

A ESCUTA E O DIÁLOGO PARA O EMPODERAMENTO DA CRIANÇA E DO EDUCADOR: BREVE RELATO DO PROJETO LUZ, CÂMERA, PEQUENOS INVENTORES EM AÇÃO

LISTENING AND DIALOGUE FOR THE EMPOWERMENT OF THE CHILD AND THE EDUCATOR: BRIEF REPORT OF THE PROJECT LIGHT, CAMERA, LITTLE INVENTORS IN ACTION

Penha Mabel Farias do Nascimento⁹

Resumo

O relato descreve ações pedagógicas que visam construir um espaço/tempo de autoria capaz de romper com o olhar de “devir” que enxerga a infância como lugar de “preparação”, além de desconstruir as práticas subsequentes que condicionam a criança a um lugar de invisibilidade. Nesse contexto, foi desenvolvido o “Projeto Luz, Câmera, Pequenos Inventores em Ação”, inspirado nas comemorações do Ano Internacional da Luz, em que consideramos o protagonismo da criança em consonância com o protagonismo dos educadores como essencial para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do projeto citado. Nossos questionamentos foram: Como aproximar as crianças dos conhecimentos/experimentos científicos sobre a luz? O que é real e significativo para cada uma delas enquanto sujeitos cognoscentes?

Palavras-chave: Protagonismo. Projetos. Criança. Professor.

Abstract

The paper describes pedagogical actions that aim to construct a space/time of child protagonism able to break with the thought of "devir" (becoming) that sees early childhood as a place of "preparation", besides deconstructing the subsequent practices that brings the child to a place of invisibility. In this context, the "Project Light, Camera, Little Inventors in Action" was developed, inspired by the celebrations of the International Year of Light, in wich was considered the protagonism of the child in consonance with the protagonism of the teachers as essential for the planning, execution, monitoring and evaluation of the mentioned project. Our questions were: How to bring children closer to scientific knowledge / experiments on light? What is real and meaningful to each of them as cognitive subjects?

Keywords: Protagonism. Projects. Child. Teacher.

⁹ Mestre em Educação e doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense – UFF / Niterói \R.J.), Pedagoga da Unidade Municipal de Educação Infantil Professora Lisaura Machado Ruas da Rede Municipal de Educação de Niterói. E-mail:penhamabel@gmail

O presente relato¹⁰ de experiência se concentra, sobretudo, em narrar algumas das ações pedagógicas que visaram construir um espaço/tempo de autoria (e transgressão) capaz de romper com o olhar de “devir” sobre a infância e desconstruir as práticas subsequentes que condicionam a criança a um lugar de invisibilidade. Um olhar de devir que enxerga a infância como lugar de “semeadura”, “preparação”, uma “incubadora de indivíduos” segundo as necessidades de uma sociedade e seus projetos sociais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, desejamos caminhar na contramão de concepções de infância que permeiam, ainda na atualidade, muitas ações pedagógicas na educação infantil, como a visão iluminista de infância que relaciona a criança à “des-razão”, em oposição à emancipação ética e política da idade adulta, considerada a “idade da razão”. Etimologicamente, o termo infância do verbo latino “fari (falar, dizer e do seu participio fans”) se refere à falta de capacidade somada à “ausência de fala.” (GAGNEBIN, 1997, p.87). Assim, o infans é aquele que não fala, não pensa, não tem conhecimento, é uma folha em branco, esperando que sua história seja narrada e pensada pelo outro.

É nesse contexto que a Equipe de Articulação Pedagógica/EAP (Direção e Pedagoga¹¹) e os professores de uma Unidade Municipal de Educação Infantil¹², localizada em Niterói, RJ, elaboraram e desenvolveram o “Projeto Instituinte Luz, Câmera, Pequenos Inventores em Ação”, em 2015. Este registro enfoca as ações político-pedagógicas desenvolvidas com as crianças (ou o Grupo de Referência de Educação Infantil/GREI) de 2, 3, 4 e 5 anos, em especial, as atividades denominadas como “Conversas sobre Astronomia” e “Desenhando com a Luz”.

Desafiados, nossas primeiras perguntas foram: como aproximar nossas crianças e suas experiências de vida dos conhecimentos/experimentos científicos sobre a luz? O que, de fato, era real e significativo para cada uma delas enquanto sujeitos cognoscentes? Quais vivências poderiam tornar estranho (inquietante/problematizador) o que lhes era familiar?

¹⁰ Texto foi produzido, originalmente, para o VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, em outubro de 2016.

¹¹ Quem relata as ações pedagógicas discutidas e construídas coletivamente e, por isso, fizemos a opção de utilizar o verbo na terceira pessoa do plural.

¹² Educamos e cuidamos de 100 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

A princípio, em nossa reunião de formação continuada (quarta-feira à tarde, das 15:00 às 17:00), discutimos quais seriam os caminhos a seguir a partir das observações do corpo (em movimento), da escuta e do diálogo que já travávamos, comumente, com as crianças. Ao mesmo tempo em que refletíamos, desenhávamos estes caminhos (como diferentes roteiros de viagem), traçando nossas “redes antecipatórias”¹³ (HELM; BENEKE, apud CORSINO, 2009), mesmo compreendendo que tais redes seriam revisitadas na busca da aproximação entre o objeto de estudo (a luz) e os sujeitos (crianças e adultos) que buscavam conhecer durante o desenvolvimento do projeto.

Como um dos pilares que norteiam nossas escolhas e fazeres é o trabalho com projetos, consideramos o protagonismo das crianças em consonância com o protagonismo dos educadores (e de toda comunidade escolar) como essencial para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do projeto citado.

A partir do trabalho com projetos, a escola passa a ser um lugar de busca, de pesquisa e de problematização dos fenômenos que estão no mundo e/ou dentro de nós. É preciso que o desejo de conhecer mobilize cada um de nós que estamos, sobretudo, na escola, adultos e crianças, educadores e educandos. É preciso que o conhecimento seja vivo, para além de uma concepção curricular que engendra o conhecimento como uma lista de conteúdos, a saber. Como afirma Corsino (idem, pp. 105-106):

Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, implicando pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação da turma toda. [...] Lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas para se ler, entender, interpretar e dizer o mundo.

¹³ A rede antecipatória é um esquema que possui uma temática central que se liga a outros subtemas.

E como caminhar em direção a autoria das crianças, se não tivermos o mesmo olhar para a equipe docente? Como pedir que o educador estabeleça uma relação de alteridade com o educando, se ele mesmo não se vê como sujeito do processo de construção do conhecimento?

Como parte desta discussão, acreditamos como Ostetto e Leite (2004), Guimarães e Barbosa (2016), entre outros pesquisadores, em uma formação docente que abarque também a cultura, a política, a ética e a estética como aprendizados necessários para a construção de um olhar sensível e problematizador. Que veja o educador na sua “inteireza” e ao mesmo tempo no seu “inacabamento”, como diria Madalena Freire (2012) e Paulo Freire (1997). “Inteireza, marcada por dimensões que nos constitui numa totalidade; somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade” (Idem., 2012, pp.24-25).

Para Paulo Freire (1998), a educação que considera o ser humano na sua “inteireza” corresponde a vocação do homem, da mulher (da criança, da pessoa seja a idade que tiver) de “ser mais”, vocação ontológica que compreende o ser humano a partir da sua materialidade, concretude, do contexto sócio-histórico em que vive e o constitui como homem ou mulher, como ser programado para aprender, conhecer seu entorno, intervir, ensinar, trabalhar, amar e viver. Assim, ele dirá:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo história, me saber sendo por ela feito. E porque fazendo história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (ibid., 1994, p. 72)

Eis que surge aqui a emergência de se pensar a educação atravessada pela dimensão estética que se opõe as práticas educacionais que fragmentam o ser humano e os diferentes processos de construção de conhecimento. Em nosso caso, urge pensar a educação de crianças e adultos, respectivamente, na educação infantil e na formação de professores.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009) apontam para as especificidades da educação da criança de zero a cinco anos. Os princípios que devem ser respeitados na organização das propostas

pedagógicas são: os éticos, os políticos e os estéticos. Assim, no cotidiano da educação infantil o princípio estético valoriza a expressão: “(...) da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (ibid.p. 16). Mas, o que é a dimensão estética?

Veia Vecchi (2006) diz que definir a dimensão estética não é tarefa fácil, mas ela afirma que tal dimensão faz parte de uma estrutura de pensamento que evolui e que em situação de aprendizagem pode sustentar e alimentar um conhecimento que não apenas se nutre de informação, mas conduz a uma relação de sensibilidade, de escuta e empatia com as coisas, com o entorno, possibilitando conexões. Tal pensamento e conhecimento se configura como algo transversal que articula diferentes conhecimentos. Assim, a dimensão estética não se relaciona somente a arte, é uma modalidade de busca e lugar da experiência.

Diante do que foi acima ressaltado em nossas colocações, um questionamento nos inquieta: como pensar a educação da criança atravessada pelo princípio estético, sem que a formação dos professores seja igualmente pensada?

Nesse sentido, na Unidade Municipal de Educação Infantil pensamos as ações pedagógicas voltadas às crianças atreladas à formação continuada de nossos professores. Assim, tivemos a oportunidade de concretizar situações de aprendizagens em que o professor se vê como autor de sua própria trajetória de formação em serviço que não cessa e que vive (partilha) coletivamente.

Diante do desafio de desenvolver atividades que envolvessem conceitos científicos sobre a luz, foi organizada pela Equipe de Articulação Pedagógica e professores uma oficina de experiências com a luz (natural ou artificial) que pudessem ser feitas com e pelas crianças. Os professores selecionaram as experiências, testaram e compartilharam suas descobertas (tentativas, erros, acertos e conclusões) em um dia de planejamento e formação continuada. Em outro momento, visitamos¹⁴ o Planetário da Gávea e participamos de uma formação no Museu de Astronomia/MAST (Rio de Janeiro).

¹⁴ Com recurso financeiro próprio de cada profissional.

Com as crianças, inicialmente, organizamos um encontro que chamamos de “Conversas sobre Astronomia” entre um amante da astronomia, o professor Marco Antônio Vieira¹⁵, e as turmas de 2, 3, 4 e 5 anos. As turmas envolvidas já faziam: a observação do sol, como luz natural, dentro e fora dos espaços da escola (como a luz solar circulava nestes espaços dependendo do horário, como a luz projetava sombras dependendo da direção e dos objetos a sua frente e como se poderia fazer registros destas sombras através dos desenhos), observação do céu durante o dia, à noite com a ajuda dos responsáveis, viram diferentes vídeos, animações, ouviram histórias e a dramatização de uma lenda esquimó sobre a origem do sol e da lua. Tais atividades instigaram cada vez mais o interesse das crianças, o que possibilitou a problematização do tema junto às mesmas, favorecendo a escuta e registro (feito pelos professores na “roda de conversas”) de questionamentos de cada turma durante essas situações educativas mencionadas acima. Surgiram, então, nas turmas das crianças de 3, 4 e 5 questões¹⁶ como: “– Que cor é a lua? Tem lua cadente? – A luz da lua é branca? – A lua é longe da minha casa? – Por que a lua é uma bola? – Na lua tem bichinhos? – Como se vai à lua? – De dia não tem estrela, por quê? – A estrela cai? –Quero saber como é a estrela?”



Figura 1. Professor Marco Antônio Vieira conversando sobre astronomia com a turma de 3, 4 e 5 anos. Fonte: Autoria própria.

¹⁵Pedagogo, Historiador e Mestre em Educação/UFF/RJ

¹⁶ Os professores procuraram registrar as perguntas das crianças, respeitando a linguagem das mesmas.

Todas as estrelas são verdes e amarelas? –O rabo da estrela cadente é de pisca-pisca? –A estrela é da cor do arco-íris? –A estrela brilha? Como a estrelinha brilha? Como é o sol? –Quero saber do sol. O sol é grandão?”.

A partir dos questionamentos das turmas, o professor Marco Antônio organizou sua conversa com as crianças, apresentando (Power Point) as questões nos slides (com o auxílio do Data Show) e mostrando fotos tiradas pelo telescópio Hubble. Quando era lida a pergunta, que norteava a fala da conversa, muitas crianças diziam para quem estivesse ao seu lado: “– Fui eu que perguntei isso!”, num misto de admiração e espanto, de ver nos slides o registro da sua questão. Uma observação que diz muitas coisas, entre elas, de sentir-se valorizado pelo outro, esse outro que é também seu parceiro, cotidianamente, o adulto. Uma valorização que o torna sujeito, não o reduz a coisa (objeto, não pensa, não sente e não atua), não o “coisifica” (FREIRE, 1998), oportuniza a criança ocupar um lugar de visibilidade, de participante da construção da cultura de forma legítima.

Durante a conversa, as crianças puderam, a todo o momento, perguntar para além do que já estava registrado nos slides, fazendo comentários que faziam alusão ao que viram e ouviram também de familiares. Uma criança citou que um irmão gostava de ler sobre as estrelas, o que a fez perguntar, em um dado momento, sobre meteorito. O que seria? É interessante observar, como a curiosidade das crianças levou à discussão no sentido de conhecer as características da lua, das estrelas e do sol. Perguntas feitas através de seus conhecimentos (crenças), fruto de suas percepções e vivências com estes elementos naturais no cotidiano, dentro e fora da escola. Como fica evidente também nestas falas: “– *Onde vou a lua me segue. Por que a lua me segue? _É Deus que faz a lua ficar branca?”.*

E é através da escuta e da observação (do olhar) sensível das crianças (de como pensam e sentem o mundo) que também nos inquietamos, fazendo perguntas para nós mesmos. O que elas querem conhecer? Quais as relações que estabelecem durante o aprendizado? O que seus gestos, palavras, expressões faciais e corporais nos dizem? Deste modo, se de fato escutamos, “– *O lápis amarelo é da cor do sol. Sol é fogo?”*, percebemos que a criança ao conhecer busca elementos do seu cotidiano para

aprender, para se apropriar do objeto a ser conhecido. É preciso afirmar aqui, também, a estreita relação entre a observação e a escuta que “acolhe uma dimensão existindo em potência, aquilo impossível de ser captado no momento pelo olhar, mas ali presente” (SIMIANO, 2016).

O que se vai enfatizando, ao escutar e dialogar, é a valorização do outro, das suas dúvidas, hipóteses, concordâncias, divergências, silêncios e criações. É ter visibilidade, extrapolar o idealizado, o que se quer ver no outro, para enfim nos aproximarmos dos contornos reais da pessoa, seja a idade que tiver.

Observamos que as crianças maiores ao ouvirem dos professores quais perguntas gostariam de fazer ao professor Marco Antônio, quando ele estivesse conosco, organizaram questões por meio da oralidade. Já as crianças de dois anos, fizeram comentários, como podemos ler a seguir. “– *A casa dela é lá longe. A estrela foi embora para casa dela – A estrela sobe lá em cima do morrão, céu. No céu tem estrelas; – O sol não tem pé. Eu gosto do sol. Sol não vua, ele anda e vi ele andar. O sol amarelo. Ele tem olho, nariz*”. As hipóteses levantadas sobre a ausência da estrela enquanto é dia, horário da escola, são visíveis na primeira colocação. Posteriormente, uma criança faz referência à proximidade de outro morro, além do “Morro da Cocada” (onde estuda) ao observar o sol. A outra, ao observar a fotografia do sol tirada pelo telescópio Hubble faz comentários diferenciando o desenho que a professora mostrou, em sala, e a foto do sol. Por isso a conclusão “*o sol não tem pé!*”, o que fez a professora repensar as imagens que mostraria para as crianças nas próximas atividades. Os questionamentos e os comentários foram utilizados pelos professores em reunião de planejamento e formação continuada como material para discussão e tomada de decisões pedagógicas.

Logo após a conversa, as crianças puderam conhecer um telescópio e uma luneta, além de poderem ver as fases da lua através de uma luminária que possuía o formato deste corpo celeste e se iluminava aos poucos, reproduzindo tais fases.

Ainda como parte deste projeto, desenvolvemos com as turmas de 3, 4 e 5 anos outra atividade denominada “Desenhando com a Luz”. Ela surgiu no projeto em articulação com a necessidade incessante e inerente da criança, do ser humano, de

fazer seus registros, deixar suas marcas, criar, reinventar-se no mundo e na relação com outros sujeitos.

Nesse sentido, Vigotski (2004, p.105), afirma que “desenhar [...] é um tipo predominante de criação na primeira infância.” Valorizar este registro é outra forma de escutá-la. E, para nossas crianças, utilizar a luz para desenhar significou, no mínimo, uma ação inusitada! O que não foi muito diferente para nossos professores durante uma formação que vivenciamos. Para adultos e crianças foi uma oportunidade de ressignificar o uso de diferentes materiais como lanternas, luz negra, lâmpadas natalinas, brinquedos que emitiam luz, dentre outros. Utilizamos, assim, a luz como meio de expressão, criação, imaginação, o que envolveu o corpo em movimento, pois percebemos, nós e as crianças, que a movimentação mais ampla dos braços permitia traços mais nítidos e complexos.

A atividade “Desenhando com a Luz” foi realizada a partir de um aplicativo para o sistema operacional Android, o “Long Exposure Câmera” (TECHTUDO, 2015). Tal aplicativo capta as imagens com “exposições mais longas à luz” e em lugares com luminosidade reduzida. Oportuniza, deste modo, o “efeito Light Painting” (pintar com a luz). O aplicativo foi baixado pela EAP e os professores em seus celulares, o que possibilitou a familiarização das crianças com a proposta ao longo do ano.¹⁷

Simultaneamente, a equipe docente estimulava as discussões sobre a luz, orientadas ora pela colocação das crianças (questões e hipóteses), ora pela rede antecipatória. Assim, começou a ser problematizada a questão como a luz da lâmpada chegava até a escola? O que provocou uma observação das lâmpadas, dos fios e para onde tais fios seguiam. Fora da escola, as crianças passaram a observar os postes que existem no caminho da escola e próximo a suas residências. Isto também gerou a observação dos profissionais que trabalhavam no alto dos postes, manipulando os fios. Estas discussões foram avançando e as crianças tiveram a oportunidade de conhecer grandes inventores como Thomas Alva Edison (1847-1931)¹⁸ e Alexander Graham Bell

¹⁷ Esta atividade também foi apresentada aos pais, responsáveis e a comunidade. Adultos e crianças puderam desenhar com a luz.

¹⁸ Inventor da lâmpada elétrica, em 1879.

(1847-1922)¹⁹, dentre outros inventores da tecnologia da luz. Também foram realizados, com frequência, experimentos realizados com a luz negra, tintas fluorescentes e protetor solar, o que de fato encantou as crianças.

Posteriormente, com o intuito de organizar uma exposição com os desenhos feitos com a luz pelas crianças, captados pelo aplicativo Long Exposure, escurecemos uma sala e fixamos um pano preto que serviu de plano de fundo para as crianças se posicionarem e realizarem os movimentos que desejassem com alguma fonte de luz em mãos. As crianças puderam escolher entre os seguintes materiais: lanterna, lâmpada pisca-pisca (natalina), brinquedo luminoso em formato de bastão com uma estrela na ponta e a luz negra.

À medida que cada foto era realizada, as crianças pediam para ver o registro feito pelo colega ou por elas mesmas. Algumas passaram a observar o celular, preso a um tripé sobre uma mesa e adaptado para a altura das crianças, no momento que o desenho era feito, o que fez que as crianças percebessem que a luz negra e as lâmpadas natalinas, com o movimento dos braços, possibilitavam uma foto com um traçado mais nítido e colorido. Outra observação diz respeito à movimentação mais ampla dos braços e a velocidade com que se faziam os movimentos. As crianças perceberam que os colegas que mexeram pouco o braço e devagar não realizavam registros com muitos traçados o que fez com que o comportamento das crianças se modificasse quando fizeram o desenho em seguida.

É preciso dizer que nosso foco, na atividade mencionada, não foi o produto, mas a possibilidade de viver uma experiência criativa tendo a luz como recurso. Observar como a criança vive o processo criativo tem sido alvo de nossas preocupações e discussões. Este é também um aspecto enfatizado por Vigotski (idem., pp.100-101):

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em se ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação.

¹⁹ Inventor do telefone. Sua primeira experiência ocorreu em 1876.



Figura 2: Desenho feito por Allan Patrick, da turma de 3 anos.
 Fonte: Autoria própria.

Isto nos faz pensar sobre a necessidade real do registro desses processos criativos como instrumento pedagógico vital na avaliação, acompanhamento e orientação da ação educativa junto à criança. Possibilita também o debruçar, um olhar sensível que oportuniza a retomada reflexiva dos educadores (Quais as ações da criança? Quais suas preferências? Como as demonstrou? O que foi dito? Quais interações ocorreram? Permitimos que o processo criativo acontecesse? Como foi a nossa mediação?), um espaço/tempo de reflexão aliado às demandas de estudo e pesquisa que o registro também aponta. Esse tempo/espaço, essa pausa, é fundamental em meio aos múltiplos fazeres (de cuidado e educação) de uma escola de

período integral como a nossa, uma escola que visa convergir para um atendimento de qualidade a que toda criança tem direito como posto na nossa Carta Magna, a Constituição de 1988 (2000) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2008).



Figura 3. Desenho & Luz – Exposição dos desenhos feitos pelas turmas de 3, 4 e 5 anos na IV Feira Integrada - Arte na Infância: múltiplos olhares.
Fonte: Autoria própria.

Cabe aqui também pensarmos sobre como acolhemos o que resulta do processo criativo das crianças. Qual o lugar que reservamos à infância e a sua cultura? Acolhemos, de fato, a criança como ser poético? Acolhemos o ser poético que existe em nós? Ou silenciados? Ou somos silenciados? Por que, afinal, tanto o inacabamento quanto a inteireza constituem o ser poético. Que é “(...) aquela porção certamente existente em todos nós (...) aquela dimensão essencial da vida, cuja força nos conduz à criação.” (OSTETTO, 2014, p.15) Nos conecta aos outros e os diversos seres do nosso planeta; não suporta a indiferença; se nutre da multiplicidade de relações que podemos estabelecer com o nosso entorno, com o mundo (social e natural), com a materialidade desses contextos e com os outros. É uma forma de ser e estar no mundo que não isola ou reduz a dimensão estética da vida.

É preciso viver novas experiências e trazer também para a reflexão o que não foi vivido, a falta. Como bem colocado por Manoel de Barros (2003, s/p) no texto “Manoel por Manoel”:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que era pedra era lagarto. Que era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Este exercício de escuta e diálogo, relatado neste trabalho, também busca a comunhão com nossos pares, na partilha, no encontro, nos desencontros, nas concordâncias e discordâncias que fazem de nós a equipe de educadores desta UMEI. As experiências vividas por nós nesta escola nos fazem frequentemente esbarrar em nossas “raízes crianceiras”, o que ora promove a troca, ora a inquietude.

Com o movimento de pensar a própria experiência, também visamos contribuir para a construção de novas práticas de ensinar e aprender em que a condição de autoria (criação, ressignificação e autonomia) seja um dos pilares da organização pedagógica dos diversos espaços/tempos de educação em nossa sociedade, principalmente, na escola. Que nela busquemos romper com toda e qualquer forma de coisificação do ser humano, repensando, nos debruçando sobre as teorias (as concepções) e as práticas, considerando-as nas relações que estabelecem intrinsecamente.

Por último, e não para concluir, não nos sai da cabeça a frase de Manuel de Barros (2003), “Tudo o que não invento é falso”, como é para nossas crianças tudo que lhe é imposto, que ignora sua capacidade de conhecer, criar, resistir, subverter e

mostrar outras facetas de um mesmo mundo, aquilo que lhe atrai o olhar e lhe aguça o desejo de intervir. Que sejamos capazes de construir outros modos de pensar, escutar e dialogar com as crianças de tal forma que a sua condição poética seja respeitada e eleita como foco de nossos estudos e pesquisas no cotidiano da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manuel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003. s/p.
- BRASIL. **Projeto Instituinte da UMEI Professora Lisaura Machado Ruas**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/FME. 2015.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 279 p.
- CORSINO, Patrícia *et al.* **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 132 p.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012, 215 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 184 p.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 245 p.
- _____. **Professora sim tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 5.ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JR. Paulo. FARACO, Carlos Alberto. CARVALHO, Edgard de Assis. FERNANDES, Heloisa Rodrigues. LIBÂNEO, José Carlos. RIBEIRO, Renato Janine. BOLLE, Willi. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997,176 p.
- GUIMARÃES, Daniela. BARBOSA, Silva Néli Falcão. **A visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com os adultos na creche**. Disponível em: <<http://acriancaeasuaescolarizacao.blogpost.com.br/2009/07/visibilidade-e-invisibilidades.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- KOHAN, Walter et al. **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.184 p.
- OSTETTO, Luciana; LEITE, Isabel. **Arte, infância de formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. 128 p.
- _____. **Danças circulares na formação dos professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. 192 p.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2008. 336 p.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas.** Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117784>. Acesso: 20 mar. 2016.

TECHTUDO. **Long exposure camera.** Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/long-exposure-camera.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VECCHI, Veá. **Estética y aprendizaje.Prólogo.** In:HOYUELOS, A. La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ediciones Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009,135 p.