadas? Por serem registros de reuniões que já ocorreram, e quando não havia a intencionalidade da pesquisa, parecem mais estáticos, como fontes informacionais. A processualidade desses registros é compreendida por seu caráter interventivo no processo pesquisístico. Ainda que não trabalhem com a noção de “dados”, de uma coleta de dados em seu sentido usual, a pesquisa não pode se esquivar do fato que ela produz efeitos (BARROS; BARROS, 2013, p. 374). Portanto, em vez de considerar que os registros portam questões “prontas”, dados que aguardam para serem desvelados pelo pesquisador (de jaleco branco), entendemos que os registros portam elementos que podem ser arranjados e rearranjados de modo a deflagrar questões pertinentes ao nosso interesse de pesquisa. Eles não são, então, dados que portam soluções para os problemas trabalhados aqui; ao contrário, são analisadores, deflagradores de novas questões a serem trabalhadas. Ainda com Barros e Barros (idem, p. 375), entendemos que “o que move a análise [...], portanto, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado. [...] Analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas”.

Com essa política acessamos os registros. Lemos e releemos as anotações com uma atenção aberta, que possibilitasse novas articulações aos temas que trabalhávamos. Durante as leituras, fazer anotações e destaques no texto eram ações que colaboravam no ensaio dessas articulações. Notas indicando o que parecia se inclinar em direção a categorias de análise. Marcações com cores de temas que se revelavam recorrentes. Uma bricolagem gráfica possibilitando novos arranjos para o emaranhado de fios que já vínhamos bricolando na memória e no pensamento, durante todo o processo da pesquisa.

Esse movimento aponta para uma atitude de análise que acompanha todo o processo da pesquisa, permitindo que compreensões iniciais possam transformar-se (BARROS; BARROS, 2013, p. 378). E o processo de escrita da dissertação, também uma ação da pesquisa, uma superfície de trabalho e elaboração, é onde se

atualizam questões vivenciadas no percurso da pesquisa e se presentifica mais uma vez o campo problemático, adensando-o.

Concordamos com Pozzana e Kastrup (2015, p. 72) que

[...] a política da escrita é sintonizada e coerente com a política de pesquisa e de produção de dados no campo. A política de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento revela-se aí com toda a sua força. A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes. As aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade, que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta. Em síntese, a expansão do campo problemático de uma pesquisa ocorre por suas conclusões, mas também por suas inconclusões.

Para qualificar a política de escrita enquanto ação da pesquisa, vamos fazer algumas afirmações sobre o texto neste trabalho:

- escrever não é só registrar o pensamento; a escrita é, em si, um caminho de pensamento, uma superfície de trabalho e elaboração.
- escrever é um ato coletivo⁶².
- o texto é verbal e não-verbal. As imagens que compõem o trabalho são texto tanto quanto as palavras.
- conteúdo e forma se fundem na produção de sentidos.
- aqui há hipertextualidade⁶³.
- o hipertexto é uma brincadeira na escrita formal - porta flexibilização, experimentação e ludicidade.
- a diversidade nas estratégias textuais (listas, recursos imagéticos, comparações, metáforas, música, exemplos, parágrafos longos, parágrafos curtos, etc.) beneficia a diversidade cognitiva, a diversidade dos modos de se afetar.

⁶² Mikhail Bakhtin apresenta o conceito de polifonia do texto em “Problemas da poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 1981). Bellacasa (2012) amplia a noção de pensar-com trabalhada por Donna Haraway e discute sobre o “escrever-com”: “O que acho interessante aqui, o que acho cativante em promover um estilo de escrever-com não é quem ou o que isso visa a incluir e representar em um texto, mas o que isso gera: efetivamente, gera coletividade, povoa um mundo. Em vez de reforçar a figura do pensador solitário, a voz em um texto assim parece dizer: não estou só” (p. 203, tradução livre).

⁶³ Pierre Lévy discorre sobre a noção de hipertextualidade em “O que é o virtual?” (1996). O autor aponta para a hipertextualidade “[...] não para retornar ao pensamento do autor, mas para fazer do texto atual uma das figuras possíveis de um campo textual [...]” (LÉVY, 1996, p. 25).

- a diversidade nas estratégias textuais faz o texto brincar. Permite descontinuidades, rachaduras, interrupções nos fluxos naturalizados de leitura.

Bem, se estamos afirmando que a escrita é uma ação da pesquisa, e não um registro das ações realizadas previamente e que “o ato de conhecer é criador da realidade” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264), o que atesta o caráter interventivo da pesquisa, podemos perguntar onde fica o caráter interventivo da escrita. Ao escrever, a escrita intervém na escritora? A cada leitura, refutação, discussão a partir do texto institucional (publicado) ele ainda está intervindo? Como fica a noção de *encontro* com o texto já escrito? O que tem de novidade ali, se a escritora e a multidão presente na escrita⁶⁴ não estão ao vivo a cada leitura, para dialogar? Parece seguro afirmar que os afetos disparados em cada encontro com o texto são imprevisíveis, e aí reside *encontro* e novidade. Se isso pode ou não levar o nome de *intervenção* parece menos importante que afirmar e presentificar na escrita a processualidade e a pluralidade (novamente comparecem esses dois elementos com os quais abrimos este capítulo). Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2015, p. 170) nos ajudam a pensar sobre isso quando discorrem sobre práticas narrativas como “[...] aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo”. Apostamos, com eles, em uma pesquisa que

[...] acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal (ibidem).

Atenta a isso, ao escrever busco verificar: como / quanto os modos de dizer estão expressando processos de mudança de si e do mundo? Penso que o mesmo pode se aplicar à atitude de quem lê (os modos de ler, de pensar).

Podemos dizer que isso significa alinhar a política de escrita e a de leitura a uma política inventiva, pois esta diz respeito a uma invenção simultânea de si e do

⁶⁴ “Quando cito o nome de outra pessoa, é como se estivéssemos ombro a ombro entoando aquelas palavras, puxando mais alto o grito em uma multidão. Quando aquele parêntese aparece com um ano dentro, emergem também os rostos daqueles com quem falo, e com semblante confiante e pacificado esses rostos acenam que sim, ‘vamos em frente’” (Diário de pesquisa, set. 2021).

mundo (KASTRUP, 2007) uma vez que, como já exposto, “[...] não consideramos o conhecimento como representação da realidade, mas um processo de construção coletiva” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

Já havendo discutido sobre a política de pesquisa e a política de escrita e explicado quais foram os dispositivos mobilizados na pesquisa e como o problema da análise se coloca neste trabalho, passaremos a mergulhar no problema dos processos formativos inventivos no encontro entre crianças e famílias. Para isso, percorremos um caminho por três paisagens coexistentes e que a todo tempo se esbarram, separadas aqui para fins de análise. Caminharemos primeiro pela paisagem das *crianças* (capítulo 4), em seguida passaremos às *famílias* (capítulo 5), e, por fim, vamos jornadasar pela *aprendizagem* (capítulo 6). Alguns temas e ferramentas conceituais emergem ciclicamente conforme as questões deflagradas em cada seção os convocam novamente para serem vistos sob outras perspectivas. (Ainda está por aí o brinquedo “vaivém”, que aportamos no capítulo da apresentação?). Organizamos essa exposição do que se produz com a pesquisa como uma bricolagem, no sentido empregado por Lévi-Strauss (1989, p. 32-34):

[...] o *bricoleur* é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos se comparados com os do artista. [...] é necessário que o utilize, qualquer que seja a tarefa proposta, pois nada mais tem à mão. [...]

O *bricoleur* está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: [...] a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os ‘meios-limites’, isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores. O conjunto de meios do *bricoleur* não é, portanto, definível por um projeto [...]; ele se define apenas por sua instrumentalidade e, para empregar a própria linguagem do *bricoleur*, porque os elementos são recolhidos ou conservados em função do princípio de que ‘isso sempre pode servir’. [...]

Observemo-lo [o *bricoleur*] no trabalho: mesmo estimulado por seu projeto, seu primeiro passo prático é retrospectivo, ele deve voltar-se para um conjunto já constituído, formado por utensílios e materiais, fazer ou refazer seu inventário, enfim e sobretudo, entabular uma espécie de diálogo com ele, para listar, antes de escolher entre elas, as respostas possíveis que o conjunto pode oferecer ao problema colocado. Ele interroga todos esses objetos heteróclitos que constituem seu tesouro, a fim de compreender o que cada um deles poderia ‘significar’, contribuindo assim para definir um conjunto a ser realizado, que no final será diferente do conjunto instrumental apenas pela disposição interna das partes. [...] cada escolha acarretará uma reorganização completa da estrutura que jamais será igual àquela vagamente sonhada nem a uma outra que lhe poderia ter sido preferida.

Assim como o bricoleiro⁶⁵, olhamos para o conjunto de registros (de reuniões, das oficinas, das entrevistas e o diário de pesquisa) e investimos em fazer e refazer nosso inventário a partir de um diálogo com ele, esboçando possíveis respostas ao campo problemático da pesquisa. Por fim, o conjunto de *meios* para a pesquisa é a própria vida: para além dos dispositivos criados, operamos com lembranças, referências artísticas e acadêmicas, sempre em diálogos polifônicos. Desse modo, mais importante que prestar conta de todas as minúcias dos acontecimentos da pesquisa é arranjá-los e rearranjá-los de modo a potencializar o manejo das questões. Como aponta o autor: trata-se do trabalho com “um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bastante heteróclitos”. Como bricoleiras, interrogamos “[...] todos esses objetos heteróclitos que constituem seu [nosso] tesouro, a fim de compreender o que cada um deles poderia ‘significar’, contribuindo assim para definir um conjunto a ser realizado”. Com isso afirmamos a dimensão de invenção na dissertação: busca-se que ela seja um ato, não uma representação.

Nos três capítulos que seguem, problematizaremos a relação entre uma política adultocêntrica e uma política representacional ao trabalharmos algumas questões:

- Quais sentidos crianças e adultos presentificam nos processos formativos nas experiências cotidianas?
- Como crianças e famílias vivem as políticas de aprendizagem no dia a dia?
- Quais momentos são reconhecidos pelos pais, mães e responsáveis como sendo momentos formativos?
- Que apostas são feitas nas relações entre adultos e crianças que geram como efeito práticas inventivas?

Fazemos agora um movimento de mergulho, aprofundamento, nas questões que tateamos juntos no capítulo “questões iniciais”, dando visibilidade, acessando-as e, ao mesmo tempo, as construindo, em diálogo com o campo. Vamos situar no campo de pesquisa os *conceitos-chave* que apresentamos anteriormente, e acrescentar outros que surgiram ou ganharam força no decorrer deste trabalho.

⁶⁵ A obra de Lévi-Strauss publicada em português (edição de 1989) manteve os termos originais do francês - *bricolage* (substantivo primitivo), *bricoleur* (substantivo derivado), *bricoler* (verbo). Optamos pelo termo em português bricoleiro/a tendo em vista sua crescente utilização, embora não conste atualmente no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa - VOLP (Disponível em <www.academia.org.br>. Acesso em: 29 jun. 2022).

Talvez a ideia de gazua⁶⁶ seja mais oportuna que a chave, que abre uma única porta, pois entendemos que as possibilidades de relações, caminhos, aprendizagens, são múltiplas, e não exclusivas, uni-relacionais. Trabalharemos, então, com conceitos-gazua, ou até mesmo conceitos-que-forjarão-novas-portas, portas sem tranca, espero.

Assim, desejamos

Achar
a porta que esqueceram de fechar.
O beco com saída.
A porta sem chave.
A vida.
(LEMINSKI, 2013)

⁶⁶ Gazua, também chamada de micha, é uma ferramenta utilizada para abrir fechaduras e cadeados sem ter a respectiva chave.

4 AS PORTAS SE ABREM: A INVENÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E DO ADULTOCENTRISMO

4.1 A porta imaginária: noções de criança

Se a criança importa, por que, irremediavelmente, esperamos que ela ‘entenda’ as coisas quando crescer, quando for ‘adulta’? Se a criança importa, por que o conceito de maturidade funciona tão asperamente para aquele que evoca uma criança quando não mais se é considerado criança? (RODRIGUES et al., 2018, p. 409).

A primeira porta à qual bateremos, na verdade, não está lá, da mesma forma como a casinha do pátio (FIGURA 8) não tem uma porta, mas no jogo simbólico, todo mundo bate de punho cerrado no ar e faz a sonoplastia “toc-toc” para chamar quem está ali dentro.

Figura 8: casinha do pátio “Parque de Diversões”



Fonte: arquivo institucional CEI Criarte/Ufes, 2019.

Brincamos aqui com a ideia de porta imaginária para reiterar o aspecto histórico da noção de criança: um conceito inventado, e não um fato da realidade

humana no planeta Terra. Isso porque as concepções em torno de “infância” variam em tempos e locais diferentes. O historiador Philippe Ariès (1986) aponta que em alguns períodos, na europa, crianças e adultos partilhavam rotinas e atividades, sem haver uma distinção clara entre as duas categorias sociais. Além de uma interpretação das sociedades tradicionais na europa durante a Idade Média (apontando ali a ausência do sentimento da infância e da função socializadora da família), Ariès apresenta o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais: a partir do fim do século XVII “[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p. 11) e passou a frequentar a escola. “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de *escolarização*” (ibidem). Com isso, entendemos que a construção de uma noção de infância se deu concomitante à fabricação de um discurso de família, ambas atravessadas e contextualizadas pela instituição da escola. Vejamos:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...]

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1986, p. 11-12).

Como efeito, o autor aponta “[...] a polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão, e o desaparecimento [...] da antiga sociabilidade” (idem, p. 12). A inequívoca contribuição de Ariès ao demonstrar como infância e família são noções inventadas e compartilham um campo de emergência, além de como as práticas sociais variam ao longo do tempo sustenta o exercício de desnaturalizar conceitos e práticas. Talvez tenha sido nesse exercício que Jens Qvortrup⁶⁷, por sua vez, coloca esta questão que comparece desde a década de 1980: “como um adulto poderia interagir com as crianças de uma forma mais positiva, ao invés de simplesmente tolerá-las por aquilo que elas viriam a se tornar?”

⁶⁷ Sociólogo, professor do Departamento de sociologia e ciências políticas na Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia - NTNU, em Trondheim, Noruega.

(QVORTRUP, 2010). Ademais, aponta que ainda nos dias de hoje permanece a questão de que as crianças são percebidas “não como seres humanos, mas como futuros humanos” (QVORTRUP, 1985, p. 132 apud QVORTRUP, 2010).

Abramowicz (2018, p. 372) indica que a infância é um

[...] conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento, e também dentro de um mesmo campo, por exemplo, da Sociologia da Infância. A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, gênero, raça e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

Nesse sentido, importa problematizar: que noções de criança estamos acessando? Que sentidos estamos atribuindo para a(s) infância(s)? De que crianças estamos falando? Pensamos nas crianças como “actores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta” (SARMENTO, 2008, p. 20-21), não subalternizadas ao mundo dos adultos, mas como copartícipes da realidade social. Além disso, buscamos tensionar e problematizar a tradicional concepção dos estudos do desenvolvimento infantil, em que o foco é a adaptação da criança ao mundo (adulto) existente e o papel dos adultos na promoção da socialização e integração dos “menores”. Sobre isso, Chris Jenks (2002, p. 188) aponta que

Estas teorias implícitas servem para tornar o continuum criança-adulto tão convencional e tão indiscutível para o teórico social moderno como a distinção entre pensamento primitivo e pensamento racional para os primeiros antropólogos. Tomamos estas hierarquias sociais por garantidas ao nível das nossas cognições porque não analisamos as assunções em que elas se baseiam. Essas assunções encarnam os valores e os interesses do teórico e da cultura contemporânea, que por sua vez geram expectativas normativas no âmbito da sociedade em geral. A história das ciências sociais tem, no entanto, dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero; contudo, pelo menos até agora, a ideologia do desenvolvimento tem-se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância.

Ressaltamos aqui a noção da criança como “menor” para explicitar a ideia dominante da criança como não pertencente à sociedade, esta como sinônimo de sociedade adulta (QVORTRUP, 2010). Contrariamente a essa noção, muitas vezes expressa de modo inconsciente, concordamos com Qvortrup (2011, p. 206), ao afirmar, em uma de suas 9 teses sobre a “infância como um fenômeno social”, que

[...] crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabelecem contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho. Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico. A infância interage, então, estruturalmente, com os outros setores da sociedade.

Ao falarmos em crianças **pequenas**, cabe problematizar possíveis tons depreciativos nessa adjetivação e, principalmente, problematizar atravessamentos dessa nomenclatura.

Encontramos na literatura acadêmica em torno da infância, nos campos da pedagogia e sociologia, esta terminologia: bebês (pessoas de 0 a 18 meses), crianças bem pequenas (pessoas entre 19 meses e 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (entre 4 anos e 6 anos e 11 meses). Também encontramos referências a “primeira infância” e “pequena infância” para indicar a vida até os 6 anos de idade. Outras áreas valem-se de outros termos, destacando outras relações, como recém-nascido, lactante, ou ainda, no vocabulário médico: bebê pré-termo (com menos de 37 semanas), a termo (entre 37 e 41 semanas) e pós-termo (com 42 semanas ou mais).

Será possível apostar no pequeno sem inferir em uma escala valorativa onde menor seria pior e maior, melhor? Crianças pequenas porque seu tamanho é menor do que será futuramente. Embora grandes, maiores, em relação ao próprio passado, são pequenas na categoria criança, que segundo os referenciais brasileiros vai até os 12 anos de idade, e também em relação ao adulto. Seria, então, a referência a crianças bem pequenas e pequenas uma marca do adultocentrismo? Substituir a referência espacial (pequeno) pela temporal (jovem) daria conta de situar melhor os sujeitos, descentrando o referencial adulto?

Acontece que o referencial temporal também é comparativo. Somos jovens em relação aos mais velhos e velhos em relação aos mais jovens. Parece mais profícuo, então, problematizar a valoração e a hierarquização das comparações e desconstruí-las, afirmando as *relações*. Não há incompletude em ser pequeno ou jovem, mas há posições diferentes nas relações, que permitem habitar de diferentes modos a interdependência.

Assim como na comunicação, na relação, no contexto, fazemos a diferenciação entre um uso do diminutivo carinhoso e depreciativo, queremos acordar aqui que não daremos conta da genealogia das expressões etárias, nem do incômodo de possivelmente reforçar o próprio centramento que questionamos. Mas o que podemos fazer é afirmar: pequenas não porque desimportantes. Pequenas e de grande importância.

Assim, lança-se o olhar para a participação infantil e para as crianças como integrantes da sociedade e como sujeitos de direitos, e não como indivíduos que serão integrados à sociedade (adulta) por meio de um processo de socialização, para, como aponta Jenks (2002), assim fazê-los sair de sua condição primitiva e selvagem civilizando-os conforme as regras de nossa sociedade.

No exercício de encontrar percursos genealógicos das noções de infância percebemos como os referenciais vão se alargando e complexificando: se a principal característica enunciada no termo latino *infans*⁶⁸ é a falta de linguagem (falada), hoje entendemos a linguagem muito além da oralidade, muito além da linguagem verbal, e sabemos que há muita linguagem nas mais diversas expressões de bebês, crianças e pessoas não falantes de qualquer idade; entendemos a presença e a participação infantil muito mais como produtora de singularizações e transformações que meros receptáculos de modos prontos de linguagem e cultura. Observemos, ainda, que a genealogia da palavra infância está situada no pensamento greco-romano e não representa a constituição de toda e qualquer noção de criança (embora não possamos negar a força de sua presença como práticas hegemônicas). É no mínimo curioso como encontramos exímios questionamentos sobre o termo *infans* e quase nada pensando nos sentidos e na história das expressões *curumim* (Tupi), *da'ra*, *dana*, *damama* (respectivamente, filho/a ou criança, mãe e pai na língua Xavante⁶⁹) ou *omodé* (Iorubá).⁷⁰

O apagamento das línguas e outras marcas de dominação são um claro exemplo das práticas coloniais que foram tão naturalizadas em nossos modos de pensar e agir. Da mesma forma que avançamos na compreensão de que a história de Pindorama foi contada pelos que “venceram”, com uma narrativa triunfante da

⁶⁸ “A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*” (PAGNI, 2010).

⁶⁹ Dicionário de línguas indígenas disponível em <conteudo.etc.com.br/agencia/indios/dicionario/dicionario_indigena.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

⁷⁰ Neste momento penso comigo mesma: é agora e fazemos um “localizar e substituir” e mudamos toda a dissertação?

descoberta, da brava conquista, etc, e hoje *descoberta* tem sido substituída por *invasão*, também podemos olhar para as práticas sociais para com as infâncias como colonizadoras. Sobre isso, Matheus Magno dos Santos Fim (2022, p. 41) afirma que

Tal funcionamento remete a uma colonização da infância como uma fase da vida, em que as concepções de criança e infância são atravessadas pela perspectiva do adulto-padrão, ou seja, um ideal de homem branco, heterossexual e com plenas capacidades cognitivas e físicas, e a conseqüente exclusão ou correção daquelas que mais se distanciam deste ideal. Desse modo, para se alcançar esse adulto-padrão necessariamente há caminhos bem restritos. São caminhos bem delimitados e previamente traçados, histórias que visam um final de sucesso, de prosperidade e de progresso, não somente individual, mas de uma sociedade como um todo. São histórias embasadas em narrativas importadas do 'centro do mundo', que produzem novos centros por onde se infiltram, deixando às margens aqueles que não servem a esses propósitos.

Seguindo a analogia entre o silenciamento de línguas e culturas e o silenciamento infantil, entendemos com Santiago e Faria (2015, p. 77) que

[...] a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo em que apaga a possibilidade de construção de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta.

Neste trabalho, olhamos, junto às crianças e famílias, para os processos de fuga das homogeneizações e para os movimentos de produção de singularidades. Podemos dizer que investimos em relações descolonizadoras. Assim, com suas enunciações, suas opiniões, suas vozes, seus olhares, emerge um

[...] entendimento multívoco de criança, com uma diversidade de possibilidades de desenvolvimento que uma criança pode intentar, junto à complexidade de seus pensamentos, as características de sua cognição, o tamanho de seus corpos, a realização de suas astúcias, sua multiplicidade linguageira e o caráter imaginário de sua relação com a realidade que são diferentes dos adultos (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 118).

Devemos estar atentos, entretanto, pois a afirmação dessas diferenças margeia o risco de classificar cronologicamente o que seriam ações infantis e adultas. Vicentin (2016, 2018) nos ajuda a pensar em como nossas ações não são determinadas por códigos pré-definidos, e como as estranhezas emergem em situações que demandam que reinventemos maneiras de lidar com nossas diferenças. A autora propõe um "agir criançaável", ou seja, um agir

[...] pautado na abertura a situações e problemáticas que não estão dadas a priori, mas que são produzidas nas relações, e que requerem a sustentação

de territórios de convivência, a experimentação do pensamento e a intervenção contextualizada e coletivizada (VICENTIN; GRAMKOW, 2018, p. 372).

Durante as Oficinas Brincantes em alguns momentos ouvíamos um eco vindo do microfone de uma das participantes. Isso chamou especialmente a atenção de uma das crianças participantes, que quando percebia uma oportunidade, brincava de explorar o eco: “oiê!” e virava o ouvido para o computador esperando o eco responder. Em algum momento, embalada por essa cena, convido os participantes a escutarem este poema:

O Eco

O menino pergunta ao eco
Onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: Onde? Onde?

O menino também lhe pede:
Eco, vem passear comigo!

Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.

Pois só lhe ouve dizer: Migo!

(MEIRELES, 2014, p. 33)

E depois de lê-lo pergunto:

F.: Vocês já conheciam esse poema? Ele é da escritora Cecília Meireles. Acharam legal? [Vejo I. balançando a cabeça em negativa] Não? Chato o poema, é?

L.: Tá balançando o tererê, Flávia.

F.: Ah, tá. Radical esse tererê! Mas pode achar chato também, gente. Tem poema que a gente acha legal e [outros] que [a gente] acha chato.

I.: É chatão, bobão e burrão!

F.: Éta nós! [e seguimos para outras brincadeiras]

(Transcrição oficina, 29 nov. 2021).

O eco não estava previsto no encontro, o poema também não. A experimentação do poema, intervenção contextualizada e mobilizada pelos acontecimentos do encontro, tinha o desejo de produzir afetos no grupo, expandindo o acontecimento, mergulhando mais no momento. Para I., talvez o poema tenha sido um substituto inoportuno para a aventura de explorar o eco real que ela estava investigando. Ou seja, não um mergulho, mas um desvio. Não só achá-lo “chatão, bobão e burrão”, mas anunciar essa opinião com firmeza foi também uma intervenção contextualizada. Um mergulho no momento. Com isso gostaríamos de destacar que a sustentação de territórios de convivência de que nos falamos Vicentin e

Gramkow se dá na concordância e na discordância, na produção e expressão das preferências, na sustentação do comum heterogêneo. Não há prescrição para o agir criançaável.

Santiago e Faria (2015, p. 78) afirmam que “a disposição de escuta da infância e das crianças exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!”

Há aqui elementos de atenção e tensão na mediação de experiências online com crianças: primeiro a experiência de “sumir” da interação desligando a câmera ou o microfone; ainda, o superpoder que a maioria das docentes desenvolvem de entender várias falas ditas ao mesmo tempo parece perder seu efeito nos meios digitais. O silêncio que observamos e que comunica tanto quando estamos juntos na escola torna-se menos observável (ou precisamos mobilizar outras formas de escuta) no ambiente online.

Apesar de estarmos juntos, ao mesmo tempo, em um mesmo espaço nas telas dos computadores, é muito mais difícil constituir uma coletividade com crianças pequenas, vivenciar uma experiência compartilhada, quando cada pessoa está em um espaço físico distinto, com estímulos diversos, em uma rotina própria de sua casa, muitas vezes com limitações de recursos. Faltam corpos, faltam pernas, nuças; falta olhar para o lado, e não só para frente. Faltam tons de voz (vocês já perceberam como, nas salas virtuais, não captamos variações na altura da voz, senão aquelas causadas pela própria captação digital dos microfones?) (SPERANDIO, no prelo).

Talvez um agir criançaável tenha a ver também com sustentar a capacidade de criar na falta, e não apesar dela. Podemos retomar a etimologia do termo *infans* e subverter a noção de ausência: me falta uma linguagem específica? veja, crio outras cem!⁷¹ Nesse sentido, as crianças constantemente nos ensinam a tensionar os “efeitos de verdade” (FOUCAULT, 2000) do que se afirma sobre elas ou para elas, como projeção de seu futuro, e a brincar com a vida.

Essa forma de percepção da infância permite olhar os meninos pequenininhos e as meninas pequenininhas como sujeitos que criam e recriam as relações sociais, nos permitindo visibilizar a potencialidade de criação das crianças, o que elas têm em comum e o que as fazem singulares entre si, expondo as suas relações com o mundo, bem como os processos de negociação, reinvenções, resistências criadas entre si e nas relações com os/as adultos/as, explicitando os movimentos de construção das culturas infantis, descolonizando a visão adultocêntrica que carregam sobre si. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 79)

⁷¹ Referência ao poema “Ao contrário, as cem existem” (“*Invece il cento c’è*”), do pedagogo italiano Loris Malaguzzi (Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>. Acesso em: 26 abr. 2022).

4.2 É possível cultivar um *criançar* em meio às lógicas adultocêntricas?

Podemos perspectivar a política adultocêntrica como uma instituição colonizadora, que atravessa as vidas de adultos e crianças. Resta indagar: é possível cultivar um agir criançável no contexto do adultocentrismo? Como podemos produzir fissuras na política adultocêntrica?

Uma cena tem ecoado em minha memória ao pensarmos sobre a desnaturalização do adultocentrismo em nosso cotidiano. Elisa, minha afilhada, tinha três ou quatro anos. Busquei-a na escola e, andando pelas ruas do bairro, uma moça me entregou um panfleto divulgando um salão de beleza recém aberto perto dali. Recebi, a cumprimentei e notei uma movimentação no olhar e no corpo da Elisa. Poucos passos à frente ela me pergunta por que só eu tinha recebido aquele panfleto.

Ela genuinamente se surpreendeu por não ter sido incluída naquele micro evento social.

O que estamos olhando ao acessar essa cena? Que quando as práticas continuamente excluem e imputam lugares predefinidos, estamos reproduzindo centramentos nocivos ao múltiplo e ao plural.

Não, não queremos integrar a criança ao sistema de mercado como consumidoras, público-alvo de propaganda⁷² e de produção de desejos capitalísticos. Está tudo bem ela não receber uma propaganda. Mas não foi isso que a incomodou. Foi sentir-se amputada de um lugar social. Foi sentir-se invisível. A prática em análise aqui é a percepção de uma criança de 3 ou 4 anos sentir-se sujeito pertencente às relações e surpreender-se por esse pertencimento não se efetivar naquele momento. Seu incômodo pode afirmar “ei, eu também estou aqui”, mas também pode questionar “será que estou mesmo aqui?”. O poema/música/vídeo de Arnaldo Antunes pode ajudar a pensar nas relações entre gerações em que se operam afastamentos e cisões (em outras palavras, em que não se sustentam planos comuns).

⁷² Sobre esse tema, indicamos os trabalhos: “Sociedade de consumo” (BARBOSA, 2004) e “Apropriação por crianças da publicidade em canais de *youtubers* brasileiros: a promoção do consumo no *Youtube* através da publicidade de experiência” (MONTEIRO, 2018), bem como o portal “Criança e consumo”, disponível em <<https://criancaeconsumo.org.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Diferente

tá tudo tão diferente
 eles são tão parecidos mas não como nós
 eles falam outra língua pela nossa voz
 eles são tão bonitos
 mas não são como a gente

eles vêm de muito antes que nossos avós
 eles fazem companhia mas estamos sós

tá tudo tão diferente
 eles são de carne e osso mas não têm suor
 eles têm os olhos grandes para ver melhor
 eles têm a boca grande
 (Arnaldo Antunes, 1993)⁷³

Podemos interpretar que o que “vem de muito antes que nossos avós” são as marcações e diferenciações etárias. Os indivíduos-criança que nascem são novos no mundo, mas a infância (pensada na diferenciação com adultos) é mais antiga que cada um de nós. Conforme apresenta Qvortrup (2010, p. 638), as categorias geracionais estruturais têm uma permanência que as permite serem reconhecidas e identificadas contanto que faça sentido empregar cada conceito (infância, adultidade, velhice...). O autor faz uma comparação entre categorias estruturais a fim de entender as aplicações de uma perspectiva analítica estrutural:

Uma classe social não depende, em termos de mobilidade individual, da entrada ou saída de uma ou outra pessoa. Um grupo de gênero, da mesma forma, continuará a existir à medida que existam diferenças sociais entre os mundos feminino e masculino; ele não desaparece simplesmente porque alguém morre ou deixa o grupo de gênero.

Classes sociais e gêneros de grupos têm permanência, assim como as categorias geracionais também têm. Todos eles estão sujeitos, ao mesmo tempo, a mudanças devido às alterações dos parâmetros sociais e, talvez, também às mudanças de tamanho e composição do grupo (QVORTRUP, 2010, p. 639).

Quando entramos nesse modo de análise estrutural, estamos falando sobre infância e infâncias⁷⁴, e não mais sobre crianças. Tal modo visa entender o universo das crianças, a estrutura em que elas vivem suas vidas e considerar os contextos, as condições e tempos onde se inserem. Nesse ponto, embora tenhamos aqui lentes de análise diferentes, ambas dimensões - da(s) infância(s), enquanto análise estrutural e da criança, como análise micropolítica, da acontecimentalização (FOUCAULT, 2010) - coexistem e se esbarram a todo momento. Importa ressaltar

⁷³ Faixa 2 do álbum “Nome” (1993).

⁷⁴ No plural, o termo indica mudanças nas noções entre diferentes períodos históricos, bem como pluralidades nas constituições de infâncias em diferentes contextos.

que a análise estrutural não deve corroborar com hierarquizações ou divisões etárias cismáticas ou polarizadas. E a análise de acontecimentalização não deve universalizar o caso, cristalizar as singularizações. Em outras palavras, analisamos não para produzir verdades, mas para desnaturalizar o que parece pronto, visibilizar processos onde, em algum momento, se validaram formas fixas.

Voltando ao “Diferente” de Arnaldo Antunes, a contraposição “nós e eles” presente nos versos demonstra uma separação dura, uma relação de distinção e afastamento. Jenks (2002, p. 186-187) fala sobre essa diferença da seguinte forma:

Em poucas palavras, podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente. [...] A ‘conhecida’ diferença entre essas duas posições sociais [criança e adulto] remete para um entendimento da identidade contida em cada uma delas; os conteúdos são marcados pelas fronteiras. Assim sendo, a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa da adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança. A relação criança-adulto surge desta forma encerrada num raciocínio binário [...]

Vemos esse raciocínio binário nos versos, bem como uma percepção lastimosa da diferença, em que a companhia não supera a solidão (ou seja, uma presença insípida, vazia, talvez por não haver reconhecimento de coexistência). Essa distinção cismática onde até há uma certa apreciação (“eles são tão bonitos”), mas não o suficiente para sustentar alguma cumplicidade, algum comum (“mas não são como a gente”) demonstram a desigualdade e o submetimento. Não ser “como a gente” é quase não ser gente, não ser um sujeito, um ser legítimo. O caminho para reparar essa distinção cismática não passa por criar uma homogeneidade, não se trata de que crianças e adultos sejam *iguais*, mas sim por sustentar o comum como plano em que a diferença, como força de estranhamento, é vivível e comemorada. Passa também por cultivar a interdependência, permitindo dissolver ou equivocar a desigualdade e a sujeição.

Vejam, a desigualdade não se supera pela homogeneidade, mas pelo cultivo da diversidade de modo a acionar a dimensão coletiva que está na base de produção do nosso ser, em um exercício ético de *desindividualização*, que definitivamente não significa *homogeneização*. Não se trata de ser igual, mas sim de romper com a desigualdade. Os pensamentos e as visões de mundo feministas apontam para essa direção, de modo que “uma visão do cuidado inspirada no

feminismo não pode ser baseada no desejo por um mundo liso e harmonioso, mas em ações práticas cotidianas ético-afetivas, que promovam o engajamento com os problemas inerentes às existências interdependentes” (BELLACASA, 2012, p. 199, tradução livre)⁷⁵.

Essa reflexão nos leva a retomar a indagação que abriu esta seção do texto: é possível que adultos e crianças cultivem um agir criançaável no contexto do adultocentrismo? Podemos produzir fissuras na política adultocêntrica a partir do cultivo do comum como interdependência? Ainda pensando com Bellacasa, entendemos que

[...] pensar-com pertence a e cria *comunidade* ao passo que inscreve o pensamento e o conhecimento em mundos que importam, com o intuito de fazer uma diferença – fazer uma difração. No entanto, os modos com que (uma) diferença é feita aqui não tem a ver com contrastes e contradições, mas com prolongamentos e interdependências. Pensar com cuidado é uma resposta guiada pela consciência dos esforços necessários para cultivar parentescos na produção de conhecimento coletiva e responsável, sem negar o dissenso; pela consciência dos esforços necessários para explorar formas de cuidar de relações inevitavelmente espinhosas, que nutram um pensar-com rico, coletivo e interdependente, ainda que imperfeito (idem, p. 205, tradução livre).⁷⁶

Com essa reflexão, somos transportados a uma das entrevistas, quando uma das mães participantes da pesquisa coloca o seguinte:

E.: Antigamente eu colocava muito a minha opinião: ‘não, tem que mudar de qualquer jeito, vai ter que mudar’. E depois de um tempo eu comecei a ver o lado do G. [criança] também e falar assim: ó, tá acontecendo isso mesmo, isso é normal de acontecer, mas a gente tem dois caminhos pra seguir né, então, o que você quer? (Registros das entrevistas, 17 dez. 2021).

Essa fala emerge na conversa evidenciando relações de interdependência e de transformação mútua nos processos entre a mãe e o filho. Ela dá movimento ao que se passa entre os dois, evidenciando o deslocamento quando a mãe passa a, depois de um tempo (e um tempo certamente contempla também uma convivência, uma relação), “ver o lado” da criança. O lado da criança e o lado da mãe não existem

⁷⁵ “A feminist inspired vision of caring cannot be grounded in the longing for a smooth harmonious world, but in vital ethico-affective everyday practical doings that engage engage with the inescapable troubles of interdependent existences” (BELLACASA, 2012, p. 199).

⁷⁶ “In sum, thinking-with belongs to, and creates, community by inscribing thought and knowledge in worlds one cares about in order to make a difference – a diffraction. Nonetheless, the ways in which (a) difference is made here do not reside so much in contrasts and contradictions but in prolongations and interdependencies. Thinking with care is a response led by awareness of the efforts it takes to cultivate relatedness in collective and accountable knowledge construction without negating dissent. To explore ways of taking care for the unavoidably thorny relations that foster rich, collective, interdependent, albeit not seamless, thinking-with” (idem, p. 205).

senão nessa relação, e por causa dessa relação, conforme a noção de ontologia relacional⁷⁷.

[...] uma compreensão da agência humana como imersa em mundos feitos de formas e processos de vida e matéria heterogêneos mas interdependentes inevitavelmente faz e desfaz relações, para cuidar ou não cuidar de algo ou alguém. Sua importância ontológica confere ao cuidado a peculiar significância de ser uma necessidade não-normativa (BELLACASA, 2017, p. 70, tradução livre).⁷⁸

Ademais, há um processo mútuo na construção da alteridade: precisamos do outro para ver, reconhecer, a nós mesmos e só podemos ver o outro se também nos vemos. Ver o “lado da criança” seria algo muito mais nebuloso se não houvesse ali uma compreensão de qual era o “lado da adulta”, se a mãe não reconhecesse seus próprios afetos nessa relação. Nesse sentido, rememoramos uma conversa ocorrida no início do ano letivo, quando uma criança de 2 anos estava passando pelo processo de acolhimento, ainda com bastante dificuldade de separar-se da família e ficar bem no ambiente da escola.

Professora direciona a pergunta para a mãe: como você está se sentindo nessa fase? (separação do filho no momento da escola). [...] Recomenda que a mãe explique honestamente o que ela está fazendo no tempo em que M. está na escola. Não é interessante inventar outras justificativas porque elas trazem mais inseguranças para a criança. Mãe concorda plenamente e concorda em modificar o discurso. [...] Indicamos que mostre coisas que fez em casa enquanto ele estava na escola. (Registros de reuniões com famílias, 07/03/2018)

Outra reunião aponta para a mesma estratégia de demonstrar para a criança relações que existem para além daquelas centradas por ela:

Mãe relata que tem dito que o tempo em que G. está na escola ela está arrumando a casa, afinal ele não gosta de dividir a atenção dela entre ele as tarefas domésticas (Registros de reuniões com famílias, 20 fev. 2019).

Dessa reunião participaram mãe e pai⁷⁹ e também aqui conversávamos sobre o processo de acolhimento. Aquela era a primeira experiência escolar da criança e ele vinha sentindo muita insegurança, apesar de falar e demonstrar que já havia estabelecido uma afinidade com a escola e referência com a equipe de sala. No

⁷⁷ Essa discussão está presente no final do capítulo 2.

⁷⁸ “[...] an understanding of human agencies as immersed in worlds made of heterogeneous but interdependent forms and processes of life and matter, to or not to care about/for something/somebody, inevitably does and undoes relation. Its ontological import gives to care the peculiar significance of being a nonnormative necessity” (BELLACASA, 2017, p. 70).

⁷⁹ Cabe ressaltar que, embora os dois registros que aqui figuram sejam de conversas com famílias compostas por um casal heterossexual e um filho, essa experiência da maternidade nuclear não deve ser universalizada, como se fosse um dado humano, como aponta Oyèrónké Oyèwùmí (2020, p. 102).

registro da reunião lemos a professora relatando que G. vinha sugerindo mudar a sequência das atividades que são registradas no quadro (rotina) para que os pais chegassem logo e que as outras crianças o abraçavam e conversavam com ele, consolando-o quando estava triste.

G. entrou em 2019 no grupo de M., que tinha lidado com um processo de acolhimento longo e difícil em 2018⁸⁰. A cumplicidade estabelecida entre as crianças naquele grupo expressa como não só os adultos sabem e podem cuidar, mas as crianças também são afetadas e estão sempre agindo e produzindo (novos) sentidos nos mais variados contextos. O cuidado aqui tem impresso uma dimensão de reciprocidade e relacionalidade, ou seja, que se dá no processo das relações, e não entre sujeitos preexistentes (BELLACASA, 2012). Isso nos leva a refletir sobre como uma política adultocêntrica reforça uma perspectiva do cuidado como algo unidirecional: alguém mais fortalecido ou preparado para uma dada situação cuida de algo ou alguém mais frágil ou vulnerável - temporária ou permanentemente. Quem é cuidado, nessa perspectiva, teria uma certa passividade, um movimento de só *receber*. Contrariamente, nos lançamos a pensar “o cuidado como um trabalho concreto de manutenção, com implicações éticas e afetivas e como uma política vital em mundos interdependentes” (BELLACASA, 2017, p. 05, tradução livre). A noção de interdependência, por sua vez, opera como

[...] o estado ontológico em que inevitavelmente vivem humanos e incontáveis outros seres. Isso não significa que dependência é um valor absoluto em todas as situações - como bem expõem os estudos sobre deficiência, bem como a luta por viver de forma independente⁸¹ (KRÖGER, 2009) - e também não significa que dependência e independência sejam antagônicas. [...] Significa sim, entretanto, que para seres interdependentes em associações entre humanos e não humanos é preciso haver alguma forma de cuidado acontecendo em alguma parte do substrato de seu mundo para que a vida seja possível. E essa é uma maneira de ver as relações, não a única (idem, p. 04-5, tradução livre).

⁸⁰ O trecho imediatamente anterior refere-se a essa situação.

⁸¹ Encontramos esse argumento nas críticas do modelo social da deficiência, ou seja, a concepção de que a deficiência é um elemento social, relacionado à organização que possibilita ou não a acessibilidade às diferentes necessidades das pessoas. Uma lesão ou doença, em si, não aponta para a deficiência, pois havendo condições de acessibilidade ela não implicaria perdas ou desigualdade. “Deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade” (DINIZ, 2003, p. 01). Discutiremos mais sobre esse tema no capítulo 5 (p. 105).

É preciso haver cuidado para que a vida da mãe seja possível, assim como a da criança. A rede de interdependência que se cria, aqui em nosso caso, entre escola e família (adultos e crianças) possibilita a circulação do exercício do cuidado: quando a professora pergunta à mãe como ela se sente, por exemplo, e também quando mãe e pai podem parar o movimento da rotina e serem ouvidos, terem suas preocupações endereçadas e cuidadas, em uma dinâmica de trocas e atenção conjunta, atualizando um plano de interdependência.

Entretanto, importa problematizarmos algo que talvez seja uma tendência do modo de vida neoliberal que temos hoje: a normatização - aqui, do cuidado e do plano de interdependência. Idealizamos as coisas e moldamos um protótipo do sucesso; assim, lidamos não com a realidade, em sua incontestável fluidez, mas com representações. Podemos considerar esse um traço de uma política adultocêntrica, ao passo que lida com uma centralidade na representação, e a representação hegemônica de uma sociedade produtiva está, por sua vez, centrada no modelo do adulto. Ou melhor, no adulto-modelo. Isso porque não se trata de qualquer adulto, qualquer adulta, mas de uma representação normatizada do adulto-padrão “[...] ou seja, um ideal de homem branco, heterossexual e com plenas capacidades cognitivas e físicas, e a consequente exclusão ou correção daquelas que mais se distanciam deste ideal” (FIM, 2022, p. 41).

Quanto mais reproduzimos a fantasia da normatização, mais reforçamos a desigualdade etária (entre outras desigualdades) e perpetuamos as práticas de controle (aqui focando no controle da infância) de modo a cercear a pluralidade e “garantir” a conformidade com os modelos definidos. Essa problematização do adultocentrismo nos ajuda a compreendê-lo como uma forma de colonização não só da infância, mas da vida (há de se destacar que a política adultocêntrica também tem efeitos de cerceamento para os adultos). Colonizados pelas representações, afastamo-nos das práticas e lidamos com arquétipos, com modelos, como apontam Santiago e Faria (2015, p. 74):

A sociedade ocidental olha para a infância como se procurasse outro/a adulto/a, aquele ou aquela que a criança será. Essa forma colonial de percepção promove um distanciamento das crianças enquanto atores sociais, criando a ideia de que são apenas ‘consumidoras’ do universo adulto. É importante ressaltar, como aponta Jenks (2002), que a infância dentro desta perspectiva, é analisada através de sua imagem arquetípica, ‘conceptualizada’ como um ‘tornar-se’ estruturado, e não como uma prática social.

Como haver *relação* se o olhar para o outro institui uma representação (colonizadora) do outro? Nesse sentido, o movimento de lançar-se à relação fica obstaculizado pelos riscos de se sair da representação, e essa obstaculização produz por vezes sentimento de culpa e desconexão consigo mesmo/a. Quando nos lançamos à relação, estamos nos formando juntos, com toda a vulnerabilidade envolvida em se formar, com toda imprevisibilidade e todo ineditismo da relação. E isso tensiona o modelo hegemônico que perspectiva o adulto como um ser formado, pronto.

Destacamos aspectos do adultocentrismo, mas há nesse cenário também outras formas identificáveis de dominação: há uma marcação de gênero na assunção do trabalho doméstico⁸², e um agravante da dominação na invisibilização desse trabalho. No caso do primeiro dos dois registros de reuniões apresentados (p. 82), a mãe não trabalhava fora de casa e sentia que precisava de motivos mais fortes que justificassem não estar com o filho ou ele estar na escola, mesmo sem que ela estivesse no trabalho para além da casa. Essa produção de culpa é um dos efeitos dos processos de dominação de que falávamos. Por mais que a Educação Infantil seja cada vez mais fortemente compreendida como direito da criança, ainda vivemos efeitos da demanda por creches ligada à crescente inserção de mulheres brancas e de classe média no mercado de trabalho na década de 1970⁸³. Além disso, ainda recai sobre as mulheres a responsabilidade (normativa) de cuidar dos filhos, e isso se aplica de modos diferentes, imputando diferentes efeitos, como aponta María Elvira Díaz-Benítez (2020, p. 313-314), em diálogo com bell hooks (2000):

‘Sair de casa’ para as mulheres privilegiadas implicaria que outras mulheres menos favorecidas trabalhassem para elas como empregadas domésticas e babás, justamente cuidando dos filhos e das famílias brancas e, por sinal, oferecendo menos de seu tempo às próprias famílias. A tal ‘desorganização’ e ‘abandono’ das mães negras para seus filhos seria nada mais do que produto da extrema desigualdade e não uma característica própria da raça.

Díaz-Benítez chama atenção para a importante contribuição de feministas negras para pensar as desigualdades de gênero em relação a outros marcadores sociais da diferença como classe e raça (2020, p. 313). Pensando no fortalecimento

⁸² O trabalho doméstico realizado pelas mulheres, além de mencionado nos dois últimos registros apresentados aqui, também aparece com frequência nas entrevistas realizadas com as mães que participaram das oficinas. Vamos nos deter aqui nesta forma de dominação: o “sistema moderno-colonial de gênero” (LUGONES, 2020, p. 61).

⁸³ Discutimos sobre isso no capítulo 2 ao falarmos sobre a história da Educação Infantil no Brasil.

de uma sororidade feminista cabe visibilizar como aparecem nas falas das mulheres e mães, nas conversas contextualizadas em torno dos filhos, pistas que parecem tentar prestar conta a um mundo em que a mãe, a mulher, é muito frequentemente subjugada.

Também no segundo registro apresentado na página 82 há uma explicação relacionada ao trabalho doméstico, mas dessa vez não prestando conta “à sociedade”, mas à própria criança. Na reunião, a mãe conta que dá a seguinte explicação ao filho: ela arruma a casa enquanto ele está na escola, já que ele não gosta de dividir a atenção dela com as tarefas domésticas. Podemos refletir sobre essa centralidade que muito frequentemente a criança assume. A centralidade da criança, paradoxalmente, se inclina a um dos modos de funcionamento da política adultocêntrica, já que não parte da relação, do plano de interdependência, mas sim de uma representação do modelo de proteção e de educação, que se espera que seja dado à criança, bem como modelos de maternidade/paternidade instituídos. Novamente, a representação e o modelo de adulto-padrão falam mais alto que a relação e a abertura para o plano de interdependência.

Quando nos apegamos àquilo que “uma boa mãe” deveria fazer, ou àquilo que “uma boa educação” deveria prover, enfim, a modelos idealizados, privilegamos certos modos (modos tidos como certos, normatizados) de ser e viver em detrimento dos modos como estamos criando e sustentando vida, com toda sua imperfeição, provisoriedade e dinamicidade. Dizer isso não significa que estejamos fadados às condições presentes e que não possamos projetar condições diferentes, melhores. Precisamos sonhar (já dizia Sidarta Ribeiro⁸⁴). Mas a idealização de que falamos é muito diferente do sonho: este lida com o potencial inventivo, com o esperar, e parte de uma realidade concreta que se vive profundamente, a ponto de poder criticá-la e modificá-la; já a idealização relaciona-se não com a realidade, mas com as representações, com os modelos normatizados e conformados dos quais carece

⁸⁴ No livro “O oráculo da noite” (2019), o autor afirma que “para evitar que nossa catraca cultural avance sem controle rumo ao colapso global, precisamos ampliar nossa perspectiva. Precisamos urgentemente recuperar a capacidade de imaginar as piores consequências de nossos hábitos mais arraigados. A ciência dos biólogos, químicos e físicos precisa caminhar de braços dados com a sabedoria dos xamãs e iogues, jamais contra ela. Em sua amplidão, o sonho lúcido tem potencial para ser o espaço mental que nos permitirá imaginar soluções para os problemas mais desafiadores, da destruição dos mananciais à dicotomia entre mente e cérebro, da epidemia de suicídio ao desmatamento acelerado das florestas que restam, da desigualdade extrema à corrupção generalizada, do vício mais destrutivo de todos — o dinheiro — até o acúmulo de microplásticos [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 489).

diversidade e pluralidade. O que buscamos tensionar aqui é o gesto de privilegiar o que “deveria ser” em detrimento do que é, anulando a experiência real que se está vivendo.

Pensando em como o adultocentrismo se atualiza nas relações entre adultos e crianças, bem como como cultivamos formas de romper com a política adultocêntrica, vamos trazer mais algumas cenas da pesquisa: falas durante as oficinas e as entrevistas.

L.: Eu acho que por estar envolvida eu fiquei bem longe disso [de tentar ter controle sobre a situação], e agora você perguntando eu tô pensando⁸⁵, como eu tava ali no meio do negócio, fazendo também, eu não fiquei [interrompe o fluxo da fala] - porque normalmente quando ela fala muito eu fico... ‘toma cuidado, olha o computador, não levanta a mão toda hora, não aperta...’ Mas nas oficinas não, eu fiquei bem. Mas é porque eu tava vivenciando junto, então acho que isso tirou um pouco a mãe que queria corrigir e tal, acho que porque eu tava fazendo junto (Registros das entrevistas, 14 dez. 2021).

R.: Aqui em casa é sempre assim, a gente participa das coisas pra ele [a criança] sacar assim, [...] saber que é brincadeira inclusive porque a gente brinca junto. A gente se diverte também. A massinha ali [referindo-se ao último encontro da Oficina Brincante], a gente fazendo a cor, a gente fez com trigo que a gente tinha, eu acho, foi. Peguei creme de barbear... Então a gente vai fazer e... A gente é artista, aí é fácil responder isso. Porque nós estamos o tempo todo futucando coisa mesmo, pintando... direto! [...] A gente aprende e se diverte junto com ele (Registros das entrevistas, 9 fev. 2022).

L.: [...] como eles [meninos e meninas] são capazes, né? De entender, de interagir... Eu acho que você empoderou muito eles também quando você disse ‘nós estamos pesquisando juntos’. Eu fiquei muito impressionada com isso, tipo caramba, olha quanta coisa a criança pode aprender fora esse mundinho excessivamente engessado e tradicionalista (Registros das entrevistas, 14 dez. 2021).

A reciprocidade parece ser um elemento bastante presente nas falas, materializada no fazer junto. E no fazer junto há um investimento em desconstruir territórios muito prontos e permitir mais porosidade. Na reciprocidade atualiza-se a interdependência. É nas práticas que se materializam relações, e nestas, por sua vez, é onde se situa o ser, que é criado, recriado, constantemente modificado, e não preexistente.

Ao mesmo tempo, não é trivial para muitas famílias embarcar em um modo de participação do fazer junto, em parte porque, tradicionalmente, as propostas vindas da escola, mas não só, são dirigidas para as crianças, e não para os adultos. Porque

⁸⁵ Aproveitamos para destacar a processualidade presente nas falas, evidenciando o manejo da entrevista de modo a não buscar conteúdos representacionais em uma fala *sobre* a experiência, mas justamente acessar a dimensão processual da experiência *na* fala. Discutimos isso no capítulo 3.

temos uma cisão muito dura entre o que é uma proposta infantil e o que é algo para o público adulto e poucas experiências de porosidade, que permitam emergir a relação, sem apagar as singularidades dos sujeitos envolvidos. Isso aparece em uma das entrevistas quando, conversando sobre a participação da mãe na oficina, sobre seus afetos, suas sensações, ela responde: “Eu não lembro muito bem dessa sensação, de conseguir me envolver sem pensar nela [na criança]. Meu pensamento era mais nela mesmo, de estar deixando ela bem, de estar participando porque via que ela ficava melhor” (Registros das entrevistas, 11 fev. 2022).

Nesse ponto, a presença e a participação se dão na posição do adulto que cuida e que acompanha. Há sim um fazer junto, mas a posição é diferente: a mãe está ali para poder garantir que a criança esteja tranquila, protegida, participando, ou tendo condições de participar. Se pensarmos na dimensão de reciprocidade do cuidado, podemos dar um contorno para que o outro (a adulta) possa entrar na experiência, desconstruindo a noção de que a experiência não seria para ele (ela), mas só para a criança, o que possibilitaria à adulta ser atravessada pela experiência, beneficiar-se dela, tanto quanto a criança. Na mesma conversa, ainda partindo das oficinas realizadas, mas no exercício de extrapolá-las e alcançar as práticas no dia a dia, a mãe reflete o seguinte:

J.: Talvez eu não tenha sentido tantas sensações assim porque... é... a oficina foi para eles, então eu não foquei tanto assim em me envolver, em participar por mim mesma. Talvez seja por conta disso. Mas no dia a dia eu não me recordo [ri]. As coisas mais assim que eu faço é pensando nela [na criança]. Com certeza tem alguma coisa assim que eu faço por mim, mas eu não me recordo (Registros das entrevistas, 11 fev. 2022).

Podemos pensar que as experiências que possibilitam mais porosidade nas relações entre adultos e crianças são uma forma de fissurar o adultocentrismo - e isso pode ser tomado como um índice de uma experiência inventiva. Nas Oficinas Brincantes isso se pratica, entre outras maneiras, no movimento de convidar as famílias para se lançarem na experimentação da brincadeira e integrarem essa dinâmica junto às crianças. Entretanto, cabe pensar sobre como é que de fato as famílias têm podido acessar que elas também estão dentro disso, também estão sendo chamadas para constituir essa experiência de interdependência com as crianças. Aqui estamos acessando esse plano de interdependência principalmente por meio da dimensão **brincante**; mas o que significa essa caracterização que tanto temos usado?

4.3 Política brincante: o brincar como linguagem

Brincar, aqui, não remete exclusivamente ao desenvolvimento de brincadeiras ou jogos. Falamos sobre uma *política brincante*, ou seja, uma atitude de experimentação, curiosidade, aberta aos afetos de alegria, satisfação e prazer. Falamos, então, do *brincar* como linguagem, que, portanto, não se manifesta somente por meio dos momentos de brincadeiras sistematizadas, jogos ou uso de brinquedos, mas pode estar presente em situações ordinárias do dia a dia, sem restrição de idade, em que se empregue uma atitude de abertura à experimentação e à ludicidade.

Machado (2019) aposta no termo “culturas lúdicas”, em diálogo com outros autores (RIVERO, 2011; SARLÉ, 2001, 2008; NICOLIELO, 2015; NOGUEIRA, 2011) para ampliar a noção de *lúdico* para além de jogos e brincadeiras, uma vez que sua pesquisa encontra em uma vasta revisão de literatura a percepção de que “falar em lúdico era, de igual forma, falar em brincadeira e/ou jogo” (MACHADO, 2019, p. 62). O autor faz um longo estudo sobre as concepções de *lúdico* a partir das civilizações greco-romanas, identificando momentos em que o termo era compreendido “como tendência natural do ser humano” (KISHIMOTO, 2016, p. 15, apud MACHADO, 2019, p. 70). Tais subsídios conceituais embasam a investigação de processos de produção e reprodução de culturas lúdicas infantis nas interações estabelecidas por crianças em situações cotidianas da educação infantil que não se encontram necessariamente vinculadas às brincadeiras, como vemos no trecho:

Por exemplo, conforme tivemos a oportunidade de observar na pesquisa, as crianças podem ver situações ordinárias da vida cotidiana como ocorrências lúdicas, tais quais cumprimentos, diálogos, partilhas de confidências ou, ainda, momentos de descanso, de realização de refeições, de ensaios para a festa de encerramento do ano letivo, deslocamentos pela escola (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 7).

Embora aqui tenhamos permanecido em termos que derivam do *brincar*, acessamos sentidos mais amplos, conforme já argumentamos. Nessa direção, pensamos de modo bastante consonante com as colocações de Machado e Carvalho (ibidem) de que a experiência lúdica não pode ser definida de antemão,

[...] já que depende das experiências vivenciadas pelas crianças e do conjunto de referências culturais que são apropriadas por elas em determinadas situações de suas vidas. Por essa razão, sustentamos que não há garantias de que um planejamento, uma proposta ou um espaço

pensado para ser lúdico alcance seu objetivo pelo simples desejo daqueles que possuem tal expectativa.

Os autores apontam que essa prescrição ocorre com frequência, quando o termo *lúdico* é demasiadamente utilizado em diferentes contextos da educação infantil (por exemplo, jogo lúdico, sequência lúdica, atividade lúdica) de modo a predeterminar um efeito desejado, o que, nos termos de Agamben (2005), destrói a experiência.

Da mesma forma, pensamos que aprendizagem e invenção também não podem ser definidas de antemão - mas isso não significa que se dêem espontaneamente, sem nenhum investimento ou cultivo.

Ainda seguindo com Machado (2019, p. 88), o autor coloca o seguinte:

Entendo as culturas lúdicas infantis, por um lado, como um processo que deriva de relações sociais onde há uma capacidade, das crianças, em apropriar-se de referências culturais lúdicas. A partir dessas referências, as crianças teriam condições de participar, de maneira propositiva, na dinâmica de ambientes que podem vir a ser lúdicos. Ao tomar conhecimento dessas referências, as crianças podem produzir e reproduzir – utilizarei expressão '(re)produzir', de maneira a abarcar os dois aspectos – certas culturas que podem proporcionar a elas experiências lúdicas.

Por outro lado, as culturas lúdicas infantis dizem respeito, também, a certa sensibilidade, por parte das crianças, em reconhecer aspectos lúdicos em situações ainda não pensadas anteriormente, de maneira que tal sensibilidade possibilite não apenas experimentar tal momento, mas apropriar-se dessa experiência de maneira a compartilhá-la futuramente, em novas referências lúdicas. Nesse movimento, as crianças aprendem que uma experiência lúdica não diz respeito apenas à 'realização' de determinada atividade, como um 'jogo lúdico', mas refere-se também a maneira como ela será desenvolvida.

Gostaríamos de ampliar, todavia, tais reflexões para além do marcador etário infantil, retomando a possibilidade do agir criançaável (VICENTIN, 2016, 2018) e sua não-distinção etária ou geracional, da mesma forma como ampliamos o *brincar* para além das situações com brinquedos, jogos e brincadeiras.

No primeiro encontro das Oficinas brincantes perguntamos: uma história pode ser uma brincadeira? Nos outros encontros estavam presentes, ainda que não explicitadas oralmente, as indagações: uma receita pode ser uma brincadeira? uma música? dá para brincar só com os movimentos do corpo? só as crianças brincam? E assim mobilizamos afetos a partir das experiências e das relações estabelecidas em cada encontro.

O convite feito às famílias nas Oficinas brincantes para construir um plano comum, plano de interdependência com as crianças passa por cultivar uma atenção que só pode ser construída em reciprocidade (CITTON, 2014). Alguns exemplos

podem comunicar mais eficientemente o que estamos tentando expressar aqui. Trata-se de também “comer” o bolo de areia que a criança fez, não só levá-la ao parquinho e garantir que ela esteja segura lá (e garantir que ela não coma tanta areia de verdade); de acompanhar o olhar do bebê e interessar-se por aquilo que lhe está chamando a atenção, não só prover objetos seguros e supervisionar suas explorações; de ajudar a criança a limpar a sujeira que ela fez porque ainda não domina a técnica de quebrar um ovo, retirar com ela o pedacinho de casca, e não esperar que ela não esteja olhando para limpar os rastros e corrigir cada detalhe. Trata-se, principalmente, de que o adulto, a adulta, também se permita brincar, errar, experimentar.

No segundo encontro da Oficina Brincante, experimentamos uma prática de respiração e relaxamento inspirada na proposta de “objeto relacional” (CLARK, 1978). Utilizamos uma sacola cheia de ar e uma pedrinha ou borracha⁸⁶ que seria posicionada sobre o saco.

Peço para os adultos encherem a sacolinha de ar. Quando E. [mãe] termina de encher, G. [criança] já arremessa a borracha no saco e observa o objeto projetado no sentido oposto.

Equilibramos a borracha sobre o saquinho, indico que cada um vá sentindo do seu jeito o que acontece quando aperta e solta o saco. O que acontece com a pedrinha?

I. chama empolgada: tia, tia! Bate com as palmas das mãos dos dois lados do saco e vê a borracha sendo arremessada.

[...]

I. diz ‘olha aqui o que eu consigo fazer com o saco’. Aperta ritmadamente com as duas mãos e o saco faz barulho.

‘O que que esse saco convida vocês a fazerem?’

G. joga o saco pra cima, brincando de não deixá-lo cair no chão. I.: dá pra botar ele na cabeça, olha (equilibra o saco na cabeça). ‘Olha aqui, eu consigo! Eu consigo, ó!’ - mostra que consegue equilibrar o saco no braço, após alguém ter feito esse desafio.

Era como se as crianças, como as mais empenhadas filósofas que já pudessem ter existido, explorassem “o que pode a sacola?”⁸⁷, sem precisarem (longe disso!) dissertar fundamentadamente sobre essa exploração. O incentivo intencionado na pergunta sobre o que o saco nos convidava a fazer era irrelevante;

⁸⁶ Pedimos antecipadamente para os participantes separarem os objetos.

⁸⁷ Referência à célebre pergunta “o que pode o corpo?”, formulada por Deleuze a partir da obra de Espinosa. Em “Espinosa e o problema da expressão”, Deleuze afirma que “a estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 147).

convites e ações já fluíam. Em sua proposta artística e terapêutica, Lygia Clark define:

O 'objeto relacional' não tem especificidade em si. Como seu próprio nome indica, é na relação estabelecida com a fantasia do sujeito que ele se define. O mesmo objeto pode expressar significados diferentes para diferentes sujeitos ou para um mesmo sujeito em diferentes momentos. Ele é alvo da carga afetiva agressiva e passional do sujeito, na medida em que o sujeito lhe empresta significado, perdendo a condição de simples objeto para, impregnado, ser vivido como parte viva do sujeito (CLARK, 1978, sem página).

Podemos afirmar que emprestar novos significados às coisas e, assim, tornar os objetos parte viva do sujeito é também *criançar* (VICENTIN, 2016, 2018). Entendemos com Renato Nogueira que

A Infância opera pelos desígnios da transformação, da produção de realidades porque reconfigura através de sua potência criadora. Um olhar infantil é capaz de se espantar diante do que é corriqueiro e enxergar coisas inusitadas nas situações mais regulares e ordinárias (NOGUERA, 2019, p. 135).

A proposta inicial para esse momento da oficina era manusear os objetos concretizando uma ação consciente, atenta, de respirar. Fizemos isso também, mas certamente o destaque para a sacola-trampolim foi maior que para a sacola-pulmão. Pudemos fruir as criações para aqueles objetos, mobilizando inclusive trocas e inspirações entre nós a partir dos desafios lançados pelos colegas. Ao mesmo tempo em que acolher as criações e as atitudes brincantes era uma premissa na oficina, também entendemos como importante investir e mediar direções que acreditamos ser interessantes. A direção que gostaríamos de investir era de experimentar um ritmo diferente (da calma, do relaxamento, no caso da prática de respiração). Como equilibrar para que esse cuidado de propor um outro ritmo não seja uma forma de controle, não seja um apego a um planejamento que não considera o encontro, o inusitado do encontro? No encontro seguinte, iniciamos novamente com esse investimento, propondo uma prática de respiração, usando somente o corpo, sem objetos. Fomos modulando as propostas respeitando a presença do que chegava e também respeitando (não sem colocá-las em análise) a intencionalidade das propostas, as direções intencionadas. Durante a entrevista uma mãe coloca o seguinte:

L.: Ah, e uma coisa também que eu achei muito marcante nas oficinas é como o cuidado e o respeito ele é espelhado né. Você sempre manteve a sua voz em um tom, porque faz parte do seu jeito, mas ali também você tava numa prática né, a sua voz... as crianças ficavam também 'posso

falar?’ eles nunca tiveram uma atitude de pressa, de rapidez, achei isso ótimo também. [...] Acho que a sua tranquilidade ficou espelhada neles. Mesmo com a empolgação deles, ah, vamos dançar agora, eles ficaram o tempo todo [faz um gesto percorrendo uma linha horizontal com a mão]... e isso é aprendido também né, que a gente tem que ouvir o outro, esperar, e não precisa dizer ‘agora nós vamos aprender... viu que vocês aprenderam a escutar e a respeitar o lugar o outro!?’ [nós duas rimos]. (Registros das entrevistas, 14 dez. 2021.)

Aqui, destaca-se um aspecto da aprendizagem para além da transmissão de conteúdo, que está no investimento, no cultivo. Aprender por conviver, por partilhar, por experimentar junto. Vemos os atributos do investimento, do cultivo, e mesmo da repetição em inúmeras situações nas relações com crianças. Eles partem de uma *atenção*, de uma escuta cuidadosa que só é possível na presença em coexistência. Vemos algumas cenas que apontam para isso nos seguintes excertos de reuniões de atendimento a famílias:

Professora explica que G. tem apresentado grande desenvolvimento desde o início do ano: antes precisava de um acompanhamento mais de perto, sendo conduzido para realizar as atividades de rotina (guardar materiais, etc.). Ampliou a exploração dos brinquedos do pátio. Professoras têm apostado na estimulação para que ele aceite explorar novas possibilidades, com respeito ao tempo dele, mas com estímulo (Registros de reuniões com famílias, 3 maio 2019).

Reunião agendada a partir dos relatos que a mãe tem trazido, compartilhando certa angústia em relação a uma mudança no comportamento do P.: tem estado mais desafiador, aceitando menos as orientações dos adultos e tem apresentado resistência em relação à alimentação. [...] Mãe avalia que ele necessita de atenção real, da presença e companhia dos pais, e ambos têm buscado promover mais tempo de qualidade com ele (Registros de reuniões com famílias, 6 set. 2019).

Após a última reunião B. passou a bater nos colegas e nos adultos. Alguns colegas já estão evitando interagir com ele. Não estamos conseguindo identificar o que está desencadeando isso. Pai indica que em casa B. tem batido no pai e na mãe. Professora explica que a preocupação é para entendermos o que B. está expressando através do corpo. Mãe identifica que ele está buscando atenção, está sentindo falta da família, dos pais. Indicamos que os pais dialoguem interessadamente com B., perguntando todos os dias sobre o que aconteceu na escola (Registros de reuniões com famílias, 1 ago. 2018).

No primeiro excerto G., criança com diagnóstico de autismo, tinha preferência por um brinquedo específico no pátio. Para ajudá-lo a ampliar as possibilidades de vivências naquele espaço, a mediação foi imprescindível; um investimento cuidadoso e respeitoso em relação aos gostos e preferências de G. e à sua dificuldade de flexibilização.

Algo que poderia parecer trivial - brincar em mais de um brinquedo no pátio - aqui era uma conquista possibilitada pelo investimento e pela intencionalidade não

arbitrários. Nessa mesma reunião, em que participaram pai e mãe, ouvimos o desabafo desta, afirmando que vinha se sentindo aflita diante de tantos relatos negativos (preconceito, dificuldades...) no grupo de mensagens da AMAES - Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo, composto principalmente por mães, conforme ela nos conta. Fica evidente o desgaste do ofício de educar-cuidar naquele contexto. Educar-cuidar como uma ação que não está dada, mas que precisa ser construída, e que se torna especialmente árdua quando há exigências adultocêntricas e capacitistas, em um movimento individualizante no direcionamento dessas exigências demasiadas vezes às mães. A escola torna-se também rede de amparo e apoio ao poder promover uma escuta atenta às famílias, olhar para suas dificuldades e dar as mãos para seguir juntas. O mesmo ocorre no segundo e terceiro trechos, em que se acessa a necessidade das crianças de mais atenção e companhia dos pais. Em vez de um olhar culpabilizador sobre um “comportamento inadequado” da criança, ou sobre uma falta na atuação do adulto, colocar-se no cenário interessadamente, construir novos caminhos *na relação*, ou seja, colocando-se presente na relação, e não pensando a intervenção como unidirecional: do adulto para a criança ou do especialista (escola, por exemplo) para o usuário (criança e família).

A possibilidade de sair da culpa permite que adulto e criança compartilhem um espaço, experimentem juntos, esquecendo aquilo que “deve ser realizado adequadamente” e investindo na partilha do presente. Esse movimento de desindividualização ao se colocar *em relação* também aponta para uma ampliação das relações para além da família mais imediata e fortalecimento do senso de comunidade e interdependência, de estar em relação com o mundo (com pessoas, coisas, seres do mundo).

Uma cena ocorrida no primeiro encontro das Oficinas Brincantes parece tocar a questão da partilha do presente. Nesse dia, partimos do livro “De que cor é o vento?”, de Anne Herbauts (2012), em que o protagonista faz essa pergunta a vários seres que respondem de diferentes maneiras, evidenciando seus afetos. Quando o último personagem é indagado sobre a cor do vento, responde que “é tudo de uma só vez, como este livro que alguém fez”. Lemos, então, ao virar a página:

Segura o livro e, com o polegar na beirada, deixa correr as páginas.

O gigantinho sente então a doçura do vento, um ar suave na mão, um ventinho à toa, uma brisa boa.

O vento do livro.
(HERBAUTS, 2012)

Nesse momento, cada um em sua casa, os participantes da oficina pegaram livros, cadernos, folhetos, para sentirem também aquele vento, o vento do livro. E partilhamos aquela sensação, como se a mesma brisa nos tocasse a todos. Construimos um plano comum e heterogêneo, de partilha do presente. Experimentando juntos, crianças e adultos, novas possibilidades, enredados por afetos singulares mas inteligíveis.

Entre as redes que se estabelecem no processo compartilhado de educar-cuidar, especificamente o elo escola-família permite, por meio do diálogo, da escuta e da atenção compartilhada, qualificar o olhar para as situações e, assim, modular as mediações, gerando ampliação das redes de apoio. No entanto, é preciso ressaltar que embora aqui nosso olhar se volte ao elo escola-família, tais redes de apoio são muito mais amplas, passam pela cidade, pelas políticas públicas, pela vida coletiva, pelas novas amizades no parquinho, enfim, são relações que estão para muito além da família mais imediata, e esta, por sua vez, também em um movimento dinâmico de interdependência, tensionando uma organização centrada seja no adulto seja na criança. Com isso, podemos também tensionar o movimento intenso de individualização na separação entre público e privado, fortalecendo a estratégia feminista de considerar que o privado, o pessoal, também é político.

Já estamos por aqui percorrendo uma zona cinza (sabendo que o preto e o branco são separações didáticas, de esquematização do pensamento). Nesta seção buscamos complexificar e problematizar noções de crianças e de infâncias, afirmando que essas crianças que intitulam esta pesquisa não são um sujeito universal ou abstrato, não são seres em preparação para exercerem a cidadania no futuro, quando virarem adultos. Essas crianças são, então, sujeitos-em-relação, coexistindo e compartilhando mundos e realidades interdependentes. No inevitável vaivém do pensamento que parte das relações, fazamos assim: é hora de puxar outro título.

5 QUEM VAI QUEM VEM: RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E FAMÍLIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lá em Trapuá
Estrada de Nazaré
Um pouquinho adiantado de Tracunhaém
Quem vai quem vem
Vai olhar para as crianças
Cruzamento tão estranho
Caniço com pé de cana
Corra e não atrapalhe
Ou te dão logo sumiço*

*Casebres 'tão caindo
Na porta vejo uma muié
Saco vazio mas que se tem de pé
Nas calçadas sonolentos
No cochilo e cusparada
Quem vai quem vem
É o avô, a bisavó
Na distância é como gente
É carne, é osso
Feito do mesmo barro
Me seguro e não me entalo
No embalo da embolada
Se é branco se é preto
De perto é amarelo
Quem vai, quem vem*

*Chuva feminina
Num sertão bem masculino
Voa no ar
A profissão é liberá
Me refiro ao urubu
Nas brenhas dessa chapada
Onde o sol é um fuzil
Pipoco é um estrondo
Se você não me acredita
Acaba levando um tombo
No Raso da Catarina
O que vejo é nossa sina
Enxergo a caatinga
Branco hospital
(Quem Vai, Quem Vem - Cátia de França)⁸⁸*

Vitória não é Tracunhaém. Meu avô, o poeta Chico, nasceu em Pernambuco, mas pouco sei de suas andanças por lá, bem mais de suas canções e hinos em terras capixabas. De Cátia de França, poeta paraibana, sei mais. Vitória não tem Trapuá⁸⁹, não tem tradição de sertão bem masculino, mas tem vaivém (e onde não

⁸⁸ Sugerimos ouvir a música antes de seguir a leitura. Que afetos a música causa no corpo? Que sentidos são produzidos?

⁸⁹ A Serra de Trapuá fica no interior do estado de Pernambuco, na cidade de Tracunhaém. Também foi retratada por João Cabral de Melo Neto no poema “Alto do Trapuá” (MELO NETO, 1994, p. 161-162).

teria?). E quem vai e quem vem cruzando caminhos da pesquisa segue compondo o plano comum com familiaridade e alteridade. Na familiaridade como posso trazer a presença de meu avô Chico ao pensar em famílias - pensar nos atravessamentos em mim da instituição-família para dialogar com as famílias do CEI Criarte e para discutir sobre as relações entre crianças e famílias no contexto da Educação Infantil. Na familiaridade de se falar em saco vazio que tem que ficar de pé, de gente de carne e osso, Cátia de França convoca uma certa brasilidade, com suas referências às obras de grandes escritores brasileiros como João Cabral de Melo Neto e Graciliano Ramos. Ao mesmo tempo, evidenciamos uma distância: os traços regionais aqui, bem no meio do manguezal⁹⁰, na parte continental de uma cidade que é ilha, são bastante distintos das paisagens da Serra de Trapuá (PE) e do Raso da Catarina (BA).

As brenhas da chapada aparecem aqui como diferença, contrastando a caatinga com restinga, manguezal e mata densa⁹¹; aparecem como heterogeneidade que marca o plano comum.

Evidenciando essa aura da diferença, da alteridade, podemos imergir nas relações com quem vai e vem pelo campo da pesquisa - um Centro de Educação Infantil, fortalecidos da dimensão da heterogeneidade na composição do plano comum. Vamos imergir em um campo que é um espaço substancialmente dinâmico, fundamentalmente democrático, de ampliação da convivência com as diferenças. Isto é a escola, um lugar de diversidade. E a escola de educação infantil, muitas vezes como a primeira experiência de encontro com a diferença para muitas crianças que tiveram suas experiências muito centradas nas interações dentro da família até então.

Se a escola é uma expansão da diversidade para além da família, isso acontece também porque cada família que a compõe traz sua história, seus posicionamentos, para a roda da convivência. Ou seja, para afirmar tal expansão

⁹⁰ O Campus Universitário “Alaor de Queiroz Araújo”, onde está localizado o CEI Criarte/Ufes, ocupa área de ocorrência de manguezal. Não é raro encontrarmos caranguejos atravessando as ruas do campus ou mesmo visitando o refeitório do CEI Criarte. Fernandes e Vale (2013) indicam perda de 211.250 m² de manguezal, decorrente dos aterros para a construção do Campus e posteriormente para a ampliação da Avenida Fernando Ferrari.

⁹¹ O Espírito Santo tinha 100% de seu território constituído pelo bioma Mata Atlântica (composto pelos ecossistemas: floresta atlântica, manguezal, restinga e campos de altitude). O relatório técnico “Atlas dos Remanescentes Florestais da Mata Atlântica - período 2017-2018” (Fundação SOS Mata Atlântica & INPE, 2019) indica a presença de 483.087 hectares de mata nessa data (equivalente a 10,48% do território).

não se nega o ponto de partida. Deleuze e Parnet (1998, p. 14) indicam que “gritar ‘viva o múltiplo’, ainda não é fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo”⁹². Concordando com essa premissa, nos mobiliza a reflexão sobre como fazê-lo. Ao mesmo tempo em que a escola tem uma responsabilidade formal com uma educação para a diferença⁹³, entendemos que ela não deve ser instaurada por meio de uma artificialização pré-formatada da diversidade (para dar um exemplo chulo, como usar penacho de cartolina no dia do índio), mas sim partir da vida real, em seu contexto situado. Se não há diversidade percebida ou perceptível no contexto em que a escola se insere, isso então seria um importante analisador.

A participação de adultos é evidente nos processos de vida das crianças pequenas e é facilmente observável no cotidiano da Educação Infantil⁹⁴: alguém leva a criança à escola (FIGURA 9), alguém tomou a decisão de que ela frequentaria aquele espaço.

⁹² Bellacasa (2012) indica que é atribuída a Bergson a frase original “Mais il ne suffit pas de crier ‘Vive le multiple!’; le multiple, il faut le faire” em uma carta enviada a Deleuze.

⁹³ Destacamos nas DCNEI a concepção de proposta pedagógica, que indica que esta deve garantir o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17). Destacamos, ainda, o trecho que indica que “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (idem, p. 19-20).

⁹⁴ Não tencionamos, aqui, entrar no mérito da qualidade da participação na gestão escolar democrática ou da participação dos familiares nas atividades escolares. Também não nos interessa, neste momento, adentrar a questão dos diferentes graus de cuidado e proteção de crianças em diferentes contextos. O que evidenciamos aqui é que a criança pequena sempre está inserida socialmente em um contexto em que também há adultos (que, inclusive, respondem legalmente por ela).

Figura 9: chegando ao CEI Criarte



Fonte: arquivo institucional CEI Criarte/Ufes, 2022.

Os atores diretos nos processos de ensino-aprendizagem são uns - as crianças -, mas nosso toque neles ricocheteia e toca quem está ao seu redor. A poeira que a criança respira na escola, ela espirrará em casa, na rua, na vizinhança... e vice-versa. A própria gênese da educação infantil no Brasil está muito ligada à família - principalmente às mulheres e mães, como discutimos no capítulo 2.

A todo tempo esbarramos nessa complexidade nas relações entre escola e família no contexto da Educação Infantil. Embora tais relações não sejam estritamente o foco de nossa atenção neste trabalho⁹⁵, esse tema se faz presente no arranjo construído - uma pesquisa em um Centro de Educação Infantil, dialogando com crianças e com famílias. Podemos dizer que esta pesquisa é, em si, uma ação na relação entre escola e família. Daí a importância de acessarmos contextos e contornos dessa relação e de qualificarmos os sentidos que buscamos acessar ao falar de famílias.

Optamos por falar de *famílias* e não usar o termo “responsáveis” ou “pais”, para acessar um campo mais abrangente: famílias, aqui, são aquelas pessoas que participam das rotinas de cuidado e educação da criança, no âmbito doméstico.

⁹⁵ Priorizamos o olhar para as relações entre crianças de até 6 anos (público da Educação Infantil) e adultos, no âmbito familiar.

Temos nesse contexto os responsáveis legais – mãe(s), pai(s), biológicos ou não, ou outra pessoa que tenha registrado a guarda legal da criança – mas não só. O convívio muitas vezes se dá com outros parentes participando da rotina da criança, ou com outras pessoas com relações que não consanguíneas, mas que estabelecem vínculos de confiança e participação: colegas de trabalho ou de estudos que buscam a criança na escola algumas vezes, vizinhos que cuidam delas, enfim, todas as pessoas que estabelecem relações de educar-cuidar na convivência com a criança.⁹⁶

Pensar na multiplicidade das configurações familiares é importante para colocar em questão a noção de família, entendendo-a como uma porta imaginária, como a noção de criança: conceitos construídos historicamente. Família é uma *instituição*, são práticas, é uma lógica de funcionamento; e certos arranjos ganharam hegemonia. Para incluir o que foi historicamente marginalizado é preciso contingenciar o que se pensa sobre ser família. Como aponta Scheinvar (2006, p. 51),

Há um processo de produção de subjetividades no sentido de naturalizar a institucionalização de um modelo hegemônico de família, que opera por meio da discriminação de outras relações familiares, como as constituídas por mães solteiras, por parentes que assumem a responsabilidade pelas crianças, por casais separados, por pais que realizam atividades consideradas ilegais ou imorais etc., embora todas elas sejam formas coesas de organização familiar, produzidas historicamente.

O malabarismo demandado na rotina de quem vive sozinho ou sozinha com a(s) criança(s), dos pais e mães estudantes, trabalhadores/as, estudantes e trabalhadores/as... as redes de apoio que se constroem com amigos, vizinhos, familiares, as redes de apoio remuneradas - e as famílias que analisam financeiramente se vale mais a pena trabalhar e pagar alguém para ficar com seus filhos ou ficar em casa para desempenhar essa função. Essas e tantas outras possíveis conjunturas, todas compõem formas de viver. E interessa-nos uma postura afirmativa das múltiplas formas de viver - sempre inacabadas - e contra uma moralização do que seria uma forma “mais adequada” de constituição familiar.

⁹⁶ Sabemos, entretanto, da apropriação do termo “família” pela agenda conservadora, indicando uma individualização e fechamento em torno não só da própria família, mas também de uma certa normatização, excluindo ou marginalizando tudo e todos que não caibam no modelo instituído. Vamos problematizar esse movimento nesta seção.

Estela Scheinvar (2006) analisa a dimensão política da instituição família e a discute como um dispositivo de individualização que tem como base a norma hegemônica, afirmando, assim, o caráter privado da sociedade moderna. Argumenta que certos equipamentos sociais como a escola, os consultórios médicos e psicológicos, o judiciário, os abrigos, o cárcere, os conselhos tutelares etc. vêm sequestrando o direito à família (a que acrescentaríamos que a sociedade tem tido sequestrado seu direito à diversidade). A autora explica:

Abstraindo-se a análise das condições necessárias para aderir ao modelo hegemônico, tais equipamentos sociais diagnosticam a incapacidade de a família ser família. Isto ocorre seja retirando os filhos fisicamente ou desqualificando seus saberes e suas ações tanto com classificações estreitas como a de “família desestruturada”, como com intervenções discriminatórias, que submetem indivíduos/famílias a serviços públicos inadequados, de qualidade duvidosa, que não interferem, efetivamente, na condição de vida que os levou a serem alvo de intervenção (SCHEINVAR, 2006, p. 50).

Assim, voltando a falar da disposição de políticas públicas em redes interconectadas, precisamos enfatizar a importância de complexificar e desnaturalizar as mais diversas questões para lutar contra a negação de direitos e podermos atuar em prol de uma sociedade menos desigual e mais plural.

Podemos afunilar esse desejo para uma atuação em prol de um projeto de *escola* menos desigual e mais plural. E isso requer um projeto de escola fundada em uma postura ético-estético-política de coletividade, pois, como afirma Scheinvar (2006, p. 51),

No contexto de um pensamento que se centra no indivíduo, a ação coletiva também fica caracterizada de forma individualizada, como uma somatória e não como produto de agenciamentos coletivos. Sob esta lógica, o comunitário torna-se um território amorfo que sugere ‘o social’, ‘o coletivo’, associado ao âmbito privado.

Isso fala do desafio cotidiano de equilibrar a visão de coletivo e o olhar para cada criança em suas necessidades e modos de ser únicos que precisam ser vistos. Fala do acolhimento das famílias na escola respeitando suas singularidades e ao mesmo tempo construindo esse *comunitário* como produto de agenciamentos coletivos. Vemos pistas dessa construção no registro de uma reunião de atendimento a uma família em dezembro de 2020:

Mãe e pai destacam que acompanharam a criança crescendo muito e que os pais cresceram também. Relatam que são gratos por quanto a Criarte ouvia as famílias. Valorizam o acesso que as crianças têm a diversas linguagens artísticas no CEI Criarte. [...] Mãe relata que na pandemia ficou

mais evidente o quanto as atitudes dos pais interferem nas formas de ser da criança (Registros de reuniões com famílias, 7 dez. 2020).

A criança em questão frequentou o CEI Criarte dos 2 aos 6 anos, tendo sido essa a sua primeira experiência escolar. Seu último ano da Educação Infantil foi vivido em 2020, durante a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19. Pai e mãe, servidores da universidade, permaneceram durante todo o período em trabalho remoto, o que certamente trouxe novos arranjos para a convivência da família, com grandes desafios, mas também com possibilidades de afirmação e ampliação da vida. Vemos aqui o potencial formativo da escola não só para com as crianças, mas fortalecendo um plano de coexistência onde há reciprocidade e aprendizagens entre crianças, escola e famílias.

Isso significa reconhecer a criança em contextos, e não isolada, como busca fazer uma forte tradição da psicologia do desenvolvimento⁹⁷. E os fazeres da pedagoga no contexto escolar elaboram-se muito em função da coletivização, da explicitação dos contextos, da construção e ampliação de articulações. Notadamente, a articulação entre escola e família é foco de atenção no trabalho da coordenação pedagógica: é a ela que as famílias solicitam reuniões, é esse o setor que cuida da integralização da trajetória da criança na instituição, compartilhando informações de seu histórico entre os profissionais sensíveis a elas. Não que essa articulação não ocorra também em primeiro grau com a equipe de sala - inúmeras são as oportunidades de contato e estreitamento de vínculos entre as profissionais que atuam em sala de aula e as famílias, a título de exemplo, as conversas breves na porta da sala na entrada e na saída, as trocas de recados pela agenda da criança, as propostas de pesquisa em casa, participações pontuais na rotina da sala, como um convite para um familiar contar uma história, participar de uma roda, etc. O destaque que fazemos, então, à atuação da coordenação pedagógica na articulação entre escola e família diz respeito às ações sistematizadas e intencionais na construção contínua do comunitário de que nos fala Scheinvar (2006).

⁹⁷ Por essa referência ampla, referimo-nos ao modo como o problema da cognição e do desenvolvimento humano é colocado com base em investigações sobre o indivíduo como forma, sem considerar a individuação (SIMONDON, 1989), ou seja, a processualidade, o devir. Além disso, baseia-se na busca por leis invariantes e, portanto, extingue o potencial de diferenciação e transformação. O campo designado como psicologia do desenvolvimento abrange diversas escolas de pensamento como o trabalho da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o Gestaltismo, a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson, entre outras, e é fortemente presente no campo da Pedagogia. Entraremos um pouco mais nesse debate no capítulo seguinte.

Destacamos a seguir a fala de uma mãe cujo filho frequentou o CEI Criarte de 2018 a 2021. Ambos estiveram bastante presentes nos encontros virtuais e nas propostas das Ações Afetivas e Sociais realizadas pela escola em 2020 e 2021, durante a suspensão das atividades presenciais. Conversávamos, na entrevista, sobre a realização das Oficinas Brincantes de modo online, e ela comenta o seguinte:

R.: [...] foi legal por isso - por possibilitar esse encontro das crianças com a escola, da ca...[pausa na fala, interrompendo a palavra 'casa', como se a noção de família tivesse invadido o pensamento e passado na frente do que vinha], com a família inclusive, **porque a gente tá junto**. Isso é outra coisa, porque a escola não proporciona muito né. A Criarte ainda permitia, [...] a gente podia ficar na sala, ficava lá com as crianças, [...] vocês permitiram muito, F. foi uma professora que permitiu muito e isso a gente consegue aqui, porque **a família tá sempre participando, não tem jeito**.

F.: Inclusive fotografando, trabalhando de graça pra escola como fotógrafa, né? [ri]

R.: Eu gosto, né, você sabe que eu participo na hora! Me chama que eu to indo [ri] (Registros das entrevistas, 09 fev. 2022. Grifos nossos).

Mesmo quando a interação entre criança e escola não é via telas, quando o território da escola não se torna o território da casa, invadindo-a, “a gente tá junto”. Mesmo quando a família não está ali, operando o abrir e fechar de microfone, ou quando não está de fato dentro da escola ou da sala de aula com a criança, “a gente tá junto”. Estamos juntos por meio dos vínculos que se constituem no compromisso firmado com a formação da criança - formação também de nós. Estamos juntos porque mesmo quando pensamos na criança por ela mesma, na construção de sua autonomia, isso se dará em um contexto de relações, nas redes de relações que se criam e transformam constantemente. Para falar de modo mais direto, mesmo quando a família não está lá fisicamente, ela está presente na corresponsabilidade do educar-cuidar da criança, na bagagem invisível que esta carrega, que são as coisas que a constitui. O poema “*There was a child went forth every day*” de Walt Whitman ajuda a acessar esse sentido de bagagem invisível⁹⁸. Destacamos seus versos iniciais e finais:

Tinha um menino que saía todo dia,
E a primeira coisa que ele olhava e recebia com surpresa ou pena ou amor
ou medo, naquela coisa ele virava,

⁹⁸ Também tocamos nessa ideia na [Apresentação \(p. 19-20\)](#), ao falarmos de coisas que vamos coletando e carregando na bagagem.

E aquela coisa virava parte dele o dia todo ou parte do dia... ou por muitos anos ou longos ciclos de anos.

[...]

Todas essas coisas fazem parte do menino que saía todo dia, e que agora vai embora e mais distante a cada dia,
E agora podem ser também de quem lê-las com atenção.
(WHITMAN, 2011, p. 201).

As coisas que o menino olha e recebe quando sai todos os dias o constituem. Nesse sentido, “a gente tá junto” de muito mais coisas do que percebe, do que parece diretamente estar. Essas coisas (pessoas, lugares, ideias, seres vivos e não-vivos) geram uma rede que, quanto mais fortalecida, mais autonomia se estabelece. Ou seja, quanto mais interdependência, mais autonomia. A respeito dessa afirmação, Débora Diniz nos ajuda a elucidar esse raciocínio ao explicar a contribuição dos estudos da deficiência, a partir de Eva Kittay (1999):

Com o argumento de que todos somos dependentes em algum momento da vida, seja na infância ou na velhice, ou em momentos de debilidade por doenças, um grupo de feministas introduziu o princípio da igualdade pela interdependência como um princípio mais adequado para a reflexão sobre questões de justiça no campo dos estudos sobre deficiência (DINIZ, 2003, p. 05).

O raciocínio de que mais interdependência significa mais autonomia pode parecer paradoxal se a ideia de autonomia é acessada no sentido neoliberal, como uma exaltação à independência do indivíduo, seu poder de fazer as coisas por si próprio, sua autossuficiência. No entanto, essa noção de independência heróica encobre as inevitáveis relações de dependência, seja em situações específicas como uma incapacidade ou doença temporária, ou mesmo nas relações de cuidados com bebês, crianças ou pessoas idosas (KITAY, 1999). Diniz (2003, p. 05) indica que “Kittay foi ainda mais longe na crítica: afirmou que são exatamente esses vínculos de dependência por onde se estruturam as relações humanas, pois a dependência é algo inescapável da história de vida de todas as pessoas”.

Nos dias atuais, a partir de uma lógica neoliberal, vemos com frequência a autonomia como independência, associada à ideia de um “empreendedorismo de si”. Foucault critica como o pensamento econômico vem sendo aplicado às relações sociais, a exemplo da noção de “capital humano”:

Na análise que eles fazem do capital humano, [...] os neoliberais procuravam explicar, por exemplo, como a relação mãe-filho, caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho, pela qualidade dos cuidados que ela lhe dedica, pelo afeto de que ela dá prova, pela vigilância com que acompanha seu desenvolvimento, sua educação, seus progressos,

não apenas escolares mas físicos, pela maneira como não só ela o alimenta, mas como ela estiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele - **tudo isso constitui, para os neoliberais, um investimento, um investimento mensurável em tempo, um investimento que vai constituir o que? Capital humano, o capital humano da criança**, capital esse que produzirá renda. Essa renda será o que? O salário da criança quando ela se tornar adulta. E, para a mãe, que investiu, qual renda? Bem, dizem os neoliberais, uma renda psíquica. Haverá a satisfação que a mãe tem de cuidar do filho e de ver que seus cuidados tiveram sucesso. Pode-se portanto analisar em termos de investimento, de custo de capital, de benefício do capital investido, de benefício econômico e de benefício psicológico, toda essa relação que podemos [chamar], se vocês quiserem, de relação formativa ou relação educacional, no sentido bem amplo do termo, entre mãe e filho (FOUCAULT, 2008a, p. 334-335, grifo nosso).

Se direitos e condições básicas de existência são pensados como investimentos que “agregam valor” aos sujeitos, podemos pensar que haveria vidas que valeriam mais que outras, como bem manifesta Mbembe (2018). Pensando com Susan Buck-Morss sobre os processos de escravização, Achille Mbembe (idem, p. 29) afirma que

Uma relação desigual é estabelecida ao mesmo tempo em que é afirmada a desigualdade do poder sobre a vida. Esse poder sobre a vida do outro assume a forma de comércio: a humanidade de uma pessoa é dissolvida até o ponto em que se torna possível dizer que a vida do escravo é propriedade de seu senhor.

Relacionando tal ideia ao que Foucault aponta na relação formativa mercantilizada, podemos afirmar que o adultocentrismo, como forma de dominação, ainda que não passando pelo comércio, mas pela noção economicista, também tem como efeito o poder sobre a vida do outro e, em última análise, a dissolução da humanidade. Como podemos repensar as relações entre adultos e crianças onde a proteção esteja aliada à participação, ao cuidado e à interdependência, e não à vigilância e à dominação?

Bellacasa (2017) fala sobre o cuidado como uma “necessidade não-normativa” ou “obrigação não-normativa”. A autora nos convida a pensar a interdependência não como um contrato ou um ideal moral, mas uma condição para as relações. “Cuidado é, então, concomitante à continuação da vida para muitos seres vivos para além dos entrelaçamentos humanos - não sendo forçado por uma ordem moral e não necessariamente sendo uma obrigação recompensadora” (idem, p. 70, tradução livre).⁹⁹

⁹⁹ Care is therefore concomitant to the continuation of life for many living beings in more than human entanglements—not forced upon them by a moral order, and not necessarily a rewarding obligation (BELLACASA, 2017, p. 70).

Relembro uma conversa que tivemos com pai e mãe de três crianças - uma com quatro anos então, matriculada no CEI Criarte, outra que havia estudado no CEI Criarte e naquele momento estava no Ensino Fundamental e o terceiro filho, que viria a entrar no CEI Criarte no ano de 2020. A equipe de sala que participava daquela conversa havia trabalhado com a irmã mais velha no ano de 2017. Lemos no registro da reunião:

Mãe relata que em casa D. tem sido muito 'dependente', espera que façam as coisas por ela (alimentação, banho, vestir-se). Busca muito a irmã mais velha para ajudá-la. Mãe também conta que ela tem pressionado a irmã com falas como 'se você for viajar com o papai você não vai ser mais minha irmã'.

[...] Chamamos atenção para que a família trabalhe essas questões com as duas filhas, pois a filha mais velha pode estar, com seu perfil maternal, deixando pouco espaço para que D. exercite mais sua autonomia.

[...] Reforçamos a importância da família organizar o tempo de modo que possam acompanhar D. individualmente (Registros de reuniões, 18 set. 2019).

Os jogos de relações pulsam nas cenas descritas: a percepção de que a postura zelosa da irmã mais velha vinha gerando como efeitos certo "déficit" na autonomia de D., ao lado de sua coação "não vai ser mais minha irmã" dinamizam o vai-vem das relações. Como a noção de interdependência se atualiza naquelas relações? Haveria ali movimentos de um cuidado normativo, normatizado?

Também nos chama atenção como a atitude de cuidado e zelo pela irmã mais nova é identificada como "perfil maternal". Podemos problematizar como o maternal¹⁰⁰ (aquele normativo e idealizado) muitas vezes parece estar imbricado de uma devoção, e, talvez porque controlado, parece querer exercer uma referência controladora.

Donna Haraway (2016) nos fala da responsabilidade ("*response-ability*") como a capacidade de responder às situações, aos contextos, propondo, junto com o outro, algo inantecipável. Em suas palavras:

Hannah Arendt and Virginia Woolf entenderam o alto risco de treinar a mente e a imaginação para visitar, aventurar-se fora do caminho batido para encontrar o parente não-cosanguíneo inesperado e puxar conversas, fazer e responder perguntas interessantes, propor juntos algo imprevisto, assumir a

¹⁰⁰ Matias (2021) trabalha esse tema na dissertação "Mamãe não é santa: atravessamentos do dispositivo da maternidade e invenções cotidianas" - Disponível em <<https://psicologiainstitucional.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGPSI/detalhes-da-tese?id=15835>>. Acesso em: 9 maio 2022.

obrigação não solicitada do encontro. Isso é o que eu chamei de cultivo da responsabilidade (HARAWAY, 2016, p. 130, tradução livre).¹⁰¹

Tais reflexões nos mobilizam a problematizar aquela responsabilidade percebida nas ações da irmã mais velha para com a irmã mais nova como habilidade ou capacidade de ambas de responderem às situações que vivenciavam (ou, simplesmente, vivenciá-las). Mais que pedagogizar as ações ou psicologizar as análises, entendemos que o pensamento relacional possibilita partilhar das experiências, compondo um plano comum em que respondemos juntos ao presente. Ao conversar com a família, ao cultivar uma atenção aos processos que partem do olhar à criança, mas que ativam uma rede maior (rede, reforçamos, de interdependência), respondemos, juntos, com alguns compromissos éticos: convocando e valorizando a interdependência, a relacionalidade e a processualidade; problematizando olhares patologizantes; buscando descentrar o que vier a operar de modo demasiadamente rígido, como por exemplo a postura essencialmente adultocêntrica e, novamente, cultivar o agir-pensar-sentir relacional.

Isso nos transporta de volta ao trecho da entrevista com R., onde gostaríamos de destacar a fala “a família tá sempre participando, não tem jeito”. As formas de participação são incontáveis, mas, de um jeito ou de outro, “tá sempre participando”. Primeiramente porque, inevitavelmente, a família participa da vida da criança pequena. E isso diz respeito ao que já afirmamos em relação à presença da família naquela “bagagem invisível”. O que gostaríamos de acrescentar agora é que a Educação Infantil é parte disso, é parte da vida da criança pequena. É o lugar em que ela é o público-alvo da política; é a criança a usuária do seu direito à educação. E a escola talvez seja o lugar onde se manifeste de modo mais explícito, direto e consistente o atendimento a direitos básicos dos bebês e das crianças e, assim, importante via para o exercício da cidadania. Assim, podemos pensar a escola de educação infantil como um espaço privilegiado para desconstruir a centralidade dos adultos e a noção de autonomia como independência e cultivar a autonomia como interdependência, como rede (DINIZ, 2003; KITTAY, 1999).

Do ponto de vista formal, na organização e funcionamento da educação básica, os processos formativos são vistos de forma ampla e, podemos afirmar,

¹⁰¹ Hannah Arendt and Virginia Woolf both understood the high stakes of training the mind and imagination to go visiting, to venture off the beaten path to meet unexpected, non-natal kin, and to strike up conversations, to pose and respond to interesting questions, to propose together something unanticipated, to take up the unasked-for obligations of having met. This is what I have called cultivating response-ability” (HARAWAY, 2016, p. 130).

coletivizada, o que aponta para a noção de interdependência que estamos discutindo. Destacamos alguns artigos que apontam para essa coletividade e corresponsabilidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, [...]

Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Já nas DCNEI, temos que

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...] Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (BRASIL, 2010, p. 17).

E ainda:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...] A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (idem, p. 19).

Observamos, portanto, na dimensão estrutural da educação brasileira, a presença da família e da comunidade como intrínseca ao percurso educacional da criança. E na “vida real”, isso também é verdadeiro?

Ao acompanhar os registros de reuniões entre famílias e equipe escolar, percebemos que muitas delas eram agendadas com o intuito de aproximação, sem serem motivadas por algum acontecimento ou demanda específicos. São numerosos os registros que se iniciam com o relato de que a família solicitou a conversa para ver como a criança tem estado na escola, saber sobre a rotina, etc.

Essas reuniões de aproximação apontam para essa corresponsabilidade e principalmente para o processo de interdependência sobre o qual vínhamos refletindo. Estamos sempre em formação. As famílias na educação infantil estão sempre se tornando, a cada momento, mãe, pai, avó, avô (...) de bebês, de crianças de 3, 4, 5, 6 anos... familiares de crianças que estão mordendo, brincando, aprendendo, comendo bem, comendo mal... A noção de “tornar-se-com” que vemos com Haraway (2008, 2016) aborda justamente tal processualidade, relacionalidade e interdependência. Embora a autora sustente o debate com foco em questões entre espécies diferentes (humanos e não-humanos) preconizando o descentramento do homem e um pensamento mais ampliado da coexistência no planeta Terra, entendemos que podemos traduzir tais questões nas relações entre pessoas em idades e momentos de vida diferentes, tendo em vista o foco de nossa atenção em problematizar a desigualdade entre gerações e a centralidade nos adultos nos modos de vida hegemônicos.

Além daquelas reuniões de aproximação entre escola e família, há conversas motivadas pelo acompanhamento e pela articulação com outros profissionais que atuam com a criança, como fonoaudiólogos, psicólogos ou neurologistas. Nesse caso, podemos nos encontrar com a/o profissional diretamente ou com a família, que porta relatórios e laudos das clínicas para a escola e vice-versa.

Também há aquelas reuniões que partem de uma demanda ou acontecimento específicos, como por exemplo se houve alterações na rotina ou na dinâmica da família, como alterações de guarda, início de processo de desfralde, etc. Há também, por fim, aquelas questões mais sutis, que não partem de um acontecimento isolado, mas de questões que são acessadas no contexto da convivência e que nos motivam a buscar um acompanhamento mais cuidadoso. Trazemos dois exemplos dessa “categoria” mais sutil:

Reunião solicitada pela escola. Professora relata que percebem certa mudança de comportamento em H. recentemente. [...] Em casa mãe também percebe o choro com uma frequência maior e menor empenho nas tarefas de casa. Observa que a rotina permanece a mesma: [descreve] [...] A mãe não percebe nele sinais de cansaço que poderiam justificar tais mudanças no comportamento.

Diante de não identificarmos junto à família indícios ou hipóteses que possam estar levando a tais formas de H. se manifestar, será mantido o olhar sensível e o acolhimento às expressões de H. nos diferentes contextos.

Expomos também que embora nos chame a atenção e incite um olhar mais cuidadoso, avaliamos essas situações de modo positivo, dado que H. tem se permitido essas expressões e não se restringe a uma manifestação o

tempo todo de sua postura 'independente', 'autossuficiente' e 'maduro'. (Registros de reuniões com famílias, 22 out. 2019).

Pedagoga situa que esta reunião é de acompanhamento para entendermos como I. tem sido em casa e explicarmos como ela está na escola para pensarmos juntas em formas de lidar melhor com suas necessidades e potencialidades.

Professora explica que I. tem testado muito o 'não' e tem dificuldade com novos desafios (insegurança). [...]

Mãe explica que se ela está em um lugar conhecido e que ela domine, fica bem (ex.: no parquinho do prédio), mas ela tem um tempo longo para se adaptar e aceitar o novo. Professora fala sobre como buscamos provocar que as crianças aceitem desafios. Explica que estimulamos na sala que eles guardem seus materiais, que construam autonomia. Sugere que a mãe deixe que as professoras conduzam o momento de guardar os materiais durante a entrada - mãe concorda.

[...] I. quer determinar como ir à nataçãõ (se a mãe sugere ir de carro, ela quer ir à pé). Interpretamos isso como uma forma de, estando no controle da situação, compensar sua insegurança e desviar dela.

Indicamos que tentem chegar cedo na escola e esperar algum amigo chegar para os dois entrarem juntos, caminhando. Sugerimos que ela tente combinar isso com a mãe do H., que tem um ótimo relacionamento com I. e demonstra ser muito autônomo nesse movimento de entrada (Registros de reuniões com famílias, 7 maio 2018).

A sugestão de que H. pode encorajar I. a mobilizar outras formas de chegar na escola e se relacionar com os materiais, tempos e espaços aponta para uma dimensão relacional em que não só ao adulto cabe a intervenção e a ensinagem, mas que, ao perceber a presença e a agência das crianças nas situações em que elas se inserem, lhes confere também mais presença e, com efeito, humanidade.

A autonomia de H. no movimento de entrada na escola não é uma independência no sentido de não precisar da mãe, que o leva, ou dos profissionais da escola, que estão ali para acolhê-lo. Ele habita o território colocando-se junto das outras pessoas - adultos e crianças. Essa autonomia significa, por exemplo, pedir ajuda quando não se consegue fazer algo sozinho - como abrir o zíper da mochila, pegar a lancheira, etc. A autonomia nesse caso está no sentir-se à vontade para pedir auxílio, inclusive. Dizemos que quanto mais fortes são as relações de apoio, mais fortes e encorajados também nos sentimos para a realização das ações, por termos com quem contar.

Não seria atribuída a H. a responsabilidade pedagógica de acompanhar os processos de I. Ao mesmo tempo, entendendo que as crianças são copartícipes nas situações e a todo tempo cooperam, enfrentam, afetam e são afetadas, não poderíamos destituí-las de uma *respons-habilidade* em suas relações. Novamente, a ideia de responsabilidade é destituída da noção corriqueira de dever, obrigação, e

ganha o tom de cuidado (não-normativo) ao coabitar um plano comum. Entendemos com Vicentin e Gramkow (2018, p. 380) que

Com essa perspectiva, complexificamos a relação e resistimos ao olhar hegemônico e reducionista de uma inaptidão da criança para imprimir seu volume afetivo nas relações, estando fadada ao desamparo e ao submetimento, aos desejos conscientes e inconscientes dos adultos.

No terceiro encontro da Oficina Brincante, ao brincarmos de equilibrar objetos, criando estruturas que variavam entre o estável e instável, pudemos experimentar a precariedade e a vulnerabilidade na relação com objetos, mas também com nossas próprias expectativas e ações. Após um exercício de respiração e um momento em que cada um falou para o grupo sobre a pessoa que o acompanhava (crianças apresentaram adultos e vice-versa), assistimos a um vídeo¹⁰² e iniciamos a brincadeira de equilíbrio.

Início o momento de *brincar* dizendo: ‘nossa brincadeira não tem um jeito certo de equilibrar. Eu fiquei inventando moda e fiz um monte de estrutura diferente’ (mostro fotos e comento) ‘[...] nossa, mas caiu muitas vezes antes de eu conseguir deixar em equilíbrio!’ Enquanto introduzo sobre a brincadeira, vamos pegando os materiais, algumas pessoas já começam a experimentar empilhar alguns objetos... Convido que cada um faça uma estrutura (reforçando que as mães participem também). Indico que podemos ir conversando enquanto montamos, e se alguém precisar de silêncio para se concentrar melhor é só pedir. Digo que quando terminarem algum equilíbrio que ficar bem legal podem chamar a gente pra ver.

M. anuncia, animada, que terminou e mostra uma estrutura com três potes de massinha empilhados e um estojo grande em cima com alguns objetos pequenos sobre ele (FIGURA 10).

Depois de comentarmos sobre a estrutura de M., digo ‘o legal da brincadeira é ir colocando coisas que tiram o equilíbrio, só que aí você tenta encontrar o equilíbrio novamente. Olha, eu coloquei uma caneta em cima do rolinho, mas ficou muito fácil de equilibrar assim. Mas e se eu colocar uma coisa pesada, tipo... vou colocar 2 rolinhos pra ficar mais alto. Só a caneta, ó, foi fácil. E se eu colocar o pregador assim, num barbantino, a caneta vai cair, né? Caiu. Mas será que a gente consegue achar um equilíbrio? E se eu colocar a caneta mais pra dentro...?’ (FIGURA 11).

Apesar da minha sugestão, M. parece não querer mexer mais em sua estrutura. Passa a segurar o celular mostrando a estrutura que a mãe está montando e dá ideias do que adicionar ali. As duas riem, parecem estar se divertindo. “Mãe, bota esses brincos. Vestido... O que mais você tá fazendo? Conseguiu fazer a cabeça? Tenta esses cogumelos, mãe” (FIGURA 12).

G. anuncia: ‘consegui! Isso era o que eu queria fazer, ó!’ (FIGURA 13). E. diz que ele equilibrou um monte de coisa em cima do novelo.

F.: Olha lá, M.! A estrutura do G. virou um monstrengo de tanta coisa! G. explica que é o pregador que está equilibrando tudo! E. mostra sua estrutura - ‘e eu fiz assim, ó’. Reajo com empolgação ‘uaaaau! Gente, estão maneiras as estruturas de vocês! Ficaram coloridonas!’ G. fica olhando sua estrutura de diversos ângulos. Parece animado. Lanço o desafio: ‘será que vocês conseguem tirar um objeto sem deixar nada cair?’

E.: Tira algum!

¹⁰² Trecho do espetáculo “Wings” do “Rigolo Swiss Nouveau Cirque”. Disponível em <https://youtu.be/_qIMsxQLR7A?t=162>. Acesso em: 6 dez. 2021.

F.: Ai ai ai... ai, vai cair, caiu! Mas não caiu tudo!

[...]

F.: Tão achando legal a brincadeira de equilíbrio? Vocês acharam que é uma coisa relaxante? Ou deixa com medo de cair e aí fica todo mundo estressado?

E.: O que você acha, G.?

G.: Eu vou tentar de novo.

[...]

F.: Vocês não me falaram... alguém achou essa brincadeira tão estressante porque fica com medo de cair?

M.: Eu derrubei o triângulo de mamãe com a bola [rindo].

J.: O que você achou da brincadeira?

M.: Legal.

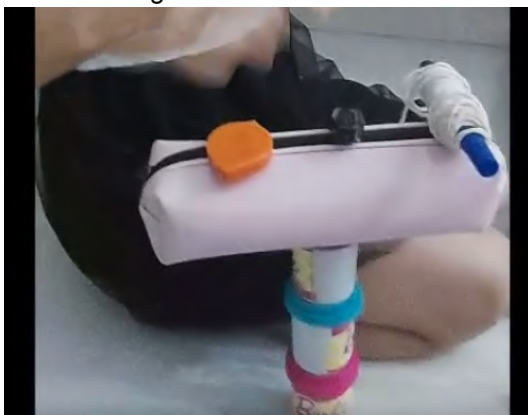
F.: É mais relaxante ou mais estressante, o que vocês acharam?

E.: Relaxante ou estressante, G.?

G.: Relaxante. Eu vou tentando toda vez!

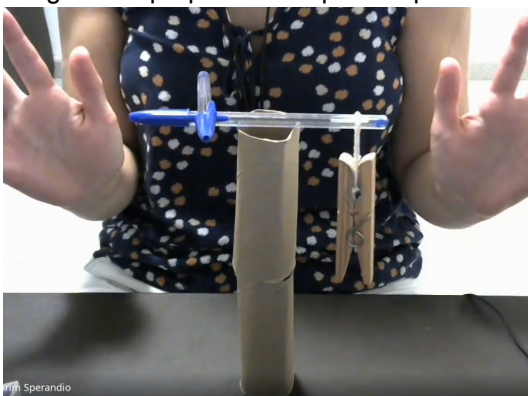
(Registros das oficinas, 6 dez. 2021)

Figura 10: M. fez um "T"



Fonte: imagem extraída da gravação da Oficina Brincante ocorrida em 6 dez. 2021.

Figura 11: proposta de equilíbrio precário.



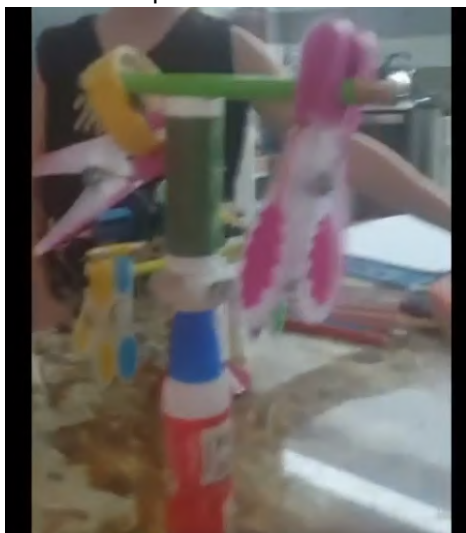
Fonte: imagem extraída da gravação da Oficina Brincante ocorrida em 6 dez. 2021.

Figura 12: M. filma a estrutura que a mãe está construindo.



Fonte: imagem extraída da gravação da Oficina Brincante ocorrida em 6 dez. 2021.

Figura 13: estrutura construída por E. na frente da estrutura construída por G.



Fonte: imagem extraída da gravação da Oficina Brincante ocorrida em 6 dez. 2021.

Quando pergunto sobre os afetos disparados pela brincadeira de equilibrar, sem nem perceber, propunha afetos polarizados (relaxante-estressante). São duas opções para uma experiência de muitos afetos. Não só há uma insistência em nomear a experiência, mas em nomeá-la conforme uma régua muito restrita, com somente duas classificações - ou é relaxante ou é estressante. Há aí um atravessamento cognitivo, uma tentativa de fazer a experiência caber em uma classificação arbitrária e limitante.

Focadas na brincadeira, as crianças parecem não se interessar em responder as questões que coloco, como se tais questões fossem um chamado para um outro lugar, diferente de onde estavam na experimentação. Elas estão *brincando*, e não

exatamente *pensando sobre a brincadeira*. Além disso, os afetos são vários, e não necessariamente cabem na polarização oferecida.

Cada vez que pergunto sobre os afetos disparados pela brincadeira de equilibrar, M. e G. driblam o movimento de nomear a experiência ao continuarem experimentando. Há uma ousadia na relação que eles estabelecem com a brincadeira, do tipo que faz brilhar os olhos de bell hooks¹⁰³. Medo de cair? Eu arremesso e provoço a queda! Eu rio da queda! Já G. ousa na insistência de quem sabe o que quer,¹⁰⁴ quando vai tentando, tentando e tentando. E outra vez. E mesmo quando já está colocando mais de um lápis ao mesmo tempo, bufando em descontento quando eles caem, já sem alinhá-los e sem a concentração que mostrava antes, continua tentando, não se deixa abalar.

Noguera inicia o texto “O poder da Infância: espiritualidade e política em afroperspectiva” (2019) com uma fábula que se passa em uma galáxia distante, onde “todos os seres viviam sob a força da Infância.” Ele conta que lá, “todos se divertiam diversamente sem conversão e sem pensar igual. Das disputas não surgia gente derrotada. Mas, somente pessoas que aprendiam a brincar de muitos modos” (NOGUERA, 2019, p. 127). Com isso gostaríamos de pensar sobre que modulações e deslocamentos se produzem a partir da presença da criança na partilha do mundo.

Ao correr o risco do desequilíbrio, na oficina, ao brincar com o cair, o fazer ficar e o derrubar, G. e M. resignificavam a derrota e convidavam silenciosamente os adultos atentos a esse convite a imergirem na experiência. Eles não calculavam os pesos e as distâncias antes de escolher os objetos e tentar equilibrá-los. A relacionalidade corpo-objetos-gravidade produzia afetos espontâneos e instantâneos. A queda não era erro, mas efeito produzido por ações interessadas. Interessadas em agir, brincar, tentar. Mais que em acertar. Talvez a coexistência entre adultos e crianças possibilite exatamente um acesso mais direto à experiência,

¹⁰³ A autora fala em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (hooks, 2017) sobre a radical necessidade de que as salas de aula (situa-se em sua experiência com o ensino superior, mas nos inspira a pensar amplamente sobre educação) sejam espaços de transgressão de fronteiras raciais, sexuais e de classe e, assim, de exercício da liberdade tanto pelos estudantes quanto pelos professores. hooks escolhe a grafia de seu nome (pseudônimo) sempre em letra minúscula. Celebramos sua vida, sua força inspiradora de pensamento inquieto, radical e amoroso, mencionando que durante a feitura deste trabalho, em dezembro de 2021, hooks faleceu aos 69 anos de idade.

¹⁰⁴ Cátia de França canta essa frase na música “Vinte palavras girando ao redor do Sol”, lançada em 1979 em álbum homônimo.

o que contempla acolher riscos. Estamos aqui pisando no caminho que Jorge Larrosa trilha ao afirmar que

[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (LARROSA, 2019, p. 34).

Para construir equilíbrio é preciso acolher sua precariedade e vulnerabilidade - ou abrir mão de movimento e iludir-se em formas fixas e estáveis (reproduzir estruturas previstas e preditas). Essa última maneira nos parece carecer de vida - deixemo-la nos esquemas dos estudos da Mecânica Estática¹⁰⁵.

Perguntemos novamente: que modulações e deslocamentos se produzem a partir da presença da criança na partilha do mundo? Podemos responder com Larrosa que a partilha do mundo com a criança, ou a possibilidade do agir criançaável possibilita aberturas para o desconhecido, para o acontecimento, para aquilo que é inantecipável. Mas isso se (e somente se) cultivarmos a noção de criança não capturada, a criança como acontecimento, a criança em ato - o criançaar. Pois, como já argumentamos, a abertura para o acontecimento não se dá por um marcador cronológico e não é algo prescritível. Além disso, é possível adultecer a qualquer idade. Ainda com Larrosa (2019, p. 43), trata-se de não capturar a experiência (e poderíamos substituir *a experiência* por *a criança*) como conceito, o que seria determiná-la, e sim nomeá-la com uma palavra, “porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real.”

Assim, perguntamos sobre as modulações e os deslocamentos na partilha de um plano comum interessadas em nomeá-los, não defini-los. Com isso em mente, acessamos outra cena, agora na entrevista-conversa com uma das mães. Em entrevista com J., conversávamos sobre a rotina familiar e lentamente ao longo da conversa J. vai se percebendo distanciada de si e de suas próprias vontades na constituição dos movimentos com a filha. Pergunto sobre momentos em que ela faça algo prioritariamente por si, e não pela criança, quando as duas estão juntas, e J. diz que:

¹⁰⁵ Em Física, a área específica da Mecânica é dedicada ao estudo do movimento e do repouso dos corpos, com a divisão em três áreas: cinemática, dinâmica e estática. A primeira tem foco no movimento, sem considerar as forças que o desencadearam. A segunda tem foco nas forças que atuam sobre um corpo: a energia mecânica, o torque, o momento angular, etc. A Mecânica estática, por fim, tem como foco as condições de equilíbrio nos corpos.

J.: São momentos raros. Nas coisas pessoais, de higiene pessoal, ela faz questão de estar, tipo escovar os dentes, aí é nós duas, mas são momentos raros de eu querer fazer alguma coisa e estar com ela. Mas assim, ela tá lendo, tem um horário dela ler um livro e aí eu vou ler também, porque ela quer que eu leia naquela hora junto com ela, entendeu? [...] tipo assim, eu tô lendo, eu quero que você leia também. Um incentivo, assim, ela quer um incentivo. Não é sempre que eu me coloco disponível pra isso, mas eu procuro fazer bastante por conta dela, no horário que ela quer, por conta dela, porque geralmente eu leio, mas não é no horário que ela lê, é em outro horário. Então... mas eu faço muita coisa por conta dela, viu [franze levemente as sobrancelhas e inclina a cabeça para frente na palavra 'muita']. Parando assim pra pensar, é mais por causa dela [ri].

F.: Tá aí, a gente nem esperava que ia surgir nessa conversa, mas parece que...

J.: [a fala irrompe] é, parando pra pensar é muita coisa que eu faço [por causa dela]... até as vezes que eu não tô com vontade de sorrir eu dou risada por causa dela [ri]. É bem louco mesmo! [...] por mais que tenha momentos que seja forçado eu sinto que me deixa bem melhor, entendeu? Mas geralmente me deixa bem sim. (Registros das entrevistas, 11 fev. 2022).

Novamente as ambivalências comparecem nos convocando a complexificar os olhares para as relações entre crianças e adultos, aqui, podendo olhar especificamente para a maternidade, algo com tantas camadas. Tratam-se de relações emaranhadas de complexidade, relações desafiadoras, atravessadas por discursos e pensamentos hegemônicos que atravessam a vida de todos nós. Dizer isso importa para que possamos acessar questões, problemas que emergem da cena e que são interessantes para o trabalho, sem um olhar culpabilizador ou individualizante.

Podemos refletir sobre como algo, ao mesmo tempo, parece fazer esvanecer e também deixa bem melhor, como a risada forçada. Será que nesse ficar melhor há mesmo espaço para coexistência, interdependência? Que paisagem criamos para que o adulto não desapareça como sujeito na relação para que as vontades ou as necessidades da criança possam ser acolhidas?

Há nessa cena uma centralidade na criança, que tem como efeito um esvanecimento de si que a mãe nem percebia e vai se dando conta que ocorre¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Nesse ponto, gostaríamos de chamar atenção para como a experiência do dizer, na entrevista, não acessa conteúdos prontos e representacionais, como que reportando sobre experiências passadas e conhecimentos já firmados sobre elas; diferentemente, acessa e cria uma experiência em si mesma (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Podemos ver, na transcrição, um movimento de como a questão vai sendo recolocada; parece ir crescendo a compreensão do quanto se faz pela criança: inicialmente, a afirmação de que são momentos raros os de fazer algo por/para si mesma, depois uma recolocação - "não é sempre que eu me coloco disponível pra isso [para fazer algo com a

Novamente¹⁰⁷ podemos refletir como essa centralidade na criança aponta também para uma política adultocêntrica. Parece haver um campo de polarização: ou se desampara/abandona ou se centraliza/sobreimplica. Que espaço há para negociação, para coexistência, para o plano de interdependência? Para haver interdependência, deve haver participação, e a participação, por sua vez, implica a criança como um sujeito, e também o adulto, para que haja negociação, troca, a partir dos afetos e das tensões de se existir junto. O contato consigo mesmo, com a tristeza, o desejo, etc., é matéria para o plano de coexistência. É matéria para as relações, para que nos encontros com o outro possamos criar a nós mesmos também.

Assim, o gesto do adulto, da adulta, de criar espaço para si também ensina à criança sobre o cuidado. É um gesto de atenção, não de negligência. Ensina a dimensão de interdependência do cuidado, mais densa que a tradicional noção que liga o cuidado a uma atividade moral, normativa ou idealizada. Conviver e coexistir sem se anular nem anular o outro, de fato com-viver, isso ensina sobre ser e poder ser. Assim nos formamos.

Vicentin e Gramkow, (2018, p. 380), conduzindo pesquisas no campo de experiências conflituosas no contexto escolar, afirmam que “crianças muito pequenas captam a atmosfera emocional dos adultos e se dispõem – ou não – a cuidar deles, quando assolados pela tristeza, a confusão ou o medo: são polos ativos da relação imprimindo sua marca, influência e humor desde cedo.” As autoras apontam para a resistência ao olhar hegemônico e reducionista de uma inaptidão da criança, como se ela estivesse fadada ao desamparo e ao submetimento, aos desejos conscientes e inconscientes dos adultos. Contrariamente, reforçamos a legitimidade do agir político das crianças, junto à escola, à família e nos mais diversos eventos sociais. Nas palavras das autoras,

Trata-se de agir por uma ampliação de perspectivas que suscitem intervenções que afetem o complexo criança-adulto-entorno, de forma a que a relação como um todo se desloque em direção a uma saúde possível, à captação de uma potência do criança que não está podendo ocorrer,

criança]”, mas imediatamente se reafirma - “mas eu procuro fazer bastante por conta dela”, e se intensifica - “[...] mas eu faço **muita** coisa por conta dela, viu? Parando assim pra pensar, é mais por causa dela”. Até que a intensificação ganha um exemplo quase derradeiro - “até as vezes que eu não tô com vontade de sorrir eu dou risada por causa dela”. A conversa possibilitou que tais questões ganhassem lugar. Aí reside um papel interventivo da entrevista, que não está na ação diretiva ou unidirecional de um entrevistador-especialista, mas está justamente no encontro e no que é possível construir nele conjuntamente.

¹⁰⁷ [Ver página 86.](#)

potência esta distribuída pelo coletivo de percursos afetivos vividos em uma relação, em uma família, em uma comunidade, em uma cultura, em uma época (VICENTIN; GRAMKOW, 2018, p. 380).

Naqueles momentos em que M. faz J. rir, também afirma-se que é possível criar condições de vida e de sorrisos. E acolhe-se que as duas podem fazer isso juntas, em movimentos de reciprocidade. A ambivalência que J. expressa dizendo que “é bem louco mesmo” também permite o acesso à experiência. É o que permite que ela esteja e não esteja disponível tanto para si mesma quanto para M., produzindo movimentos e novos pontos de equilíbrio instável. Mas, ao mesmo tempo, podemos problematizar que experiência de equilíbrio temos almejado. Não se trata exatamente de manter uma estrutura de pé, custe o que custar. Durante a brincadeira de equilibrar, na oficina, a queda era um elemento constitutivo da experiência. Cair, desmoronar, remontar, ficar apenas uma parte, recolocar, desistir, voltar... são movimentos do viver. Havia ali um exercício de construir e reconstruir. A estrutura ali era uma invenção, não uma representação estática. Estar triste, sorrir, etc. são movimentos da vida, são também inventados, passíveis de sustentação e desmoronamento - de qualquer forma, nunca fixos.

Abrir-se para a experiência da sustentação e também do desmoronamento é um desafio em um cotidiano adultocentrado, afastado da presença, da relação imediata da experiência. Nesse cenário, torna-se mais difícil se conectar uma vez que as ações ficam burocratizadas, ligadas a um modo representacional. Vejamos um exemplo: um adulto brincando com uma criança de modo automatizado, pensando em outras coisas. Ele pára para brincar porque sabe que é importante para a criança, mas não vive isso junto a ela; vive “fora de si”, só pela criança, por causa dela, mas não *com* ela. Talvez ele esteja muito atento aos sentimentos, às demandas, aos afetos da criança, mas será que também se atenta aos seus próprios, e consegue colocá-los na relação? Não se trata de despejar na criança preocupações que não lhe fazem sentido (filho, a inflação está muito alta, nosso orçamento está comprometido, estou preocupada que o locador queira aumentar o aluguel...). Trata-se simplesmente de com-viver honestamente, estando em contato consigo e com o mundo.

Como podemos criar mais espaço para coabitar o presente? Para criar (VICENTIN, 2016, 2018)? Para valorizarmos a interdependência nas relações,

possibilitando mais ser sujeito e menos sujeição? Como podemos criar mais espaço para nos formarmos juntos, continuamente?

6 UM TETO COM CLARABOIA: NOÇÕES DE APRENDIZAGEM

“Imagine um astrônomo observando as estrelas. Para ele, as estrelas, embora remotas, são parte do ambiente - elas são do interesse dele. E sendo de seu interesse, elas fazem com que ele varie ao passo que seu olhar vagueia de estrela a estrela” (INGOLD, 2018, p. 05, tradução livre).¹⁰⁸

A imagem da claraboia vem contribuir para olharmos para o que se passa além do que se vê. O teto que nos protege das intempéries também bloqueia a visão dos astros, se não sairmos da construção para ver o céu. Em tempos de isolamento físico e reclusão¹⁰⁹, propomos instalar claraboias para, como os astrônomos de Ingold, olharmos para as estrelas e podermos, com elas, variar em relação a nós mesmos. Claraboias que são também portas - portais, passagem para outro lugar, para outras políticas.

Virgínia Kastrup (2000) tece uma reflexão que é valiosa ao exercício de colocar em análise processos formativos em sua dimensão de abertura para a invenção. Em suas palavras:

Talvez pela criança viver mais plenamente a experiência que se dá no presente imediato e aí encontrar o impulso que a inclina para o futuro, Bergson e Deleuze tenham se referido a ela para falar dessa dimensão da cognição que **escorrega por entre as formas e, experimentalmente, acessa intensidades, potências e acontecimentos** (KASTRUP, 2000, p. 380, grifo nosso).

Entretanto, esse “escorregar por entre as formas” não é algo trivial e certamente não é dado pela idade cronológica, como apontávamos anteriormente. Interessa-nos falar disso neste momento para tecer reflexões sobre como as concepções de aprendizagem atravessam as relações entre adultos e crianças, nos momentos de ensinagem declarada, mas também para além deles. Nesta seção, trabalharemos como as políticas de aprendizagem aparecem convivendo nas vidas das famílias e crianças. Discutiremos, em diálogo com o campo de pesquisa, sobre

¹⁰⁸ “Imagine an astronomer, gazing at the stars. For him the stars, however remote, are part of the environment – they are of concern to him. And being of concern, they cause him to vary as his gaze wanders from star to star” (INGOLD, 2018, p. 05).

¹⁰⁹ Desde a declaração da pandemia de Covid-19, em março de 2020, em todo o mundo tem se investido no isolamento físico como medida profilática, com ocasionais decretos de *lockdown* em momentos em que o sistema de saúde tende ao colapso. No cenário brasileiro de intensa desigualdade social, vemos campanhas enunciando “fique em casa” em enorme contraste com a vulnerabilidade a que estão submetidos trabalhadores de setores essenciais (como supermercados, farmácias, transporte público e tantos outros) que enfrentam os riscos diários de exposição ao vírus em condições muitas vezes insalubres.

as políticas para a Educação Infantil, destacando conexões entre brincar e aprender, e trabalharemos aspectos da política reconhecionista e da política adultocêntrica, afirmando possibilidades de uma política inventiva no contexto da educação infantil. Vamos?

6.1 Brincadeira e aprendizagem: plano da experiência e plano representacional

Nas relações com famílias, a partir do lugar de trabalhadora-pedagoga, é comum que essas demonstrem uma compreensão de que as crianças aprendem fazendo e de que se valem mais de exemplos e demonstrações do que de explicações. Porém, ao mesmo tempo, vemos recorrentemente uma postura divergente para com as crianças: apesar da aparente compreensão de uma constituição de saberes a partir das vivências, na relação com a criança ocorre uma superposição do discurso às ações, um aspecto racionalizante, representacional sobre a experiência que se sobressai a uma direção mais afinada e sensível ao plano da experiência, este mais imanente. Assim, não é raro que as famílias acreditem em um modo de educação, mas que ajam de outros modos. Frequentemente, valorizam-se as infâncias e as experiências infantis, mas por outro lado também pratica-se uma política adultocêntrica. Ao se privilegiar um pensamento representacional, uma ênfase na teoria, em detrimento da vida no mundo¹¹⁰, valorizam-se formas pré-definidas de se aprender/ensinar.

Reunimos alguns trechos de registros de reuniões ocorridas com familiares durante o período de suspensão das atividades presenciais no CEI Criarte (março de 2020 a dezembro de 2021) que tocam nesse ponto. Em parênteses indicamos os grupos a que pertenciam as crianças ao ocorrerem as reuniões. O número do grupo coincide com a idade das crianças, completada até 31 de março do respectivo ano, e a última letra indica o turno (matutino ou vespertino). Gostaríamos de já anunciar às leitoras e aos leitores que ficaremos com essas falas por um bom tempo, circulando por diversas questões que emergem com elas.

‘À noite [a criança] não queria fazer atividades da escola. Quando a gente chega em casa, à noite, ela quer brincar.’ (G3M)

‘Não tenho muita paciência para ensinar, ele não pára sentado.’ (G3V)

¹¹⁰ Podemos pensar, por exemplo, no modo como bebês e crianças pequenas estão especialmente atentos e interessados em construir sentidos e compreensões sobre o que se passa no mundo a todo momento, e não somente a partir das proposições de ensino dirigidas por adultos.

Família relata expectativa de que ele se desenvolva brincando. 'É uma criança muito inteligente, e em casa o ensinamos brincando.' (G2M)

'Não sou pedagoga. Preferi não obrigar meu filho a participar de algo que eu achava que não seria bom para ele [encontros síncronos com demais crianças do grupo e equipe de sala, por meio de plataforma de videoconferência]. Não sabia nem como fazer isso com ele.' (G5M)

Mãe expressa que entende que não tem formação e não pretende desempenhar o papel de professora na formação dos filhos. (G4M e G2M)

Pai relata que a criança não demonstra interesse nas atividades mais relacionadas a um processo escolarizado. Pai e mãe relatam que brincaram bastante durante a pandemia, aproveitaram algumas sugestões do Caderno de Ações Afetivas e Sociais¹¹¹, algumas até tinham feito antes de verem nos cadernos. (G3M)

Vemos nas falas de familiares uma percepção de diferentes papéis para a escola e a família nos processos formativos. Que lugar é esse que cabe à escola, aos saberes da pedagogia e às atividades escolares? Em momentos parece ser o lugar onde se tem que parar sentado (aspecto disciplinar), como pré-requisito para aprender. Aqui temos a noção *escolarizante* sobre a qual falávamos no capítulo 2. Como temos acessado e mesmo produzido a expectativa de que crianças de 3 anos demonstrem interesse por atividades mais relacionadas a um processo escolarizado? Estamos distinguindo sentidos de “processo escolarizado” para as diferentes etapas da educação básica? O que significa “processo escolarizado” na Educação Infantil?

Para pensar tais questões, não podemos simular uma estabilidade e uma homogeneidade no campo complexo de conhecimentos e atuações, que podemos nomear como currículo. Precisamos acessar as complexidades, a historicidade e a parcialidade que fazem parte dos sistemas culturais que produzimos.

Peter Moss (2011) analisa aspectos da relação entre Educação Infantil e as etapas seguintes de ensino e, embora cite principalmente países ricos europeus, aponta quatro possibilidades nessa relação que são bastante próximas à realidade brasileira: a perspectiva da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental; a perspectiva de distanciamento, em que cada etapa afirma uma identidade muito fechada em si e com pouca construção de cooperação entre elas; a visão de que a escola deve preparar-se mais para receber a criança (em vez desta se adaptar às especificidades de cada etapa); e o vislumbre de uma possível

¹¹¹ Ver nota 59.

convergência, que seria alcançada por meio de “uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum” (p. 153).

Embora somente em 2009¹¹² a educação infantil tenha sido estabelecida como a primeira etapa da educação básica, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, o debate sobre a elaboração de propostas pedagógicas para o trabalho nessa etapa já vinha ocorrendo no Brasil há mais de uma década¹¹³. Havia uma tensão na busca de se afirmar uma identidade para a Educação Infantil que considerasse as especificidades dessa etapa e os desafios de superar a precarização da educação e do trabalho docente. Carvalho e Guizzo (2018, p. 777) afirmam que

Tal identidade articulou-se à superação do caráter assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização, que por décadas fora preconizado. Ademais, vinculou-se a uma concepção de educação para a infância que buscasse estabelecer uma relação imanente entre cuidado e educação, entendendo que cuidar é também educar; por isso, são processos indissociáveis, envolvendo questões como acolher, ouvir, encorajar e apoiar.

A superação de uma relação de subordinação das demais etapas da educação básica sobre a educação infantil era e é urgente. O caminho para a construção dessa identidade e superação da subordinação é, entretanto, traiçoeiro. Moss (2011, p. 145) indica que

Embora parte significativa da literatura afirme a relação entre a educação/cuidado infantil e o desempenho escolar posterior, essa relação geralmente se qualifica pela necessidade de a educação infantil satisfazer determinados padrões normativos [...]

Tais padrões normativos são aqueles relacionados a um “melhor comportamento e desenvolvimento educacional” (ENGLAND, 2008, p. 9, *apud* MOSS, 2011, p. 145), o que daria às crianças que frequentaram a educação infantil uma certa vantagem no ensino fundamental. Fica clara uma perspectiva de competição e sucesso individual, com base em uma disciplina normatizadora.

Assim, o posicionamento crítico a um modelo escolarizante na Educação Infantil situa-se nessa construção de uma identidade onde se possa afirmar as especificidades da infância sem submeter essa etapa aos modelos historicamente

¹¹² Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Posteriormente, a Lei nº 12.796/2013, atualiza a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), adequando-a a essa nova organização.

¹¹³ Ver Carvalho e Guizzo (2018).

construídos de escola pautados na disciplinarização e compartimentalização do conhecimento.

Por outro lado, a crítica ao modelo escolarizante é retorquida por pesquisadores na linha da pedagogia histórico-crítica¹¹⁴ reivindicando que se a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, ela contemplaria sim a proposta *escolar*, admitindo termos como *ensino*, *aula* e *aluno*, os quais não comparecem nos referenciais norteadores das práticas educacionais (nomeadamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC). Citamos alguns trabalhos que apontam para esse caminho: Arce (2004), Martins e Arce (2007), Prado e Azevedo (2012).

Como podemos conciliar as especificidades de bebês e crianças pequenas, como por exemplo o importante sentido das culturas lúdicas (MACHADO, 2019), com as especificidades da educação escolar? Em outras palavras, como seria um encontro entre “educação” e “infantil”, que buscasse ultrapassar a lógica representacional? Como seria um encontro entre educação e infância na relação com uma política inventiva?

A gangorra parece movimentar-se assim: para afirmar o caráter formal da formação escolar, para afirmar o papel da escola na sociedade, parecemos fazer pesar aspectos históricos ligados à disciplinarização e à transmissão de conhecimentos sistematizados¹¹⁵; para afirmar uma visão de criança como parte do mundo e dos sistemas culturais e políticos, com suas especificidades tal qual quaisquer especificidades de outros grupos sociais possíveis, pesa-se a descentralização de figuras como adulto e docente e pesa-se a aprendizagem em detrimento do ensino, produzindo o que é visto como “fetichismo da infância” (ARCE, 2004). Propomos sair da gangorra e brincar um pouco no gira-gira, afinal, já basta de produção de dicotomias no mundo, não é mesmo?

¹¹⁴ Linha ligada às teorizações marxistas e aos estudos de Vigotski.

¹¹⁵ Por transmissão de conhecimentos indicamos uma noção hierarquizada, no caminho do que Paulo Freire (1980) indica como educação bancária, diferente de pensar a partilha responsável do conhecimento acumulado, ao se assumir uma responsabilidade pelo mundo, como diria Hannah Arendt (2013).

Figura 14: gira-gira



Fonte: arquivo institucional CEI Criarte/Ufes, 2022.

Ao propormos que “educação” e “infantil” se encontrem em uma política inventiva, ressaltamos a parcialidade de qualquer produção de conhecimento, conforme insiste Donna Haraway (1995), de modo que nem a Pedagogia da Infância produza uma verdade universal sobre a criança e cristalize-se em novos manuais pedagogizantes, fantasiados de progressistas, e nem a visão de formação escolar defenda a docência tão ferrenhamente de modo a substituir criticidade por manutenção do estado das coisas. Ensejamos a sagacidade de fazer frente à precarização da docência (e da educação de modo mais amplo) sem manter fixos os aspectos disciplinares e hierarquizantes que historicamente construíram noções de escola que acessamos hoje. Já avançamos substancialmente na compreensão das crianças como sujeitos de direitos, de modo que "já não precisamos de abandonar a criança quer à ignorância e a um estatuto secundário, quer a uma diferença radical e a um mundo bipartido" (JENKS, 2002, p. 214).

Interessa-nos problematizar a visão que traça uma linha clara entre fazer atividades da escola e brincar¹¹⁶, mesmo quando as propostas oferecidas pela escola buscam construir ações brincantes. Tal lógica que separa o que é sério e o que é brincadeira, que tensiona a experiência e o nomear a experiência, isso nos atravessa a todas e todos. Atravessa a fabricação da tradição hegemônica da

¹¹⁶ Referimo-nos à fala transcrita no primeiro dos seis trechos apresentados anteriormente. Tal referência, no entanto, não visa à análise de um comportamento ou visão de mundo contida na expressão individual daquela família; antes, buscamos acessar nos fragmentos, nos pedaços, marcas das instituições que nos atravessam coletivamente, como discutimos no capítulo 3.

produção de conhecimento (como bem discute Foucault, 2006). É essa separação historicamente construída entre aprender e brincar, aprender e viver, aprender e sentir, que atualiza uma perspectiva recognitiva de aprendizagem, mas não só, também alimenta uma política adultocêntrica.

Em dezembro de 2020, ao acompanhar as infindáveis¹¹⁷ reuniões de atendimento às famílias, relato o seguinte:

Reuniões individuais com as famílias da Criarte. Observo a recorrência da afirmação das famílias de que 'não sabem' mediar a aprendizagem dos filhos. O raio da ambivalência me arremata então (se é que já não tivesse sido arrematada pelo nevoeiro do cansaço):

Celebro que as pessoas estão entendendo que há um saber específico ali em questão, que não é qualquer coisa ensinar crianças pequenas

ao mesmo tempo.....

Entristeço-me por uma hierarquização, um afastamento dos saberes ordinários, reais, encarnados

Encarnados porque vividos em um corpo, em um mundo físico, concreto, com toda materialidade decorrente disso.

Reais porque não idealizados

Ordinários porque não especializados, 'virtuosos'

ai, mas que caminhos sinuosos.....¹¹⁸

(Diário de pesquisa, 10 dez. 2020)

O saber específico celebrado ali é aquele que pode se colocar em relação e compor planos comuns. É aquele que tece redes de interdependência. Quando não o faz, torna-se *especialismo*.

Figura 15: definição do sufixo -ismo

-ismo

(latim *-ismus*, do grego *-ismós*)

sufixo

Sufixo formador de nomes abstractos (ex.: *alcoolismo*, *liberalismo*).

Palavras relacionadas: [absolutismo](#), [abstencionismo](#), [academismo](#), [alpinismo](#), [armamentismo](#), [argirismo](#), [barbiturismo](#).

¹¹⁷ Naquele momento a coordenação pedagógica era composta somente por mim, que acompanhei cada uma das mais de cinquenta reuniões entre equipe escolar e famílias no mês de dezembro.

¹¹⁸ Preservamos a pontuação não convencional, conforme foi registrado o relato por entendermos que a paragrafação, a falta de pontos finais e as reticências com mais de três pontos comunicam a experiência de um tempo prolongado, uma reflexão silenciosa, a presença de incertezas e indefinições.

Fonte: "ismo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online]. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/ismo>>. Acesso em: 18 maio 2022.

Em parte em resposta a isso, entre outras questões, propusemos realizar no CEI Criarte em 2021 rodas de conversa com as famílias - momentos em que os saberes, os afetos, os sentidos, poderiam circular, em partilha do comum entre as famílias de cada grupo e a equipe pedagógica. Tais rodas de conversa ocorriam com cada grupo, na última semana de cada mês. Elas compuseram as Ações Afetivas e Sociais¹¹⁹, evidenciando que os processos de educar-cuidar são uma responsabilidade compartilhada entre escola e famílias. Em um desses momentos, em abril de 2021, as famílias traziam suas considerações sobre a organização das Ações Afetivas e Sociais durante a suspensão das atividades presenciais. Destacamos algumas colocações:

- Sugestão de que tenha aula todos os dias, virtualmente. 'Aulazinha rápida, das 9:00 às 10:00'
- Sugestão de encontros pelo menos 2 vezes na semana, 'não seria possível?'
- F. expressa que tinha grande expectativa em relação à Criarte, e como se frustrou com a chegada da pandemia. 'Sei que os profissionais são excelentes, mas não vejo *link* entre as atividades.' Sugere ter um conteúdo que fosse como se estivéssemos na escola.
- 'Queremos a Criarte com a gente'. Percepção do desejo das crianças de participarem mais.
- 'Os comandos que vocês dão' - a forma como as crianças atendem quando [os comandos] vêm da professora é diferente de quando estão só com a família.
- Relato de que a criança sente muita falta de frequentar a escola, ter convivência com os colegas. Não tem aquele mesmo bate papo entre crianças e professores.

(Registros da roda de conversa "Conversações com Adultos", abril de 2021).

Percebemos o desejo das famílias de que pudéssemos viver como se estivéssemos na escola, mesmo não estando. Era o desejo de que não tivéssemos que conviver com as limitações da pandemia de Covid-19. Esse desejo era compartilhado pelos muitos profissionais da educação que também se viram em luto pela perda do chão da sala de aula e do encontro com as crianças, tal qual essas enlutaram-se pela perda dos espaços públicos, da companhia de pares, entre outras

¹¹⁹ No Capítulo 2 descrevemos o CEI Criarte/Ufes e falamos sobre a organização das atividades durante o período de suspensão das atividades presenciais (2020-2021). Uma descrição das Ações Afetivas e Sociais conforme foram realizadas durante o ano de 2021 está disponível em <https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/posicionamento_cei_criarte_ce_ufes_21-05-2021.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

coisas. Sobre isso, uma das produções no contexto da pandemia, por um grupo de profissionais da Criarte aponta o seguinte:

O grande desafio era encarar a situação de excepcionalidade sem perder de vista os princípios inarredáveis para uma educação infantil de qualidade. Para isso, apostamos na construção coletiva do caminho que percorreríamos, em diálogo amplo e constante entre a comunidade escolar. Mas o que significa essa construção coletiva? Certamente não implica uma uniformização, uma totalidade, pois, como afirma Donna Haraway (2016, p. 52), a busca por uma unidade perfeita seria, em si, totalizadora e imperialista. Contrariamente, afirmamos que nenhuma construção é plena, completa em si, e destacamos sua dimensão processual, que não busca neutralizar dissensos e divergências (SPERANDIO, 2021, p. 42).

Parece-nos que pensar as construções plenas, completas em si, apagando qualquer marca de processualidade, é algo que constitui o pensamento moderno. Já falamos sobre como o “projeto epistemológico da modernidade, no qual se destaca a busca de condições invariantes” (KASTRUP, 2007, p. 67) é a base para a compreensão de aprendizagem como um processo prioritariamente (ou exclusivamente) mental, racional. Essa também parece ser a base para os centramentos que operam epistemicídios¹²⁰ (SANTOS, 1997) de diversas ordens - sejam pautados em raça, sexo, classe, idade ou em outras questões.

Dessa maneira, parece-nos fazer sentido pensar que há aproximações entre as políticas do especialismo, do adultocentrismo e do cognitivismo. Não é que as três dimensões remetam à mesma coisa. Nem é que todas se expliquem simplesmente (simpliciter) pela historicidade da construção do paradigma moderno. Mas gostaríamos de ensaiar pensar sobre como se dão tais aproximações, que se colocam como analisador em nosso campo.

6.2 Visibilizando atravessamentos entre políticas cognitivistas e políticas adultocêntricas

Em primeiro lugar, podemos problematizar como a política adultocêntrica opera nos próprios mecanismos pelos quais analisamos os processos de

¹²⁰ Sueli Carneiro é uma das vozes que difundiu bastante essa noção, que é muito expressiva entre os movimentos negros e feministas atualmente. A autora afirma em sua tese de doutorado: “Fomos buscá-lo [o conceito de epistemicídio] no pensamento de Boaventura [de] Sousa Santos (1997), para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 96).

ensino-aprendizagem, como uma lente que impossibilita ver processos que não estão ajustados a ela¹²¹. Ao partirmos do esquema cognitivo em que o ápice do desenvolvimento é o raciocínio lógico-matemático, a incapacidade das crianças nessa habilidade revela-se falta, incompletude. Assim, deixamos de pensar a criança a partir de si própria, do que ela é, no presente, e nos relacionamos com uma representação, centrada no adulto, daquilo que a criança irá se tornar. Daí a importância de reintegrarmos à cognição a experiência estética, afetiva, o espontâneo, o desejo, etc., restituindo-lhes atributos mais amplos do que somente os mecanismos de racionalidade, pensamento lógico, planejamento sistematizado, etc. Esse exercício de ampliação rompe com uma política adultocêntrica tanto nas relações entre adultos e crianças (no sentido de possibilitar vê-las a partir delas próprias, com suas especificidades e como sujeitos de direitos) quanto nos prejuízos do adultocentrismo para os próprios adultos, no sentido de fixidez em modelos pré-definidos e marginalização de tudo aquilo que não cabe na norma.

Uma política adultocêntrica se materializa no modo de entender a cognição somente pelo viés cognitivista, com base nos esquemas invariantes de ser, sentir, perceber, atentar, pensar e que tendem ao fixo, fechando-se aos movimentos de invenção. É o que acessamos por meio da dicotomização entre brincar e aprender, ou da expectativa de que a criança deve ficar sentada para aprender, ou que tenha “aulazinhas rápidas, das 9:00 às 10:00”. Quando a escola, a família e outras instituições compreendem a cognição exclusivamente pela via da inteligência, do raciocínio lógico, desconsideram-se outros modos de expressão da cognição (por exemplo, que integram corpo e mente, que contemplam a sensibilidade estética e artística, etc.) e, conseqüentemente, nos fechamos à possibilidade de divergência de si, reduzimos as diversidades de linguagens e de relações, limitando as experiências humanas. Como um ciclo, isso retroalimenta uma política adultocêntrica justamente

¹²¹ “O que se revela então é que, tendo como fundamento o modelo da equilibração e como horizonte as estruturas do pensamento lógico-matemático, Piaget pensa as transformações cognitivas sob o signo da convergência e do fechamento. Conclui-se que, sob tal ótica, **é progressivamente fechada, ao longo do desenvolvimento, a possibilidade de invenção de outras formas de conhecer, distintas da forma lógico-matemática**” (KASTRUP, 2000, p. 375, grifo nosso).

porque centraliza as experiências¹²² em modelos previstos, idealizados e normatizados.

Kastrup (2000, p. 381) indica que

[...] a cognição da criança, por sua natureza, exige uma psicologia igualmente complexa que, **além das formas e estruturas da cognição infantil, acesse o devir-criança** e que, ao invés de basear-se apenas no plano de desenvolvimento e organização, busque acolher em seu campo de investigação **os movimentos involutivos, dissipativos, de desmanchamento das formas constituídas** [...]

Esses movimentos dissipativos, de rupturas, de interrupções no fluxo cognitivo habitual, Varela (1995) nomeia *breakdown*. Eles ocorrem quando somos surpreendidos por um corte no *continuum* de pensamentos, uma parada no automatismo do sentir, uma espécie de deriva da atenção que possibilita abertura do pensamento à experiência.

Para Kastrup,

O conceito de '*breakdown*' é essencial na argumentação de que não existe mundo prévio, nem sujeito preexistente. O si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forcem sua reinvenção (2005, p. 1276).

Será que quando estamos muito centrados na certeza, no fluxo cognitivo, inibimos os *breakdowns* (ou a repercussão deles)? Podemos pensar no adultocentrismo como um derradeiro acometimento pela certeza. (Esse derradeiro de modo nenhum precisa ser permanente, que fique dito!). O adultocentrismo como a derradeira referência às formas, como inibição ou obstacularização ao devir. Parece seguro afirmar que a política adultocêntrica nos posiciona no paradigma de mundo, sujeitos e objetos preexistentes. Será que a partilha do mundo entre crianças e adultos (em um plano de interdependência) poderia restituir ou instaurar a sensibilidade de acolher as perturbações, poderia permitir modulações a partir de pequenas rupturas?

Esse caminho de pensamento nos lembra uma cena de uma entrevista em que falávamos sobre o exercício de respiração com a inspiração nos objetos relacionais de Lygia Clark (segundo encontro da Oficina Brincante). A sensação da mãe era de

¹²² Para Larrosa (2019), porque normatizadas, não seriam experiências, ou seria a experiência capturada, uma vez destituída da dimensão de *acontecimento*. "A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional [...]. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição" (p. 68).

que a criança não conseguiu participar, não respondeu à proposta porque ficou disperso. Sua fala aponta para o reconhecimento de suas próprias expectativas de corresponder ao que é proposto (em outro momento da conversa, ela afirma: “por que na minha cabeça eu sou muito de obedecer. Se alguém manda, eu faço, né”) e, ao mesmo tempo, permite um acesso a diferentes modos, permite uma certa problematização, uma certa abertura para a diferença, ainda que incipiente. Vejamos:

F.: Mas, assim, a proposta era pra ser aberta também, sabe? Aberta ao que viesse. Como você se sentiu ao perceber isso que você falou, de que ‘ixi, o G. não está fazendo o que está sendo proposto’. Qual foi a sua sensação?

E.: Pra mim a primeira sensação é que é muito frustrante. Que eu falei assim: como que ele não consegue parar um pouquinho e tentar fazer, né? E depois eu converso com ele, ele volta e faz de novo, mas depois se disp[ersa] [interrompe a palavra]... tira tudo de novo, volta pro que ele tava querendo antes. Mas, assim, dá pra entender às vezes e às vezes não dá pra entender. Mas nem tudo o que eu quero ele vai fazer, né, então nem tudo o que é da oficina, da respiração da oficina... [a fala se embaralha um pouco, como se o que vai se dizendo reorienta como se pensa e sente] e... ele tem o tempo dele, né. Eu tento botar na cabeça dele que mais pra frente não vai ser do jeito que é agora [ri], ele tem que parar pra receber orientação, coisa que às vezes ele não pára né. Igual na Educação Física, ele entendeu pela metade e foi, e aí dá errado e ele começa a ficar [nervoso, impaciente]... e do saquinho, ele... primeiro deu errado, ele desfocou, eu conversei com ele, ele voltou pro saquinho, fez, mas logo perdeu o interesse porque é muito calmo (Registros das entrevistas, 17 dez. 2021).

É importante dizer que não buscamos nos aproximar das cenas com um distintivo de “polícia do criança” em uma ação tática contra o adultocentrismo® (leitoras e leitores, imaginem o distintivo empunhado com firmeza sendo levado à frente por um braço forte. O slogan é dito por uma voz indecorosa e vil). O acesso às cenas, às falas, às experiências, se dá na intenção de acompanhar os processos puxando as linhas que estão nos emaranhados (que nos atravessa a todos e todas) dos processos formativos, especificamente nas dimensões do adultocentrismo e da política inventiva. E no acesso às cenas, às falas e às experiências, acompanhamos, por meio de reações, movimentos, reorientações do dizer presentes na transcrição, a processualidade: acompanhamos que a conversa não se dá em um campo representacional, com um discurso pronto; contrariamente, esse momento é uma experiência para a mãe, que ela está elaborando ao dizer. As interrupções, os redirecionamentos da fala, do pensamento, do olhar, são pistas de que não se está dizendo algo já pensado, mas que aquilo está sendo construído ali, em ato, a partir do encontro com aquelas questões colocadas por nós duas.

Como já contamos no capítulo 3, as entrevistas tinham uma direção de conversa, de cultivo de uma experiência... Não apenas aquela vivida na oficina, mas a experiência presente, que se performa naquele momento da entrevista, e por isso possibilitou por vezes reposicionamentos, *breakdowns*. A conversa possibilitou

[...] mudança na natureza da reflexão de uma atividade abstrata desincorporada para uma reflexão incorporada (atenta) aberta. Por incorporada queremos nos referir à reflexão na qual corpo e mente foram unidos. O que essa formulação pretende veicular é que a reflexão não é apenas sobre a experiência, mas ela própria é uma forma de experiência [...] (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 43).

Com isso em mente, voltemos ao trecho da entrevista apresentado. Na ideia de que “ele entendeu pela metade e foi, e aí dá errado”, está contida alguma referência do que seria o dar certo, que parece excluir o que de fato aconteceu como possibilidade. O que se passa quando não se passa o que se esperava? Quando só temos olhos para ver (ouvidos para escutar, e pele para sentir, e etc. e etc.) o que é previsto na inabalável estrutura que construímos como o modelo final, quando só podemos acessar isso, qualquer outra faísca de variação será apagada; a variedade de caminhos possíveis é encoberta pelo caminho idealizado (representacional). Novamente, reafirmar o *criançar* como algo que transcende a idade cronológica parece afirmar a ampliação de possibilidades. Isso confronta a perspectiva que muitas vezes cultivamos de que ter seu próprio tempo contemplado e respeitado é algo permitido às crianças (e somente a elas); é algo que tem os dias contados, um prazo de validade equivalente a saída da Educação Infantil ou ao término do tempo cronológico da infância.

O que é isso que se espera que a criança supere, que enquanto criança fica resguardado pela moratória de ter seu próprio tempo? Na conversa, isso aparece explicitamente como a disponibilidade para receber orientações (e, implicitamente, segui-las). Talvez possamos ampliar para o processo de homogeneização, de normatização para adequar-se aos modelos hegemônicos. Espera-se que a criança “enquadre-se” no padrão de adulto produtivo, e aí sim ela poderá ser considerada parte da sociedade (ou seja, somente quando ela não for mais criança). À sociedade (adulta) caberia simplesmente tolerar as crianças enquanto elas não superam essa condição, e garantir uma educação que responda a esse projeto.

Alargar essa compreensão, saindo desse paradigma adultocêntrico, passa pela mudança da ideia de que “é só uma criança, ainda não sabe” para “é uma criança, é assim que ela sabe” - e assim podemos aprender reciprocamente.

Voltando ao trecho da entrevista, vemos essa inclinação para acolher a diferença nas pausas e nos redirecionamentos da fala, na movimentação do olhar, quando E. afirma, por exemplo, que “dá pra entender às vezes e às vezes não dá pra entender” e “mas nem tudo o que eu quero ele vai fazer, né”. Há aí uma abertura que só é possível de se construir e se cultivar no encontro com o outro, nas aprendizagens e nas modulações recíprocas possibilitadas pelo encontro, nesse caso, entre essas duas pessoas (com toda a polifonia que elas trazem consigo) compartilhando uma realidade. Nesse sentido, é mais possível acolher os saberes próprios da criança e resistir à captura das relações por meio do diálogo, da abertura à coexistência.

Essa cena pode nos ajudar ainda a pensar em aspectos que diferenciam a relação de educar-cuidar no âmbito familiar e na escola. Escutamos na fala da mãe de que “dá pra entender às vezes e às vezes não dá pra entender” um peso em sua polivalência - ao mesmo tempo uma abertura para “não entender” que pode levar para lugares novos e aprendizagens, e um “não entender” pesado, um fardo, um obstáculo na relação entre mãe e filho, pautado em uma idealização de que a mãe precisa entender tudo sempre para poder cuidar, para poder responsabilizar-se pelo filho. Já no âmbito profissional, nas relações de docência, parece-nos que a experiência do “não entender” passa pela própria relação ética do trabalho e da formação: aquelas situações em que encontramos limites do que já sabemos, ou da maneira como já temos costume de atuar, são justamente o que nos impele a acionar redes, a repensar nossos saberes e nossas ações, etc. Parece haver menos resistência para se fazer esse investimento no escopo da atuação profissional do que na esfera pessoal, familiar (ambos vividos por um mesmo corpo, lembremos!). Isso se evidencia quando há um investimento na formação docente continuada, principalmente quando há uma visão de formação como processo intrinsecamente contínuo. No entanto, novamente, há uma dimensão de cultivo; nada disso é dado *a priori*, e pode-se desempenhar tanto o papel de professora quanto o de mãe de modo centrado no especialismo, ou não.

Gostaríamos agora de retornar aos dois últimos blocos de trechos de conversas com familiares e destacar os relatos que tendem a reconhecer o saber especializado¹²³ da escola. Entendemos que tais relatos podem indicar a percepção de uma abertura na formação docente para o exercício relacional e para deslocamentos na política adultocêntrica, algo que não se nasce sabendo, mas demanda trabalho, esforço, formação, cultivo. Ao mesmo tempo, há uma tensão entre não destituir docentes, educadoras, de um saber e um fazer, mas também não destituir as pessoas vinculadas à criança de uma relação que também é formativa, que também possibilita aprendizagens. Isso fala da relação histórica construída entre família e escola. Sobre o início dessa história, Philippe Ariès nos conta sobre o nascimento e desenvolvimento de dois sentimentos de infância diferentes:

[...] o primeiro, difundido e popular, a ‘paparicação’, limitava-se às primeiras idades e correspondia à ideia de uma infância curta; o segundo, que exprimia **a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda**, durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas, padres ou moralistas. [...] Os moralistas e educadores do século XVIII, [...] conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade (1986, p. 186-187).

A escola se colocou como lugar de proteção à infância, esta, naquele momento, como pureza e inocência, que seria preservada afastando as crianças das impurezas da vida cotidiana na comunidade. A consolidação da escola para um público ampliado, contemplando também as crianças mais jovens, aconteceu pela destituição de outros grupos e indivíduos, inclusive a comunidade, os mestres de ofício, do lugar de formação. Ariès explica essa diferenciação da escola medieval para aquela do início do período moderno:

Nada predisponha a escola latina da Idade Média a esse papel de formação moral e social. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, ‘jovens ou velhos’ [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais (idem, p. 187).

¹²³ Nos dois últimos blocos de trechos de conversas com familiares identificamos falas que remetem à atuação da equipe pedagógica, como “a forma como as crianças atendem quando [os comandos] vêm da professora é diferente de quando estão só com a família”, “não sou pedagoga”, “não tenho formação e não pretendo desempenhar o papel de professora na formação dos meus filhos”, etc.

Por sua vez, a escola europeia a partir do século XVII se tornara “[...] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (idem, p. 165).

Assim, nessa separação das crianças dos adultos e da vida comunitária, com o intuito de preservação de uma pureza e inocência naturais e divinas, significou também uma destituição dos saberes populares e da vida como superfície formativa, e caminhou com o fortalecimento da via representacional, recognitiva, do conhecimento.

Quando ouvimos, então, mães e pais dizerem que não sabem ensinar, que essa educação formal não é papel deles, é essa história falando através deles. É também essa separação entre o que é aprender (aprendizagem cotidiana) e aprender mesmo (na escola).

O “aprender mesmo” estaria relacionado à perspectiva hegemônica de construção do conhecimento, situada no pensamento ocidental colonialista. Para “aprender mesmo” deve haver alguém ensinando, transmitindo conteúdos (conteúdos representacionais). Nesse sentido, a família e a comunidade são destituídas do lugar de ensinagens e aprendizagens de saberes, estes depreciados por não se adequarem ao paradigma recognitivo, representacional.

A proposição da aprendizagem no brincar, no cotidiano, nas relações, nessa formação mais ampla, implica realmente que a aprendizagem não seja tão somente representacional e conteudística, para caber mais gente e saberes nela, porque foi essa aprendizagem que assegurou certo lugar para a escola hegemonicamente e desqualificou outras entradas.

Mas será que isso cabe naquele encontro entre *educação* e *infância* do qual falávamos anteriormente¹²⁴? Entendemos que esse exercício está presente na ação docente praticada como um trabalho cuidadoso de sustentar mundos interdependentes (BELLACASA, 2012, p. 198), o que se traduz em uma importante força frente à precarização do trabalho docente e da educação. E esse exercício, reiteramos, não é trivial, não vem sem esforço; ele é fruto de grande investimento que precisa ser cotidianamente atualizado.

¹²⁴ [Ver página 124.](#)

Nas falas das famílias sobre *aprender/ensinar brincando*, sobre as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas, também parece haver uma marca de especialismo que gostaríamos de explorar.

Primeiro, no raciocínio de que ensinar por meio da brincadeira seria um saber próprio de pedagogos e pedagogas parece haver um paradoxo: parece ser atribuído ao “ensinar” uma virtuosidade técnica que o engessaria, tornando impossível o “brincar” (na dimensão de experiência, de abertura para o acontecimento).

Um outro trecho indica que a criança é muito inteligente e a família ensina brincando. Ali, o especialismo não está atribuído à escola, mas às habilidades da criança: por esta ser inteligente (e só por isso), é possível ensiná-la por meio da brincadeira (ou só por isso ela seria capaz de aprender brincando). A inteligência seria como um pré-requisito para acessar uma política de aprendizagem que não se centra nela - na própria noção hegemônica de inteligência.

Tanto na tentativa de engessamento do “ensinar brincando” pelo especialismo pedagógico quanto na concepção de que é a criança “inteligente” quem sabe “aprender brincando” vemos uma captura da experiência (LARROSA, 2019), uma captura da brincadeira, um descriançar fantasiado com roupas coloridas.

Esses sentidos afastam-se daquilo que desejávamos há pouco, para aquele encontro entre educação e infância. Para que esse encontro ocorra de modo que um não se sobreponha ao outro, reforçamos: a formação docente (que não termina ao licenciar-se) ainda que contemple aspectos técnicos, precisa contemplar a vulnerabilidade recíproca intrínseca ao cuidado (BELLACASA, 2012), precisa cultivar aberturas para a invenção.

Como já dissemos, muitas das reuniões com famílias no cotidiano escolar eram motivadas por uma aproximação, um acompanhamento dos processos, ressaltando a corresponsabilidade e o cuidar-educar como uma ação coletiva. O cuidado começa pelo interessar-se. No trecho abaixo percebemos o interesse que E. cultiva na relação com G., no contexto das propostas que realizava com ele em casa durante o isolamento social na pandemia de Covid-19.

F.: Como são esses desafios que você faz com ele? Você disse que quando é desafio, ele... quando você chama de desafio ele não fica tão frustrado por não conseguir?

E.: Por causa que eu tô explicando pra ele e tô mostrando pra ele. Igual, eu faço muito circuito de subir, descer, pegar a bolinha, levar a bolinha, formar palavra, né, esses negócios assim eu gosto muito de fazer com ele. Pegar a

bolinha com o pé, levar de tal lugar a tal lugar, esses negócios assim eu faço com ele, principalmente no final de semana e ele vê eu fazendo primeiro, e quando ele não consegue, ele agora já... antes, no começo, ele reagia bem mal, assim: ‘não quero, não posso, eu fiz errado, agora já era’. Desde pequeno a gente tá treinando isso no G., né. E quando eu passo nos desafios, quando eu faço, já vai ficando mais tranquilo. Ele fica nervoso, mas ele logo já reprocessa e já faz, já pede ‘mãe, como é que faz isso mesmo?’ Então, quando vê a gente... o G. é muito de ver também, então se ele vê a gente fazendo ele vai tranquilo. Igual nos encontros da educação física, ele não sabia fazer, ficava, minha nossa! Eu falava ‘G., se você continuar desse jeito, como é que a gente vai fazer!?’ Aí eu fazia junto com ele pra ele tentar fazer também né, e aí ficava mais fácil pra ele (Registros das entrevistas, 17 dez. 2021).

Aqui, o *fazer junto* é uma mediação que remete concomitantemente ao conteúdo “técnico” do que se propõe fazer (o caminho do circuito, a sequência das tarefas e seus procedimentos) e ao aspecto relacional: E. encoraja G., estabelece, ao interessar-se com ele, que ele não precisa ter medo de se lançar àquelas propostas; estabelece que ela está ali com ele, interessadamente¹²⁵. Isso fortalece uma dimensão de reciprocidade que permite vivenciar medo, raiva, frustração, etc., e lidar com isso, “[...] coabitando zonas problemáticas, desfazendo e refazendo uns aos outros, em meio ao risco, para, de alguma forma, fortalecermos as artes de viver em um planeta danificado” (HARAWAY, 2017)¹²⁶.

Quando G. se posiciona no lugar do “não quero, não posso, eu fiz errado, agora já era”, podemos pensar que está se privando de se arriscar, de experimentar (diferente da cena na oficina brincante, quando G. “vai tentando toda vez”¹²⁷). Talvez haja, em detrimento da experiência, que envolve o risco e a novidade, o desejo de que suas ações sejam primorosamente alinhadas ao que se propõe, ao que se espera, ao que se estabeleceu como correto. Nesse cenário, *breakdowns* (VARELA, 1995) tornam-se disrupções contraproducentes nos processos formativos, encerram-se as aberturas para o imprevisível, para a ampliação de conexões, e engessam-se as formas de ser e estar no mundo. Fecha-se a possibilidade de criar. A vida se torna robotizada e previsível. Essa é a descrição de uma educação tecnicista e de uma definição de sucesso restrito ao viés financeiro e econômico.

¹²⁵ Um interesse genuíno fica explícito na espontaneidade da fala “esses negócios assim eu gosto muito de fazer com ele”.

¹²⁶ Donna Haraway, “*Making Oddkin: Story Telling for Earthly Survival*” (palestra), Universidade Yale, New Haven, Connecticut, 26 de out. de 2017. Disponível em <<https://youtu.be/z-iEnSztKu8>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

¹²⁷ Referência ao trecho descrito [na página 112](#).

6.3 Entre políticas formativas na educação infantil

Muitos são os exemplos da perspectiva neoliberal produzindo atravessamentos economicistas nos modos de vida. Campos (2012, p. 17) apresenta que

Até pouco tempo atrás, a educação infantil se encontrava de alguma forma preservada dessa visão [economicista]; porém, na medida em que ela se expandiu e assumiu um espaço mais significativo na sociedade – no mercado de trabalho para os profissionais da educação, nos orçamentos públicos, nas demandas sociais por acesso, na oferta de produtos didáticos –, também foi transformada em objeto desse tratamento de cunho mais tecnocrático por parte de quem toma decisões na gestão pública.

Entendemos que tal visão economicista se manifesta de diversas maneiras, entre elas, na competitividade que visa ao enaltecimento individual, nas práticas por vezes sutis que atribuem à Educação Infantil o papel de promover a formação do cidadão do futuro, e ainda em práticas mais ostensivas de mercantilização da educação, como a perspectiva antecipatória e tecnocrata da Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹²⁸ e a proposta de implantação de livro didático na Educação Infantil¹²⁹. Esta última, por sua vez, evidencia uma dupla camada de visão neoliberal: uma expressa na perspectiva de sujeito, que vira alvo de práticas tecnicistas de aquisição de habilidades e outra nas práticas diretas de mercado - o mercado editorial - cujos interesses atravessam as políticas nacionais de educação, conforme descrito por Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021). Tanto na PNA quanto no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020 – 2022), o objetivo de alfabetização é antecipado para a etapa da Educação Infantil, com foco na literacia e numeracia (termos claramente importados das práticas em países anglófonos) contradizendo as próprias orientações nacionais para essa etapa da educação, que apontam como especificidades das crianças o aprendizado por meio de brincadeiras e interações e para o desenvolvimento do pensamento simbólico, e não para o desenvolvimento estritamente de códigos como é o foco da literacia e numeracia. As DCNEI

¹²⁸ Estabelecida em abril de 2019 pelo decreto nº9765. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em: 20 maio 2022. O portal Nova Escola organizou uma matéria bastante elucidativa sobre as concepções e perspectivas presentes no documento. Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/07-05-2019-13-41-politica-nacional-de-alfabetizacao-entenda-as-polemicas-presentes-na-pna>>. Acesso em: 20 maio 2022.

¹²⁹ Vide edital para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020 – 2022), disponível em <www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 20 maio 2022.

explicitamente indicam que não haja antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Na conversa com uma das mães que participou das Oficinas comparece esse tema da competitividade e da exaltação da produtividade por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades, tão cedo quanto possível:

L.: [...] a gente tá vivendo um momento de uma competição, que começa acho que desde a barriga, né, Flávia? E aí isso leva a uma coisa que tem que ser... engessada, esse treinamento, 'ah, minha filha tem 4 anos e fala não sei quantas palavras em inglês. Mas a minha tá nadando, a sua já tá? Ah não.. ah, dorme sozinha? chupa dedo? num sei o quê?' Uma competição... e a gente também... - você falou isso e eu lembrei que hoje pela primeira vez a I. tirou a blusa e o short e colocou outro sozinha. E aí eu falei, caramba, I., você persistiu e conseguiu e tal! E ela 'é, né, mamãe, eu tô até um pouco cansada'. Porque, assim, pra você ver o esforço e não foi uma coisa que a gente ficou muito... a gente falava I., vai tentando tirar o short, tira a blusa, enfim, aí ela ficava 'não to conseguindo, mamãe, me ajuda?' e a gente ia lá e tirava e hoje ela conseguiu fazer sozinha e aí ela disse isso 'nossa, mamãe, tô cansada' porque foi a energia pro aprendizado né.

F.: Cansada mas satisfeita, né?

L.: Isso, mas super satisfeita!

F.: Pois é, difícil conciliar isso de valorizar o que a gente tá aprendendo e desenvolvendo, mas sem virar uma competição seja consigo mesmo, mas principalmente, com os outros.

L.: Sim, é, e mais uma vez, eu acho que esse ambiente, que - é claro que as pessoas são diferentes, né, e tem gente diferente em todos os lugares - mas esse ambiente de que 'ah, eu tenho, você não tem, eu sei, você não sabe...' ah, isso cansa... e aí acaba repetindo... e aí a gente tem que ser, tem que dar palestrinha, dizer que não, não é por aí.
(Registros das entrevistas, 14 dez. 2021)

O incentivo paciente e a ajuda enquanto a criança ainda não consegue sozinha parece não combinar com o ritmo apressado desse modo de vida neoliberal¹³⁰, quando precisamos superar constantemente o estado anterior, rumo a grandes projetos de desenvolvimento. Podemos observar como esse paradigma é parecido com o que construímos historicamente (perspectiva ainda em posição hegemônica) em relação aos estudos da cognição, que se baseiam em etapas e na superação da etapa anterior com uma forma mais desenvolvida, aprimorada. Contrariamente, entendemos com Kastrup (2005, p. 1275) que

¹³⁰ Larrosa (2019) explora bastante esse tema, problematizando como a experiência é cada vez mais rara e fica soterrada pelo excesso de trabalho, de informação, de opinião e pela falta de tempo.

A transformação temporal da cognição não segue um caminho necessário, não leva a uma sequência de estruturas cognitivas e estágios que seguiriam uma ordem invariante, como nas teorias do desenvolvimento cognitivo, mas é antes uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo.

Encontramos nas conversas com famílias fios que parecem estar emaranhados nessas questões. Vemos, nos registros que seguem, a compreensão de que as situações de aprendizagem acontecem, sem hierarquias, no pátio e na folha de papel, ao sentir tristeza e ao se concentrar em atividades, o que aponta para a inseparabilidade de dimensões emocionais e cognitivas. Também podemos notar nas conversas a prática de ter as interações como eixo curricular¹³¹.

Mãe situa que solicitou a reunião só para acompanhar como estão os movimentos de S. na escola. Cita que na reunião anterior ela se preocupou com o fato de S. não brincar tanto no pátio.

Professora explica que isso mudou, S. tem brincado mais, se desafiando. Cita que observa uma autocobrança grande, por vezes. Cita como exemplo uma resistência a desenhar a mão por um apego ao desenho realista.

Professora narra os movimentos ocorridos na sala nos últimos dias em relação ao incêndio do museu nacional da UFRJ¹³². Conta que S. se impactou muito (na roda, ela costuma contar o que fez no final de semana).

Tem demonstrado amadurecimento diante de frustrações. Professora dá exemplo de como ela ficava triste se um colega não quisesse lhe dar a mão. Agora ela tem lidado com isso de uma forma mais tranquila (Registros reuniões, 5 set. 2018).

Mãe relata que tirou uma licença de saúde, expressa preocupação em isso ter impactado nos comportamentos de P. pois ele a viu entristecida, por vezes chorando... Relata que ele muitas vezes é manhoso em casa. Professora indica acolher os sentimentos dele e ajudá-lo a lidar com eles.

Mãe pergunta se P. consegue se concentrar em atividades de maior foco. Professoras afirmam que ele consegue sim; às vezes se dispersa querendo fazer outras coisas mas no geral se envolve com as atividades mais direcionadas (Registros reuniões, 10 jul. 2018).

A modulação de S. passando a se desafiar mais no pátio e expandindo suas experiências na brincadeira é posta em diálogo com a dimensão de autocobrança e resistência a arriscar-se na experiência do desenho. O mesmo ocorre na atenção a como as crianças lidam com o colega não querer lhe dar a mão ou com a tristeza da mãe. O desafio de descentralizar o adultocentrismo passa por coabitar essas situações junto com a criança e não querer cuidar, “de fora”, para que elas sigam um

¹³¹ Segundo as DCNEI, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

¹³² Fato ocorrido em setembro de 2018, resultando na perda significativa do acervo cultural e científico.

caminho ideal, prescrito e modelado, para melhor lidar, sozinhas, com cada situação¹³³.

Nesse sentido, podemos problematizar uma lógica individualizante a que estamos tão submetidos quando a preocupação maior da mãe parece ser o fato de ela ter tirado uma licença de saúde e, como consequência, o filho ser submetido a vê-la chorando em casa. É como se a licença gerasse mais culpa que espaço para produção de saúde. É como se a tristeza fosse uma responsabilidade só dela, um problema individual, que precisa ser superado com alguma virtuosidade também individual. A ideia de interdependência novamente vem nos ajudar a desconstruir essa lógica neoliberal que tanto nos destitui da dimensão coletiva. Em vez de responsabilidade (*responsibility*), a *respons-habilidade* (*response-ability*), como nos ensina Donna Haraway (2016), possibilitando responder coletivamente e fortalecer o plano de interdependência.

Nessa lógica individualizante aparece uma dimensão do adultocentrismo sobre a qual já falamos anteriormente¹³⁴: a criança é subjugada não por uma ação violenta, um submetimento explícito, mas por uma proteção excessiva, uma infantilização que também a destitui de seu estatuto de sujeito. Como é cruel a expectativa de que as crianças precisam ser sempre protegidas do que se passa com elas - de seus sofrimentos, de suas tristezas... Isso as afasta de sua própria vida, de experienciar o que se passa (LARROSA, 2019). Também produz uma irremediável culpa, uma fatigante cobrança por essa proteção, que recai principalmente sobre as mulheres.

Também o adulto, e não só a criança, é lesado nessa lógica adultocêntrica. O que poderia ser uma experiência de cuidado que permitisse que todos envolvidos nessa paisagem pudessem lidar com a tristeza, elaborá-la, fortalecendo-se, torna-se culpa, cobrança, frustração... destituindo os sujeitos de sua habilidade de responder coletivamente à tristeza, ao medo, enfim, ao que se passa com eles.

Quando a escola se coloca como espaço para que tais questões possam emergir, para que a mãe possa conversar sobre diversas questões, entendendo como ela está posicionada na relação com a criança; quando investimos¹³⁵ no fortalecimento de redes de interdependência como uma ação sempre inacabada,

¹³³ Essa noção de cuidado está mais ligada à tutela, a uma responsabilidade normativa, diferente da noção que temos construído aqui, do cuidado como uma obrigação não-normativa (BELLACASA, 2010).

¹³⁴ Ver [páginas 86 e 117](#).

¹³⁵ Gostaríamos de reforçar na palavra *investir* a dimensão de cultivo, de atenção, e destituí-la da conotação econômica.

podemos desafiar essa lógica individualizante e culpabilizante. Seria isso também uma abertura para a invenção? Invenção de novas respostas, coletivas, que desafiam a lógica individualizante?

E, ainda, podemos perguntar em que medida a política recognitiva, em sua dimensão adaptativa, mantém o estado da individualização, reforçando cisões como indivíduo-sociedade, mente-corpo, dependência-autonomia.

Embora ensejamos uma Educação Infantil que fortaleça as redes de interdependência, que cultive esse fortalecimento reconhecendo a vulnerabilidade dessa ação, não podemos ignorar o contexto de produção de subjetividades em que estamos inseridos, com sua dimensão individualizante, com a lógica monológica de manutenção de hegemonias e normatizações; ignorar isso incorre no risco de abraçar uma “missão salvacionista”, como indica Carvalho (2015, p. 476):

[...] é possível dizer que as diretrizes [DCNEI] reativam discursos ‘redentores’ para designar que, através do trabalho docente e da escola enquanto grande instituição moderna responsável pela construção da cidadania, os problemas educacionais da Educação Infantil podem ser combatidos. O que reforça a “missão salvacionista” atribuída historicamente às instituições de atendimento à infância.

Entendemos com Ana Lúcia Goulart de Faria e Flávio Santiago que

A educação não transmite um conhecimento isento de uma ideologia adultocêntrica, esta é alicerçada nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças. A violência desse processo perpassa todos os sujeitos, direcionando as crianças para ocuparem seus lugares nas estruturas sociais das sociedades a que pertencem [...] (2015, p. 74).

Isso faria de nossos ensejos ações impossíveis? Entendemos que impossíveis não, mas sempre inacabados, em vias de construção. E essa dimensão processual talvez seja lida pela ótica neoliberal como algo inexistente, não feito, talvez impossível de se fazer. Precisamos mudar a lente para ver ações efetivas no cultivo, na precariedade das ações de cuidado. Ver processos, não só produtos. E entender nos produtos um equilíbrio precário, temporário, prestes a se movimentar novamente, como aquele micro momento em que o balanço chega no ponto mais alto antes de começar a descer.

Entendemos que há pouco espaço na lógica adultocêntrica, no especialismo e na política recognitiva para acolher tal precariedade, justamente porque um fio em comum que atravessa essas três dimensões é a fixidez, o ideal do equilíbrio estável

ou indiferente¹³⁶. Entendemos, ainda, que na lógica relacional, há uma dinamicidade que impele ao movimento e aos equilíbrios instáveis. Há, portanto, aberturas para o novo, para fazer diferente, para a invenção.

Em uma das entrevistas acessávamos a experiência de “fazer junto” que pôde ser vivida na oficina. A mãe ressaltava como seu envolvimento a afastou de uma postura de controle. Senti em sua fala uma importante presença, a instauração genuína de um plano de interdependência: “[...] eu tava ali no meio do negócio, fazendo também [...]”. A partir dessa sensação, modulamos a conversa para pensar como isso se atualiza no dia a dia. Em suas palavras:

L.: No dia a dia eu acho que fico 40% fazendo junto e 60% a mãe ensinando. É, eu acho... tô refletindo... acho que no dia a dia eu dou uma ENSINADA mais formalzinha.

F.: E você se sente igual nos dois momentos? Como você fica?

L.: Ah, muito melhor sem ficar pedagógica, muito melhor fazer como faz na oficina [...]. Mas é um exercício, eu acho... eu não tinha pensado nisso, tô pensando agora, assim. É um exercício importante, até pra ser mais leve. Porque eu acho que tem coisa, como você falou, que a gente precisa ensinar, e que a gente tem que repetir muito né, Flávia, tem que falar 400 vezes. E falar 400 vezes de um jeito mais leve é muito melhor do que ficar ‘ih, caramba, agora eu tenho que falar pra ela que não deve tal coisa, que ela tem que esperar o outro terminar de falar para tomar a palavra’. É muito melhor ela perceber né, ‘hummm caramba, acho que eu podia ter esperado o outro falar pra eu me apresentar’. É melhor e acho mais potente né. Você vê quantas coisas foram construídas nessas segundas-feiras sem você em nenhum segundo dizer ‘agora todos me ouçam’. É diferente, eu vou pensar nisso (Registros das entrevistas, 14 dez. 2021).

É interessante como aqui aparece uma maneira mais rígida (“uma ensinada mais formalzinha”) caracterizada como pedagógica. Isso fala da construção do pensamento ocidental e da posição da escola nesse contexto, que exclui a experiência, a vida, em prol de fórmulas replicáveis e equilíbrios estáveis. A ensinada formal seria aquela mais ligada a uma via representacional do conhecimento, concretizada e instituída na imagem da Escola.

¹³⁶ Em Física, na área específica da Mecânica, há a designação de equilíbrio estável, instável e indiferente. No primeiro caso, quando um corpo é deslocado de sua posição de equilíbrio, ele tende a voltar para a posição inicial (imagine uma bola dentro de uma tigela redonda; se empurrada, ela tenderá a voltar ao ponto central da tigela). No segundo caso, se uma força age sobre o corpo em equilíbrio, ele tende a se afastar do ponto de equilíbrio (agora viremos a tigela de cabeça para baixo e equilibremos a bola no ponto mais alto. Qualquer perturbação a afastará daquela posição). Por fim, no equilíbrio indiferente, o corpo permanece em equilíbrio independentemente de onde seja posicionado (como um lápis sobre uma superfície plana).

Se as DCNEI (BRASIL, 2010) apontam para as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, e nisso reconhecemos uma potencial abertura para que se cultivem experiências mais inventivas, já nas orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2018) observamos uma direção oposta, “uma ensinada mais formalzinha”, como diria L. Ao descrever os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil” de modo prescritivo, entendemos que há um grande risco de perder a dimensão relacional e burocratizar-se o processo formativo, respondendo à demanda de cumprir os objetivos para gerar desenvolvimento em vez de nos envolvermos na partilha do mundo, responsavelmente, e assim nos formarmos.

Trazemos como exemplo objetivos relacionados ao campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, onde podemos observar a sutileza da coerção no gesto de predeterminar as experiências, enclausurando-as em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 16: trecho BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 46

O trecho selecionado indica como objetivo, e portanto, como ação planejada com intencionalidade pedagógica, que a criança interaja, adapte-se, respeite e manifeste certos interesses. Se por um lado a diversidade de situações que o documento tematiza pode apontar para um repertório interessante para a vida dos bebês e das crianças, com experiências mais plurais, com mais espaço para agência e para exercer a cidadania, por outro, sua linguagem e seu tom prescritivo (determinando, por exemplo, pelo que deve-se manifestar interesse) corroboram um

modelo de agência e cidadania normatizado pelo viés individualizante e limitante. Podemos ver esse raciocínio também no trecho a seguir:

Figura 17: trecho BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 47.

Aqui, vemos que a participação é uma ação daqueles que ainda não podem desempenhar o cuidado com independência, o que indica uma limitação, um apoucamento da noção de participação, suprimindo sua dimensão política e coletivizada. Ainda que contemporaneamente a infância seja vista como uma construção social e as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, o discurso sobre cidadania a restringem à idade adulta (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p. 141).

Ao mesmo tempo, subliminarmente, emergem conceitos reinterpretativos da cidadania que a submetem a concepções neo-conservadoras, autoritárias e disciplinadoras, ao reduzir a ideia da participação pública à submissão aos deveres de convergência com a norma social (ibidem).

A progressão que se estabelece nos objetivos apresentados é um crescente conforme a idade: participar do cuidado (conduzido por outrem); demonstrar progressiva independência no cuidado (superação da necessidade do outro); adotar hábitos de cuidado (sou independente na ação e ela já virou hábito). Nessa perspectiva, a ideia de participação está esvaziada de coletividade e do sentido de interdependência, em que momentos de cuidado mútuo fazem parte da vida.

Silva, Carvalho e Lopes discutem sobre a “pedagogização da docência”, ou seja, “o conjunto de estratégias discursivas por meio das quais se busca decodificar, traduzir e ensinar para os professores de um modo acentuadamente prescritivo e ‘didático’” (2021, p. 177). Os autores criticam o modo exacerbado como discursos vêm operando no governo (FOUCAULT, 2000, 2008b) da formação docente.

Nesse sentido, a ação docente também é destituída de cidadania e participação, bem como de sua dimensão relacional e de cuidado e passa a ser burocratizada e normatizada.

Voltando à entrevista, L. aponta para a repetição, acolhe a especificidade de, na relação com a criança, falar algo 400 vezes. Mas também se abre para a possibilidade de falar algo 400 vezes de um jeito mais leve, de modo a considerar a posição da criança no processo, compreendendo-a como sujeito copartícipe da realidade, e não objeto de tutela. Quando L. diz que “é muito melhor ela perceber né”, fica evidente que a criança *pode* perceber, que é da vida dela que estamos falando, com toda a realidade, corporeidade, com todos os desejos e afetos que vêm com isso. Assim, vemos na repetição a presença de um objetivo, um compromisso ético com o qual nos envolvemos (crianças e adultos) na partilha de uma realidade. Vemos também a presença da criança no exercício dessa partilha. Vemos deslocar o adultocentrismo. Já na objetivação da aprendizagem e do desenvolvimento presente na BNCC, parece haver uma centralização e uma burocratização maior da experiência.

Mas esse efeito não se restringe à publicação da BNCC; com ela, cresce uma produção de “manuais” visando “atender as necessidades do mercado pedagógico e de modo correlato dos professores e instituições de Educação Infantil, em relação às demandas da Base Nacional Comum Curricular” (SILVA; CARVALHO; LOPES, 2021, p. 179). Está também nas orientações curriculares municipais, nos livros didáticos, nas políticas de formação de professores da Educação Básica, assim como em uma série de políticas e práticas direcionadas à infância. Quanto à política de formação inicial e continuada, vemos na iniciativa da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação ou BNC-Professores¹³⁷ uma perversa materialização dessa prática de burocratizar a experiência, uma perversa prática anti-democrática. Segundo matéria no portal do Ministério da Educação (MEC),

A BNC-Professores é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. No conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

¹³⁷ Homologada em 19 de dezembro de 2019, por meio da Portaria nº 2.167.

Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

(Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>>. Acesso em: 30 maio 2022).

Vemos aqui a noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2000, 2008a), ou seja, práticas de direcionamento dos comportamentos ou das ações dos indivíduos, controle das condutas, sejam elas de modo mais ou menos calculado. Vemos uma concepção individualizante e norteadas por práticas de empreendedorismo de si (FOUCAULT, 2008a), de modo que cabe ao professor tornar-se e manter-se engajado, desaparecendo qualquer traço de coletividade, relacionalidade, contextualidade. “Em outras palavras, o governo caracteriza-se pela unificação de estratégias que objetivam atingir fins políticos, conduzindo a todos e a cada um, através de um processo que, ao mesmo tempo, individualiza, totaliza e normaliza” (CARVALHO, 2019, p. 92). Carvalho, em diálogo com outros autores, ressalta que o governo se faz à distância: constrói-se uma atmosfera de liberdade em que os professores acreditem serem governantes de si mesmos, mas experienciem de fato uma liberdade regulada (idem, p. 95).

Em outubro de 2019 a ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação publicou uma nota de repúdio à proposta para a formação de professores em questão, apontando que suas proposições:

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015 (ANPAE, 2019, não paginado).

Se fomos inicialmente movidas por questões que tocavam a dimensão cognitiva e a política adultocêntrica no encontro entre famílias e crianças no

contexto da educação infantil, agora podemos ver que tais políticas estão presentes muito além do imaginário de famílias e docentes, estão também cada vez mais instituídas na dimensão formal da educação na medida em que assistimos à desconstrução de um longo investimento na democratização nas políticas para a Educação. Olhar para tais atravessamentos aponta para um caminho interessante no diálogo entre escola e famílias. Entendendo as lógicas que nos atravessam a todos e todas e nos geram muitas vezes impedimento e submetimento, podemos romper com um lugar de disputa, de produção de culpa e de distanciamento. Podemos tomar lugar e posição nas políticas que se dão em nós, nos nossos fazeres e dizeres, nas nossas relações, e que movem o campo da educação nas suas mais diversas dimensões.

7 PÔR UM FIM: POR CONTINUIDADES

*“Eu gostei muito! O encontro foi muito legal! Nem queria que o encontro acabe!”*¹³⁸

Como é importante cuidar dos fins tanto quanto costumamos cuidar dos começos. Pôr um fim, não abandonar, não deixar esmorecer até que um dia se perceba que algo não está mais lá. Finalizar um processo de cursar um programa de mestrado, finalizar a escrita de uma dissertação, dizer: sim, este é o último capítulo, o último parágrafo, aquelas serão as últimas letras, e finalmente o último ponto final.

Mas se tudo aquilo que o menino vê vira parte dele, se todas essas coisas podem ser também de quem lê-las com atenção¹³⁹, então talvez o encontro não acabe. Talvez despedir, pôr um fim, possa ser um cuidado para que ele não acabe e no entanto dê passagem para outras coisas chegarem. Pôr um fim como finalidade, não só como finalização. Como se a despedida permitisse produzir sentidos do que foi e do que continuará sendo (o que virará parte de nós).

Ao longo deste trabalho de pesquisa fomos construindo a noção de que pesquisar e aprender são ações situadas, que perpassam relações. Relações entre seres (humanos e não), em que os próprios seres se constituem ao passo que se relacionam (*“beings do not preexist their relatings”*¹⁴⁰). Isso significa que constituí (constituo) um corpo-pesquisadora pesquisando; que me faço, desfaço, refaço pedagoga a cada encontro, a cada momento com o trabalho, com os temas cotidianos, com um inseto no pátio, com uma criança no corredor, com uma professora na sala, com um punhado de areia, com um familiar na porta... Assim, não sou um corpo-pedagoga em essência, que se ajusta a condições específicas, mas em cada relação vamos sendo, inventando-nos.

Arne Naess (2008, *apud* CITTON, 2014) afirma isso em outros termos: “um organismo é uma interação”. Mais um cartaz na coleção¹⁴¹. Embora as frases de impacto arisquem espetacularizar o pensamento (e espetacularizar significa perder de vista a complexidade), estar em companhia delas tem fortalecido para mim a

¹³⁸ Fala de uma das crianças no último encontro das Oficinas Brincantes.

¹³⁹ Referência ao poema *“There was a child went forth”*, de Walt Whitman, que mencionamos na [página 104](#).

¹⁴⁰ “[...] os seres não preexistem às suas relações” (HARAWAY, 2003, p. 6).

¹⁴¹ Compartilhamos no [apêndice C](#) parte do inventário poético-artístico autoral que margeou o processo de pesquisa, estudos e escrita.

compreensão da indissociabilidade das coisas. A presença delas tem ajudado a responder questões que colocamos sobre os processos formativos, sobre crianças e famílias vivenciando processos formativos inventivos. Tomamos emprestado o que Haraway diz sobre outro conjunto de perguntas, mas que cai bem também às questões que trabalhamos aqui:

Respostas a essas perguntas só podem ser reunidas em práticas emergentes; isto é, em um trabalho vulnerável, com o pé no chão, que remenda agências não harmoniosas e modos de vida que são responsáveis tanto por suas histórias herdadas que são diferentes entre si, quanto por seus futuros conjuntos, quase impossíveis mas absolutamente necessários. Para mim, é isso que significa “*significant otherness*” (HARAWAY, 2003, p. 7, tradução livre).¹⁴²

O termo em inglês “*significant other*”¹⁴³ é usado coloquialmente para se referir a um parceiro ou uma parceira em um relacionamento íntimo, sem designar especificamente orientação sexual, estado civil ou qualquer status do relacionamento. O termo também está presente nos campos da sociologia e psicologia designando pessoas que desempenham papel importante na vida de alguém, ou ainda que tenham forte influência na autoidentificação de alguém. Mas Haraway expande seu sentido, como vimos, apontando para o cultivo de um trabalho responsável pela construção de futuros conjuntos a partir da heterogeneidade.

Exercitamos “*significant otherness*” ao construir um campo com práticas emergentes, vulneráveis, sempre incompletas, composto por um grupo de pessoas que aceitaram experimentar as Oficinas Brincantes. Também compuseram esse campo as entrevistas, os registros de conversas entre famílias e profissionais da escola e os registros em diário de pesquisa. O material que se produziu apontou para as análises que seriam feitas, e apontou com que operadores conceituais as faríamos. A construção de “futuros conjuntos, quase impossíveis mas absolutamente necessários”, como nos diz Haraway, tem a ver com a passagem que o trabalho almeja: passagem para uma política inventiva e não-adultocêntrica.

Passamos por portas imaginárias: a noção de crianças/infância/infâncias e a noção de famílias. Falamos “noção”, no singular, em reconhecimento de que há

¹⁴² “Answers to these questions can only be put together in emergent practices; i.e., in vulnerable, on-the-ground work that cobbles together non-harmonious agencies and ways of living that are accountable both to their disparate inherited histories and to their barely possible but absolutely necessary joint futures. For me, that is what significant otherness signifies” (HARAWAY, 2003, p. 7).

¹⁴³ O sufixo *-ness* transforma o termo em um substantivo abstrato que indica estado ou qualidade: *other* = outro; *otherness* = alteridade.

noções hegemônicas atravessando os modos de vivermos e nos relacionarmos. Atravessam as políticas públicas, as práticas privadas e coletivas, a indústria cultural... Elas estão aí, mas foram inventadas, e podem também não estar. Outras podem ser inventadas também. Essas portas inventadas apontam para uma lógica comum: a hegemonia do campo representacional, portanto, de uma política recognitiva. Isso se mostrou na visão dicotomizada entre brincar e aprender; na normatização do papel das mulheres e mães no trabalho de cuidar da criança e da casa, e na invisibilização desse trabalho; nas diversas formas de colonização que recaem sobre a criança - seja pela invisibilização, seja pela proteção excessiva; na normatização do cuidado como uma ação moral unidirecional.

Mas, munidos de nossas michas e gazuas, pudemos violar algumas dessas trancas. Podemos catar na pesquisa (como crianças catando pedrinhas, gravetos e outras preciosidades pelo caminho) momentos de leveza, momentos de conexão com o presente - consigo e com outros, coabitando o presente -, momentos de permitir-se brincar e também lançar-se para a relação, momentos de abertura para a invenção, para o que não estava previsto ou predito. Tudo isso afirma a dimensão formativa em sua processualidade e coletividade - formamo-nos juntos e juntas. Afirma também o descentramento como política, levando ao plano de interdependência, uma vez que a questão deixa de ser uma centralidade no adulto ou na criança e a atenção passa a habitar na *relação*. Tal descentramento tensiona também uma política recognitiva que preza pelo exercício de uma atenção focalizada, concentrada. Em vez disso, afirmamos um exercício de não estar focada apenas no mundo, mas fazer a volta, entre si e mundo. Ao contrário de uma atenção focalizada e (con)centrada... uma atenção descentrada (DE-NARDIN; SORDI, 2009).

Esses momentos raros e preciosos que cultivamos e agora catamos na pesquisa são movimentos de passagem: as portas e a claraboia como portais para ir e vir, para o vaivém das relações. E essas passagens portam movimentos de ruptura, de *breakdown* (VARELA, 1995), que dissipam o fluxo habitual e possibilitam a invenção de outra coisa, de outro caminho¹⁴⁴.

Visibilizando esses movimentos a partir do campo que construímos na pesquisa, caminhamos lado a lado com De-Nardin e Sordi (2009, p. 105): a “revelação” que elas ressaltam a partir de uma pesquisa sobre a atenção em sala de

¹⁴⁴ Ver poema “Porta” no [apêndice C](#).

aula também pode ser pensada no contexto de crianças e famílias em relação aos processos formativos. Vejamos:

[...] quanto mais a atenção daquele que ensina for concentrada e aberta, tanto mais criativas e problematizadoras serão as experiências dos alunos e igualmente maior será a frequência do surgimento de situações que possibilitem a construção de novos modos de atender, também mais concentrados e abertos.

Da mesma forma, entendemos que quanto mais mães, pais e responsáveis tiverem uma familiarização com uma experiência de subjetivação mais aberta, presente, disponível, mais podem contribuir com a aprendizagem dessa subjetivação pelas crianças.

Assim, a pesquisa abre pistas sobre a vivência de uma política formativa inventiva entre crianças e adultos no âmbito da família, possibilitando rupturas e deslocamentos na política adultocêntrica.

Masschelein (2010) fala sobre deslocamentos, em diálogo com Walter Benjamin (1979), ressaltando como o movimento de caminhar, de nos deslocarmos, sair de uma posição, oferece uma visão não “melhor” ou mais “verdadeira”, mas “[...] uma visão além de qualquer perspectiva, um olhar que nos transforma (e, por isso, constitui-se como experiência) [...]” (MASSCHELEIN, 2010, p. 45, tradução livre)¹⁴⁵. Afirma, então, que caminhar trata-se de colocar a posição em jogo, trata-se de *ex-posição*¹⁴⁶, colocar-se fora da posição (ibidem).

Uma importante exposição na pesquisa (sentido habitual de expor, exibir, visibilizar tais questões, e também no sentido de possibilitar a *ex-posição*, saída dessa posição, passagem para outra política, uma política inventiva) refere-se à relação entre as políticas recognitiva e adultocêntrica. Na recognição, a busca pelas verdades invariantes e pelos modelos reproduzíveis torna-se a matriz cognitiva que rege nosso olhar, e isso impede que nos relacionemos com as coisas, as pessoas e outros seres, impede que nas relações cultivemos aberturas para que as coisas e os seres se transformem, limitando nossas interações às representações. Uma política adultocêntrica, por sua vez, coloca o adulto-padrão no centro da sociedade,

¹⁴⁵ “The point about walking is not that it would offer us a ‘better’ view (or ‘reading’) or a more true, more complete view, that it would allow us to transgress the limits of our perspective, but that it offers us, so to speak, a view beyond every perspective, a look that transforms us (and therefore constitutes experience) [...]” (MASSCHELEIN, 2010, p. 45).

¹⁴⁶ Ex, do latim, “fora”. Disponível em <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0060%3Aentry%3Dex>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

restringindo a pluralidade de modos de vidas ao priorizar um modelo pautado na individualização e na representação. Esse modelo anula a dimensão de interdependência, anula a possibilidade de abertura para (novamente) que as coisas e os seres se transformem, limitando nossas interações às representações. Assim, ambas políticas - da reconhecimento e do adultocentrismo - se alimentam mutuamente.

Os vaivéns da pesquisa poderiam dar passagem para algumas continuidades: focalizar nas questões de gênero que emergem na presença feminina maciça nos cuidados com as crianças e no trabalho doméstico; construir uma meta-pesquisa sobre o acesso à experiência por meio da entrevista; trabalhar sobre os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa com e sobre crianças pequenas. Esses são caminhos que nos encantaram durante o trabalho, mas são fios que precisamos deixar no emaranhado devido aos contornos que escolhemos dar no escopo do trabalho e aos limites de tempo e espaço que nos impediram de juntar retalhos e tecer algo mais. Certamente outras mãos podem encontrar outros fios ainda, na mesma paisagem, no mesmo emaranhado.

Além desses fios, o fio “famílias” ainda nos inquieta. Por mais que tenhamos tentado desconstruir a noção individualizada e privatizada de família, ainda sentimos que essa palavra está muito entranhada desse sentido que é tão prejudicial à noção de coletividade. Muitos povos indígenas têm a noção de parentesco ampliada, envolvendo todo o planeta e o cosmo, envolvendo a natureza (da qual o ser humano faz parte, mas insiste em esquecer). Ailton Krenak defende que

Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos. Para além da ideia de ‘eu sou a natureza’, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida (KRENAK, 2020a, p. 99-100)

Conta ainda que o povo Krenak considera o rio Doce (*Watu*) seu avô. Ele é, então, uma pessoa, não um recurso (KRENAK, 2020b, p. 40).

Quando despersionalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista (idem, p. 49).

Essa relação de parentesco com o rio, a montanha, com os animais e também com outros povos, isso aponta para aberturas em que o ser humano não se situa no centro ou no topo do mundo e das relações, pisando duro sobre elas. Aponta para a

possibilidade de outras danças, pisando mais leve sobre a terra (KRENAK, 2020a, p. 113-114). Aponta para um descentramento em prol da valorização da interdependência que faz parte da experiência humana. Mas tal descentramento torna-se algo muito desafiador quando não conseguimos nem mesmo construir coletividade para além da própria família mais imediata, quando a experiência de comunidade se pauta em uma lógica de normatização e competição...

Donna Haraway, cujo trabalho busca aprendizagens com os povos indígenas, principalmente na América do Norte, sustenta o cultivo de relações de parentesco (*kinship*) com outros seres, animados e inanimados como modo de vivermos em um planeta danificado, coabitando com os problemas. Ela nos inspira a criar relações de parentesco de modo respeitoso com parentescos diversos e historicamente situados, que não devem ser nem generalizados nem apropriados pelo interesse de se criar uma humanidade-comum intempestivamente (HARAWAY, 2016, p. 207).

A família tem uma presença forte em nossa sociedade como uma instituição colonizadora, primeira célula de privatização da vida. Ampliar a noção de família e parentesco, reforçando uma visão mais coletivizada, torna-se outra passagem importante a ensejarmos. E essa ampliação tem a ver com o movimento que falávamos anteriormente de fazer a volta entre si e mundo descentrando os pólos enrijecedores [si] e [mundo]. Fazer girar, como estamos mesmo girando no universo. Não só saber que o planeta onde habitamos está girando com outros astros, mas ser capaz de sentir, e entrar também no jogo. Permitir-se encantar-se com isso, como poetas ou crianças. Novamente nos encantamos com Walt Whitman:

[...]

Não é uma coisa à toa, este globo redondo e gostoso, se movendo tão preciso e eternamente em sua órbita, sem um vacilo ou inverdade de um só segundo ;

Não acho que tenha sido feito em seis dias, nem em dez mil anos, nem em dez decilhões de anos,

Nem que tenha sido planejado e construído uma coisa após a outra, como um arquiteto desenha e executa uma casa.

Não creio que setenta anos seja a duração da vida de um homem ou uma mulher,

Nem que setenta milhões de anos seja a duração da vida de um homem ou uma mulher,

Nem que os anos vão interromper minha existência ou a de qualquer pessoa.

Não é maravilhoso que deva ser imortal ? como todos são imortais,
Sei que é maravilhoso.... mas ser capaz de ver é maravilhoso também.... e o jeito como fui gerado no ventre de minha mãe é maravilhoso também,

E como eu não era palpável antes e agora sou..... eu que nasci no último dia de maio de 1819.... e que de um bebê no transe rastejante de três verões e três invernos começasse a articular e andar.... tudo isso é maravilhoso também.

Ter atingido a altura de um metro e oitenta e três.... ter me tornado um homem de 36 anos em 1855....e estar aqui agora - isso é maravilhoso também ;

E que minha alma abrace a sua neste instante, e nos apaixonemos um pelo outro sem que a gente nunca tenha se visto, e talvez nunca nos vejamos, é tão maravilhoso quanto :

[...]

Como gostaria de ouvir você dizer o que existe em você que não seja maravilhoso também,

Como gostaria de ouvir o nome de todas as coisas entre a manhã de domingo e o sábado à noite que não fossem maravilhosas também.

(WHITMAN, 1855, p. 203-205)

Acho maravilhoso que esta dissertação tenha atingido a altura de 155 páginas, e que as experiências que enveredamos possam apaixonar outras pessoas apaixonadas pelas questões que colocamos e outras afins. Acho completamente maravilhoso não ser a mesma agora, nesse corte que é cessar um movimento de pesquisa, que quando esses movimentos eram pequenos impulsos e inquietações. E que isso tudo possa fazer parte de nós, e possamos carregar naquela bagagem invisível. Maravilhada, quero então declarar:

fim

.¹⁴⁷

¹⁴⁷ sim, foi esse o tal do último ponto final

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, p. 371-383.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 146-168.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 7a. edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**, ilustrado por Candido Portinari. Rio de Janeiro: Antofágica, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE. **Contra a descaracterização da formação de professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-emdefesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 30 maio 2022.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro. **Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBOSA, Lívia. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos?. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. 2013, v. 25, n. 2 [Acessado 22 Agosto 2022] , pp. 373-390. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>>. Epub 11 Set 2013. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>.

BELLACASA, María Puig de la. Ethical doings in naturecultures. **Ethics, Place and Environment: A Journal of Philosophy and Geography**, 2010. 13 (2): 151–169.

_____. Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things. **Social Studies of Science**, 2011. 41, no.1: 85–106.
<https://doi.org/10.1177/0306312710380301>.

_____. Nothing comes without its world: thinking with care. **The Sociological Review**, 2012. 60(2), p. 197–216.

_____. **Matters of care**: speculative ethics in more than human worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

BENJAMIN, Walter. One-way street. In: _____. **One-way street and other writings**. London: NLB, 1979.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9394/1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000.

CALIMAN, Luciana Vieira; CÉSAR, Janaína Mariano; KASTRUP, Virgínia. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 4, p. 166-195, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.12-21.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 84-104, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i1.8650981. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650981>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.4563. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CÉSAR, Janaína Mariano. **O que se passa nos processos formativos?** O labor de um êthos na produção de si. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Le Seuil, 2014.

CLARK, Lygia. **Objeto relacional**. 1978. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/6290/objeto-relacional>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 18 maio 2022.

CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino; SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves. Infância(s) em discussão: uma análise qualitativa em cursos de licenciatura. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11045>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro, **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 13, n. 1, p. 97-106. Janeiro/Junho de 2009.

DESPRET, Vinciane. Leitura etnopsicológica do segredo. **Fractal: Revista de Psicologia [online]**. 2011, v. 23, n. 1 [Acessado 27 Junho 2022] , pp. 05-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000100002>>. Epub 10 Maio 2011. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000100002>.

DÍAZ-BENÍEZ, María Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DONNE, John. **Meditações**. Edição bilíngue. Tradução de Fábio Pedro-Cyrino. São Paulo: Landmark, 2004.

DOS SANTOS, Nair Iracema Silveira. Movimento Institucionalista e Análise Institucional no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 55–62, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/1220>. Acesso em: 8 maio 2022.

ENGLAND. Department for Children, Schools and Families. **The Surestart journey: a summary of evidence**. London, 2008.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima; NOBRE, Lorrana Neves; FIRMINO, Nayara Santos. **Brincadeiras inventadas**. 1ª. ed. Vitória: Grafitusa, 2015. v. 60. 24p .

FERNANDES, Jorge; VALE, Claudia Câmara do. A instalação do campus universitário alor de queiroz araujo e as consequências sobre o manguezal do entorno. **Revista Geografares**, nº14, p.32-56, Junho, 2013 ISSN 2175 -3709.

FIM, Matheus Magno dos Santos. **O adultocentrismo e as políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil: pistas para um criar com trabalhadoras**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Dits et écrits, IV**. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. Uma estética da existência. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Ditos & Escritos Vol. V. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.

FRANCELINO, Kenia dos Santos; SOPRANI, Maria José Rassele (Org.). **Eu no mundo**: criarteiros em movimentos. 1. ed. Vitória: Grafitusa, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. **Utopia e Paixão**: a política do cotidiano. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA & INPE. **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica e ecossistemas associados no período de 2017–2018**. São Paulo, 2019. Disponível em <cms.sosma.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Atlas-mata-atlantica_17-18.pdf>. Acesso em: 06 maio 2022.

GAVA, Fabíola Alves Coutinho; SÁNCHEZ, Damián. Movimentos sociais e educação infantil: dos caminhos históricos às conquistas e desafios atuais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE** a. IV, v. II, n. 7 (jul - dez. 2015)- Recife: EDUFRPE, 2016.

GAVA, Fabiola Alves Coutinho. **Espaço e educação infantil**: o cotidiano de interações e sentidos em um espaço improvisado. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; FINAMORE, Flávia da Silva ; COSTA, Jussara Alves. **Africanidades em transcrições infantis**. Vitória, ES: Formar, 2019.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; SOPRANI, Maria José Rassele. **Os seres fantásticos do nosso pátio: metamorfose da borboleta**. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6984>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7–41, 1995.

_____. **The Companion Species Manifesto**: Dogs, People, and Significant Otherness. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

_____. **When species meet.** Minneapolis, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

_____. **Staying with the trouble:** making kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 7-31, 1993.

HARTSOCK, Nancy: "The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism", IN HARDING, S. e HINTIKKA, M. (eds.): **Discovering reality:** feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology and philosophy of science. Dordrecht, Reidel. 1983.

HECKERT, Ana Lucia C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: PINHEIRO, Roseny; MATTOS, Ruben Araújo de. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde:** o cuidado como valor. Rio de Janeiro: ABRASCO/CEPESC, 2007, v. 1, p. 199-212.

HERBAUTS, Anne. **De que cor é o vento?** Tradução Ana Maria Machado. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

HESS, Remi. O Movimento da obra de René Lourau. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau:** analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 15-46.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody:** passionate politics. London: Pluto Press, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Timothy. **Anthropology and/as education.** Routledge: New York, 2018.

INTRA, Zínia Fraga. **A constituição do "eu" entre crianças na Educação Infantil:** diferentes modos de ser menina e de ser menino. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

INTRA, Zínia Fraga; SOPRANI, Maria José Rassele; NASCIMENTO, Danielly Tintori. **Crianças que cozinham.** 81. ed. Vitória: GSA, 2019.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.17, p.185-216. 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>

KASTRUP, Virgínia. **O devir-criança e a cognição contemporânea.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. v.13, n.3, p.373-382, 2000.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **A invenção de si e do mundo.** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. 2013, v. 25, n. 2 [Acessado 20 Agosto 2022], pp. 263-280. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>>. Epub 11 Set 2013. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KITTAY, Eva. **Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency.** New York. Routledge. 1999.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRÖGER, Teppo. Care Research and Disability Studies: Nothing in Common? **Critical Social Policy**, vol. 29, no. 3: 398–420, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEMINSKI, Paulo. *Achar.* In: _____. **Toda poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

LOURAU, René. Processamento de texto. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, 2004. p. 199-211.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MACHADO, Sandro. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2019.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25 [Acessado 5 Maio 2022], e250060. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>>. Epub 21 Dez 2020. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. **Ethics and Education**, 2010. 5:1, 43-53, DOI: 10.1080/17449641003590621

_____. Turning a city into a milieu of study: University pedagogy as “frontline”. **Educational Theory**, 69(2), p.185-203. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 37-62.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MEIRELES, Cecília. O eco. In: _____. **Ou isto ou aquilo** (7a ed., Odilon Moraes, ilustr.). São Paulo: Global Editora, 2014. p. 33.

MELO NETO, João Cabral de. Paisagem com figuras [1955] In: _____. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, pp. 161-162.

MONTEIRO, Maria Clara Sidou. **Apropriação por crianças da publicidade em canais de YouTubers brasileiros**: a promoção do consumo no YouTube através da Publicidade de Experiência. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142–159, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>. Acesso em: 22 ago. 2022.

NICOLIELO, Maria Elisa. **"Empresta, por favor"?**: processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da Educação Infantil para o 1o ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i1.8806. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 10 maio. 2022.

NOVAES, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de. **A emergência do grupo escolar e a produção, pela diferenciação, das “escolas isoladas” no Espírito Santo (1908-1916)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

OLIVEIRA, Tatiana Passos. **A influência dos youtubers na educação infantil: um estudo de caso com crianças de cinco anos no Centro de Educação infantil da Universidade Federal do Espírito Santo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Especialização em Cultura e Meios de Comunicação), 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020.

PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13087>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PANTALEÃO, Maria Izabel Campos; KASTRUP, Virgínia. Literatura, escrita-inventiva e virtualização do eu. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – p. 29-48. fev - mai 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POZZANA DE BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Livração: intervenção de uma oficina de leitura num território habitado pela violência. **Em Debate** (PUCRJ. Online), v. 8, 2009, p. 1-20.

PRADO, Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

QVORTRUP, Jens. Placing children in the division of labour. In: CLOSE, P.; COLLINS, R. (Eds.). **Family and economy in modern society**. Basingstoke/London: Macmillan, 1985. p. 129-145.

_____. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

_____. **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"**. Pro-Posições [online]. 2011, v. 22, n. 1 [Acessado 28 Agosto 2021] , p. 199-211. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>>. Epub 13 Maio 2011. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

RIBEIRO, Sidarta. **O oráculo da noite**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

RIVERO, Ivana Verónica. **El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física**. 2011. 289 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciencias de La Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

RODRIGUES, Alexsandro *et al.* **Crianças em pesquisas que se arriscam, riscam e dão passagem a abordagens metodológicas brincantes**. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, p. 123-138, 2019.

RODRIGUES, Alexsandro *et al.* **Deslocamentos crianceiros, conversas transviadas: coisas da educação e de afirmação de uma vida que importa**. Childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 407-426.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 44-52. 2014.

RONCHI FILHO, Jair. **Cartografando fazeres em um centro de educação infantil: experimentações com uma comunidade ampliada de pesquisa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, 2010.

ROSE, Hilary. Hand, brain, and heart: A feminist epistemology for the natural sciences, **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, 1983, 9 (1): 73–90.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro – RJ, Vol.5, no 1, jan-jun de 2014; ISSN 2178-700X; pág. 156-181.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 72–85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SARLÉ, Patricia Mónica. **Juego y aprendizaje escolar**: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Noveduc, 2001.

SARLÉ, Patricia Mónica. **Enseñar en clave de juego**: enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 141-153.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda de Oliveira. Os manuais e a pedagogização da docência na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 2, p. 177-191, 26 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMONDON, Gilbert. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Aubier, 1989.

SOPRANI, Maria José Rassele. **O desvio de função no centro de educação infantil de uma autarquia federal**. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública/UFES, 2015.

SOURIAU, Étienne. Diferentes modos de existência. São Paulo: N-1, 2021.

SPERANDIO, Flávia Amorim. 2021: uma odisseia (ainda) em casa. In: Cypriano, Alessandra; Novaes, Maria; Soares, Luciana; Quirino, Regina. **Revista Viva la vida!** v.03 n.03, 2021. p. 40-5.

_____. Através da tela: interações virtuais, corpos reais. In: CANCIAN, Viviane Ache; ANTUNES, Janaína Silva C. (Orgs.). **Educação infantil nas lfes**: partilhando possibilidades em tempos de pandemia. No prelo, 2022.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia [online]**. 2013, v. 25, n. 2 [Acessado 19 Agosto 2022] , pp. 299-322. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>>. Epub 11 Set 2013. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica/ALB, 2015.

VARELA, F. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Criar o descrençável. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem. **Caderno de debates do NAAPA**: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPEd, 2016. 160 p. p. 35-43.

Disponível em:

<http://www.sinesp.org.br/images/24_CADERNO_DE_DEBATES_DO_NAAPA_QUE_STOES_DO_COTIDIANO_ESCOLAR.pdf>.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; GRAMKOW, Gabriela. Pistas para um agir criável nas experiências de conflito. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 368–390, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8650659.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650659>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, 2006.

WHITMAN, Walt. Tinha um menino que saía. In: _____. **Leaves of grass / Folhas de Relva**. Tradução de Rodrigo Garcia Lopes. Ed. bilíngue. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 199-201. [1855]

_____. Quem aprende minha lição por inteiro? In: _____. **Leaves of grass / Folhas de Relva**. Tradução de Rodrigo Garcia Lopes. Ed. bilíngue. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 203-205. [1855]

_____. Quando ouvi o astrônomo erudito. Tradução de Luciano Alves Meira. In: _____. **Folhas de relva**. Texto integral. Tradução e introdução de Luciano Alves Meira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 275.

APÊNDICE A - CONVITES E MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

Ei, famílias do CEI Criarte/Ufes!
 Vocês estão sendo convidados a participar da pesquisa de mestrado:

CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
 PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS

Reunião de apresentação da pesquisa:
 8/11, 18h (segunda-feira)

Itiana Henez orientadora
Janaina Cesar co-orientadora
Flávia Sperandio mestranda

bit.ly/oficinabrincante





É HOJE!

Reunião de apresentação da pesquisa

CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
 PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS

8/11 * 18h bit.ly/oficinabrincante

★ venha conhecer a proposta das oficinas brincantes! ★



VAMOS BRINCAR?

OFICINA BRINCANTE encontro 1

22/11 * 18h

bit.ly/oficinabrincante




VAMOS BRINCAR?

OFICINA BRINCANTE encontro 2

29/11 * 18h

bit.ly/oficinabrincante




VAMOS BRINCAR?

OFICINA BRINCANTE encontro 3

06/12 * 18h

bit.ly/oficinabrincante





VAMOS BRINCAR?

OFICINA BRINCANTE encontro 4

13/12 * 18h

bit.ly/oficinabrincante

vamos usar:
 amido de milho
 condicionador
 OU creme dental
 OU hidratante
 1 pote grande para misturar os ingredientes





VAMOS BRINCAR DE EQUILIBRAR?



materiais sugeridos: folhas de rascunho, massinha de modelar, barbante, objetos diversos não-frágeis (blocos empilhar, borracha, lápis de cor, carretéis de linha, etc.)



Site da pesquisa: <https://bio.link/oficinabrincante>



Vídeo de convite às crianças: <https://www.youtube.com/watch?v=iHmd09rPuOA>

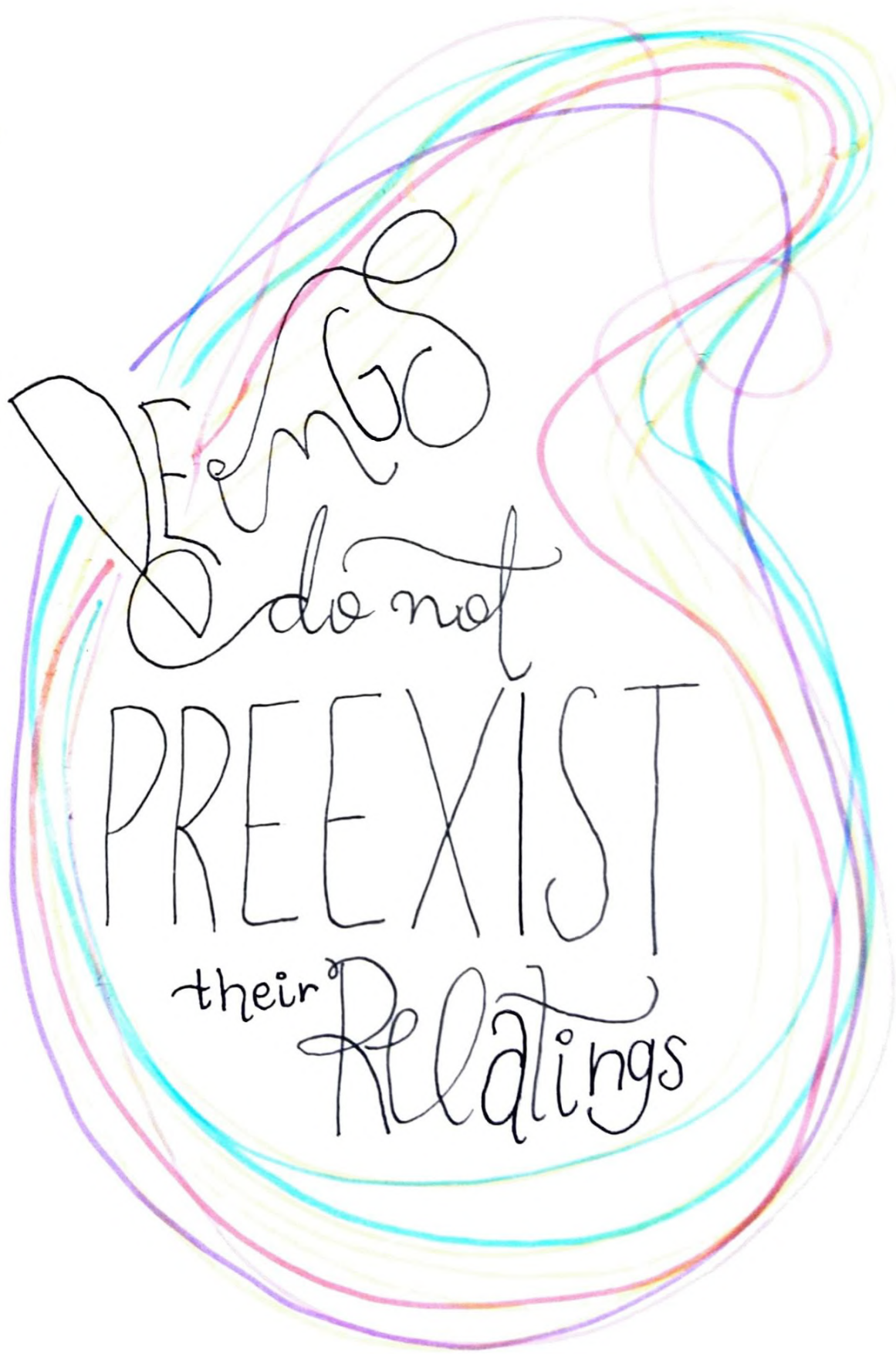
APÊNDICE B - PERGUNTAS ENTREVISTAS

1. Que afetos ficaram marcados para você nas oficinas?
2. Como você acha que as posturas brincantes estiveram presentes nos encontros?
3. Nos encontros você acha que estava presente uma política adultocêntrica? Ou seja, um olhar para as crianças “(...) a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância”. Em que momentos sim, e em que momentos não?
4. E no dia a dia da família, há espaço para que a criança integre a realidade social?
5. Você acha que os encontros das oficinas foram momentos formativos? O que há de formativos neles?
6. E os adultos (familiares)? Como sentem/entendem os processos de formação que atravessam as crianças? Que sentidos são produzidos pelas famílias a respeito das situações cotidianas vividas com as crianças?
7. Espaço aberto para outras questões.

APÊNDICE C - INVENTÁRIO POÉTICO-ARTÍSTICO

UM
ORGANISMO
É uma
INTERAÇÃO

ARNE
NAESS



do not
PREEXIST
their Relationships



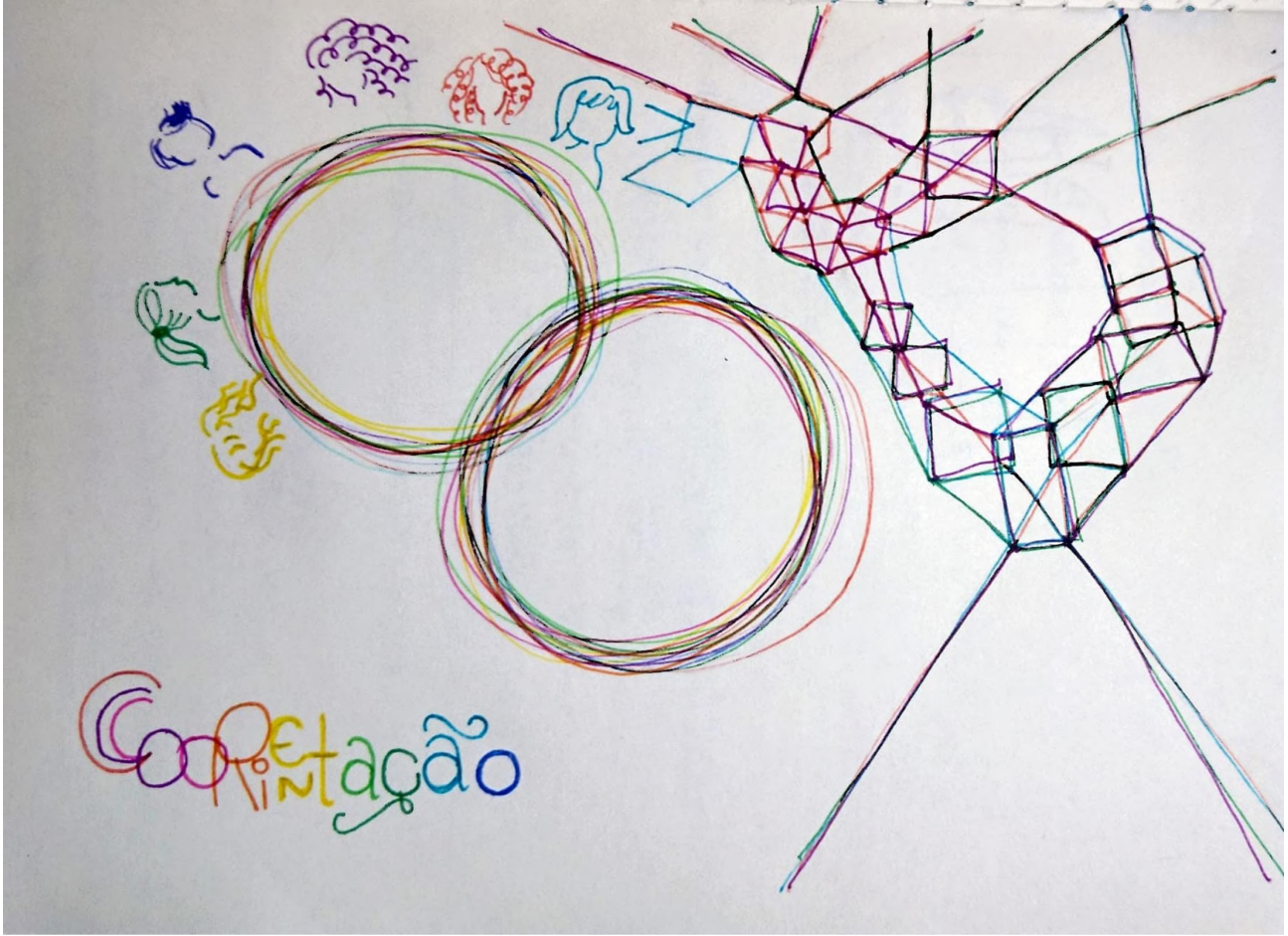
Porta porta passagem
vaivém em trânsito
circulação

Mas porta porta-se estática
Alguém precisa atravessar.

Portal
portaria virtualidade
Portaria de cumpra-se não.

Portão
Portam
Portarão

Mais quero é estar
Defenestrar o ser.



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, da pesquisa de mestrado denominada “**CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS**”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/UFES).

Objetivo: problematizar quais sentidos as crianças e adultos percebem atravessadas nos processos de ensino-aprendizagem presentes nas experiências cotidianas. Buscamos descrever como os adultos responsáveis pelas crianças sentem/entendem os processos de formação das mesmas e como entendem as inter-relações nas vivências cotidianas junto a elas, em seu potencial formativo. Além disso, buscamos identificar quais apostas são feitas nas relações entre adultos e crianças que geram como efeito práticas inventivas.

Sua adesão à pesquisa será da seguinte forma:

1. Participando de **encontros coletivos, junto de seu/sua filho/a**. Organizaremos 4 encontros em 2021, com duração de 30 a 60 minutos, ao modo de oficinas brincantes, a princípio virtuais, e possivelmente presenciais, a depender das condições da pandemia da Covid-19. Você e seu/sua filho/a poderão participar de quantos encontros desejarem, sem haver uma obrigatoriedade ou uma frequência mínima.
2. Participando de **uma entrevista** com a pesquisadora, a ser agendada, a princípio, virtualmente, com possibilidade de ser presencial, com duração de 30 a 60 minutos.

Riscos: possibilidade de uma exposição negativa das informações dos/as participantes e a possibilidade de desconforto ou constrangimento, durante a participação nos encontros coletivos ou na entrevista. Nesse sentido, os/as participantes têm liberdade de, a qualquer momento, deixar de participar, sem necessidade de comunicado prévio. Além disso, garantiremos o anonimato dos/as participantes, e compartilharemos todos os dados e análises com os mesmos antes de publicá-los. Essa medida garante que o/a participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações. Caso, ainda assim, você sofra algum dano decorrente da pesquisa, é garantido a você direito a buscar indenização, conforme atesta a Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios: possibilidades de mudança positivas nas relações entre adultos e crianças, problematizando-se práticas adultocêntricas e observando os princípios constitucionais da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

A qualquer momento você e/ou seu/sua filho/a poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. **Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.** Além disso, você não terá despesas nem será remunerado/a pela participação nesta pesquisa. De todo modo, caso haja alguma despesa devido à sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido.

O termo será enviado pelo e-mail disponibilizado pelo/a participante, com assinatura da pesquisadora. Visando a diminuir os riscos virtuais, que seriam de divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), como recomendado no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, será feito o download de todos os termos, não mantendo nenhum registro *online*.

Para qualquer tipo de esclarecimento, entrar em contato com:

Pesquisadora - Flávia A. Sperandio | *(telefone)* | *(e-mail)*

Orientadora - Ileana Wenez | *(telefone)* | *(e-mail)*

EM CASO DE DENÚNCIA E/OU INTERCORRÊNCIAS NA PESQUISA, ENTRAR EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA:

27 3145-9820 | cep.goiabeiras@gmail.com

Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória-ES. CEP: 29075-910. Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07.

Eu, _____,

abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **“CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISANDO PROCESSOS FORMATIVOS INVENTIVOS”** como participante, e autorizo a participação de meu/minha filho/a,

_____. Tanto eu quanto meu/minha

filho/a (por meio do vídeo de explicação sobre a pesquisa para assentimento das crianças) fomos devidamente informados/as e esclarecidos/as pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e de minha criança. Foi-me garantido que podemos retirar nosso consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para ambas as partes.

Indique a relação com a criança, caso não seja de parentalidade: _____

Local e data _____, _____ de _____ de _____

Assinatura do/a participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

ANEXO A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos formativos (inventivos) na Educação Infantil: vivências das crianças com suas famílias em uma instituição de Educação Infantil

Pesquisador: Ileana Wenez

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50289721.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.103.724

Apresentação do Projeto:

O projeto de estudo intitulado "Processos formativos (inventivos) na Educação Infantil: vivências das crianças com suas famílias no CEI CRIARTE/UFES", será desenvolvido pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, sob supervisão da Profª Drª Ileana Wenez, vinculada ao Centro de Educação Física e Desportos/UFES.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Destaca-se como objetivo geral:

Problematizar quais sentidos as crianças e adultos atribuem, percebem, reapropriam, inventam, atravessadas no processo ensino-aprendizagem nas suas experiências cotidianas no CEI CRIARTE/UFES.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar quais sentidos produzem as crianças sobre seus próprios processos formativos;
- b) Problematizar a lógica adultocêntrica presente no reconhecimento de que exclusivamente os momentos "formais" de ensino sejam promotores de aprendizagem;
- c) Descrever como os adultos e/ou responsáveis sentem/entendem os processos de formação das crianças e sobre as inter-relações nas vivências cotidianas junto a elas;

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

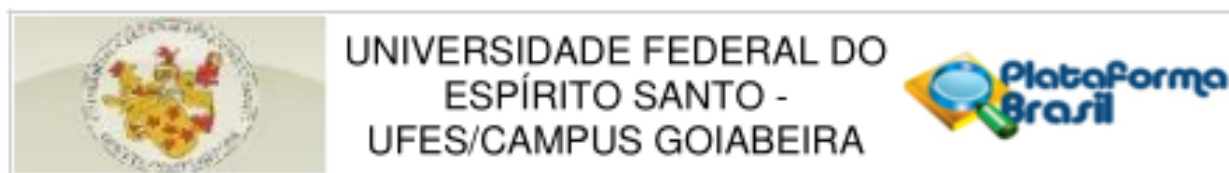
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.103.724

d) Identificar quais apostas são feitas tanto pela proposta educativa formal quanto pelas famílias nas relações entre adultos e crianças que geram como efeito práticas inventivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente do referido projeto relata em seu texto que em relação aos possíveis riscos estão o desconforto ou constrangimento por parte das crianças e de seus responsáveis, durante sua participação nos dispositivos grupais e a possibilidade de quebra de confidencialidade por meio de divulgação de informações particulares advindas dos instrumentos utilizados e dos dispositivos grupais constituídos. Para minimizar esses possíveis riscos a proponente garante que os participantes têm liberdade de, a qualquer momento, deixar de participar, sem necessidade de comunicado prévio e que todos os cuidados serão tomados para que dados confidenciais/particulares não sejam divulgados.

O benefício desses estudo está pautado na possibilidade da problematização de práticas adultocêntricas contextualizadas nas experiências de aprendizagem, contribuindo para o estabelecimento de relações entre adultos e crianças pautadas no preceito da cidadania e da dignidade da pessoa humana, fundamentos constitucionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo que busca encontrar relações entre a mediação realizada pela escola no trabalho com as crianças e seus familiares e a abertura para práticas mais inventivas e menos adultocêntricas nas relações entre crianças e adultos, seus familiares. Este estudo utilizará registros de reuniões com familiares das crianças matriculadas na instituição que constitui o campo da pesquisa, realizadas entre 2017 e 2021, além desses os documentos, e as relatos presentes nos dispositivos grupais e nas entrevistas comporão fontes de dados para esta pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O referido estudo está bem claro em seus objetivos e métodos. Os termos exigidos pela legislação vigente estão inseridos e de fácil entendimento para os futuros participantes que estarão envolvidos ao longo dos trabalhos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Estudo bastante relevante para o contexto educacional, especialmente considerando a situação atual da educação em nosso estado e em nosso país, na qual a participação cada vez mais esclarecida e estruturada de todos os atores envolvidos no desenvolvimento da criança vem se

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.103.724

tomando pontos cruciais para o pleno desenvolvimento e significação da educação infantil.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1746697.pdf	29/07/2021 10:41:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	29/07/2021 10:39:25	Ileana Wenez	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_versaoll.pdf	29/07/2021 10:37:25	Ileana Wenez	Aceito
Declaração de concordância	Aceite_instituicao.pdf	07/07/2021 20:00:46	Ileana Wenez	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/06/2021 17:21:27	Ileana Wenez	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/06/2021 17:19:11	Ileana Wenez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 12 de Novembro de 2021

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

dissertação de mestrado

mm

Vitória-ES-2022

