



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

BEATRIZ HENRIQUES RODRIGUES

**PEDAGOGIA DOS IPÊS:
NARRATIVAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE SOLIDÁRIA**

RIO DE JANEIRO

2021

Beatriz Henriques Rodrigues

**PEDAGOGIA DOS IPÊS:
NARRATIVAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE SOLIDÁRIA**

Projeto de Pesquisa apresentado à disciplina Monografia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à aprovação na disciplina.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Raquel Baroni

BANCA EXAMINADORA

Prof^aDr^a Patrícia Raquel Baroni
UFRJ

Prof^aMs. Luana Fonseca da Costa
UERJ

Prof^aDr^a Nubia de Oliveira Santos
UFRJ

**RIO DE JANEIRO
2021**

AGRADECIMENTOS

Mesmo antes de se tornar um clichê, sempre fui adepta da gratidão. Nascer rodeada de mulheres fortes e corajosas me fez ter a certeza de que deveria honrar quem veio antes de mim e orgulhar quem me constrói diariamente. Para concluir essa graduação, os processos não foram tão diferentes dos demais na minha vida. Contei com o apoio incansável das pessoas que mais amo no mundo e por isso, sou grata.

Agradeço a toda minha grande família que me ajudou a me constituir enquanto mulher pensante e ativa, sempre endossando minhas curiosidades sobre o mundo e enaltecendo minha grande capacidade argumentativa. Ô, menina respondona e letrada! Minha valentia para escrever vem de cada pessoa da minha família que sempre me encorajou e se emocionou com as palavras que escrevo desde pequena. Sempre faladeira! Minha determinação para ser professora vem da observação dos meus lindos exemplos familiares: mãe, tia, tias avós, prima e pai, obrigada por exercerem essa função e me mostrarem essa possibilidade de vida.

Agradeço à minha mãe, acima de tudo, que me amou em todos os dias da minha vida por quem eu sou por completo, com qualidades e defeitos. Acontece que “eu só sou eu porque tenho você” e aprender com você é bom demais. Mãe, você me inspira e me orgulha todos os dias.

Aos meus avós, parte fundamental da minha criação, obrigada por cada esporto, cada colo e pela oportunidade de viver tanto em suas companhias.

Minhas dindas/tias, obrigada por serem minhas amigas, cuidarem tanto de mim e por todos os elogios aos textos de amor que fazia para vocês.

Meus irmãos, obrigada por me mostrarem um novo amor, maior que o mundo, mesmo antes que eu pudesse ver seus rostinhos. Sempre serei abrigo para os dois e espero poder ser motivo de orgulho: sua irmã mais velha.

Minha irmã, minha grande amiga, obrigada por crescer junto comigo e me acompanhar em cada uma de nossas fases. Gabi, você é a irmã que eu *sempre* tive. E agora, bem próximo da data de entrega desta monografia, te agradeço pelo presente que está carregando na barriga. Não sabemos ainda seu nome, mas sabemos que será x afilhadx mais paparcadx do Brasil.

Agradeço aos meus amigos que não desistiram de mim nesses meses de dedicação à pesquisa: Gabriella, Luís Felipe, Bernardo, Thiago, Kevin, Brenda, Vitória e Gabriela Trindade, obrigada por serem os melhores.

Ao meu amor, meu grande parceiro de vida: obrigada por toda compreensão e apoio. Você chegou para me transformar e abrilhantar minha vida. Obrigada por me fazer transbordar e por construir comigo nosso futuro, nossa casa, nossa família. Obrigada, também, pela chegada de mais uma mãe e uma avó. Tia Lu, Tia Telma, obrigada por me receberem como uma filha.

Agradeço às minhas professoras e orientadoras Patrícia Baroni e Mônica Houri. Minha graduação foi marcada pela força de duas mulheres recém-chegadas na UFRJ. O concurso de 2018 mudou minha história.

Agradeço à banca, composta por duas mulheres negras, Núbia e Luana, por ter aceitado meu convite.

Ao meu querido MIIN... Como contar nossa história? Nossos caminhos se entrelaçaram bem no início da minha graduação e eu já nem sei mais quem eu sou se tiver que me entender enquanto pessoa separada dessa história. Muitos parceiros foram importantes nesse trajeto, mas me permito agradecer fundamentalmente à Raissa, Lua, Thati, Lari, Luz, Ju, Rê, Rafa e Walter. O MIIN faz parte de mim e é por isso que apresento essa monografia.

Meus queridos Ipês, meus pequenos grandes amores! Vocês chegaram para mim sem que eu mesma soubesse estar pronta. E não estava. Seria um erro imenso dizer que sou a mesma de quando comecei a me construir professora junto de vocês. Obrigada por terem me aceitado com sorrisos, braços abertos e uma curiosidade imensa de viver o ano de 2021. Vocês me encorajaram a enfrentar um ano tão difícil com a maior leveza possível. Obrigada por terem me construído a professora que sou. Obrigada por terem vivido comigo. A pedagogia dos Ipês só existe porque nós, juntos, a fizemos acontecer. Se em 2019 nossos caminhos se cruzaram para viver o gigante ciclo dois, esse ano vocês me encontraram para viver uma história que estará para sempre marcada em minha vida, em meu coração, em minha monografia e na minha pele. Nós somos o primeiro Ipê do Cerrado. Nós somos essa pesquisa. Obrigada.

EPÍGRAFE

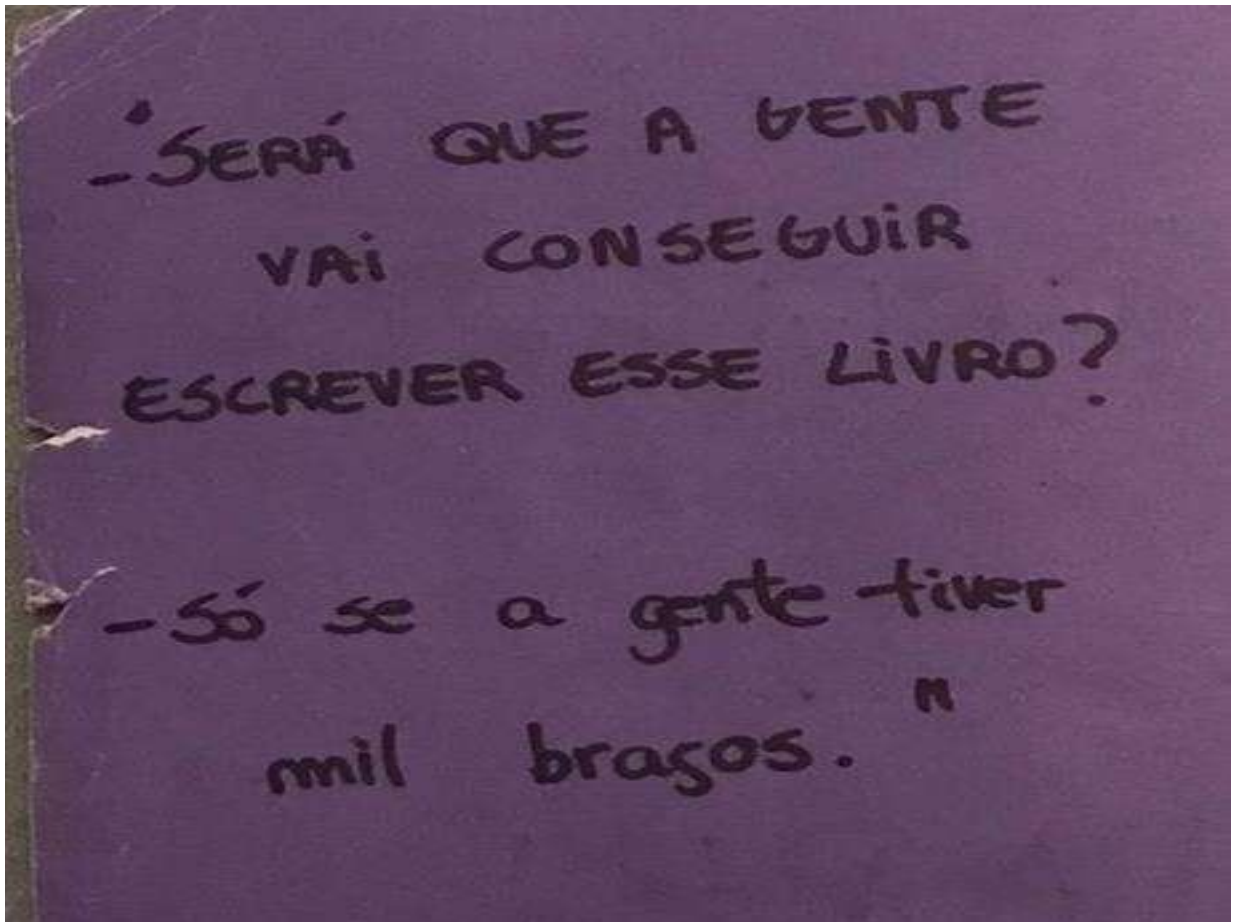


Imagem retirada do livro de poesias "Mergulhar no Papel", escrito pelo JATABLIMGE, nome do ciclo 3 de 2019, no MIIN.

RESUMO

RODRIGUES, Beatriz Henriques. *Pedagogia dos Ipês: narrativas de uma formação docente solidária*. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa tem como objetivo tecer uma cartografia de práticas que se organiza a partir das crianças, em uma contraposição aos modelos escolares que sugerem que a criança se adapte aos processos educativos no âmbito da Educação Infantil. Tais práticas se constituíram enquanto fundamentais na trajetória formativa da autora desta monografia. Para tal, o texto se inicia com uma narrativa autobiográfica como fonte condutora para o tema da pesquisa e dos caminhos metodológicos nela trilhados. A partir daí, é estabelecido um diálogo acerca dos registros de campo da pesquisa, ressaltando a importância das pesquisas com os cotidianos e da pesquisa narrativa enquanto caminhos possíveis para investigação. São elencados alguns debates que se inscrevem na proposição dos conceitos de infâncias, alfabetização, letramentos e práticas educativas na educação infantil, a partir de leituras de referencial bibliográfico e, em seguida, apresentadas as narrativas através de diferentes fontes: registros do diário de campo, produções das crianças, imagens, dentre outras. Finalmente, foram produzidas reflexões a partir das fontes tecendo um diálogo com as práticas educativas possíveis na Educação Infantil no contexto experienciado, no sentido de abarcar tanto a aprendizagem, quanto a disponibilidade de conteúdos, quanto o respeito às características próprias das infâncias. Se faz importante destacar que o caminho metodológico desta pesquisa se fez através da cartografia social, da pesquisa com os cotidianos e da pesquisa narrativa. Como conclusões, é apresentada a mudança vivenciada na experiência formativa de maneira conjunta: universidade, narrativa autobiográfica e vivências com os Ipês enquanto constitutivos e inter-relacionados nesta trajetória. É afirmado, assim, que as crianças são parte do processo formativo docente. Neste sentido, é apresentada a Pedagogia dos Ipês.

Palavras-chave: Educação Infantil. Percurso Formativo. Narrativas. Cotidianos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 AROEIRA: conhecimentos de diversas fontes	16
2 MULUNGU: planta que cura, semente que mata	23
2.1 Compreendendo as sementes	27
3. IPÊ DO CERRADO: ciclicidade do amadurecer e florescer	31
4. SUMAÚMA: tronco forte que se ergue	55
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

Sempre fui muitas. Ao longo da vida, a característica mais marcante destacada por todos era a minha constante mutação. Eu gosto. Negar a fixidez identitária foi o caminho que escolhi antes mesmo de saber que esse era um possível caminho. Enxergar nas enormes possibilidades que o mundo oferece um único caminho de certeza, me parece, além de nada atrativo, fracassado. É impossível – ainda bem – controlar todas as variantes. Digo isso para explicar o porquê de não me encantar com utopias – elas são almeçadas por um único ponto de vista. Talvez ser uma grande admiradora das multiplicidades explique a minha precoce paixão pela possibilidade de navegar nos livros.

Tendo a sorte de ter uma mãe professora de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, vivi uma época boa de cupons de uma grande livraria. Tínhamos um valor para usar todos os meses e eu sempre escolhia um livro para mim. Até que parou de ser suficiente conhecer tantas histórias. Eu precisava criar. E foi assim que minha brincadeira favorita surgiu: “fazer livros”. Dessa maneira, segui por longos anos: todos os aniversariantes amados recebiam lindas declarações e todas as histórias vividas viravam parte dos livros que só eu conhecia. A escrita livre foi minha melhor companhia durante anos, até vivenciar o “graficídio” durante o ensino médio, os vestibulares e a universidade.

Quando vejo a oportunidade que tive de vivenciar as palavras, penso em outras pessoas que não a tiveram e adquiriram diversos traumas nesse mesmo processo. A leitura, escrita e os estudos em geral podem ser momentos de muito sofrimento dependendo da abordagem utilizada. A obrigatoriedade precoce, a forma de correção, os episódios discriminatórios, dentre outras coisas, podem explicar esse movimento de angústia. Reflexões acerca do tema já eram de meu interesse, mas, o movimento de pesquisa se amplificou ao me deparar com a minha realidade enquanto professora dos últimos anos da educação infantil.

Minha trajetória no MIIN¹ – escola onde trabalho há quase quatro anos – começou enquanto estagiária, depois auxiliar de turma, até que chegasse ao meu cargo atual:

¹ Creche-escola Movimento Infância In Natura (MIIN)

âncora². Conheci a escola através de uma amiga que possuía questionamentos similares aos meus no que tangia a realidade das escolas, principalmente, de educação infantil. Nossas concepções de infância não cabiam em escolas tradicionais e buscávamos alternativas que nos contemplassem mais. Percorrendo esse caminho, encontramos um espaço que, diferentemente do vivenciado em grande parte das instituições escolares,

propõe-se a ser um lugar onde a criança se perceba livre para se envolver e dialogar com os espaços, as atividades, as brincadeiras e os brinquedos da forma como deseja. Nesse contexto, respeita-se e estimula-se a potência da criança em seu interagir com o corpo, com o outro e com seu desejo, enquanto constrói seu aprendizado e exercita a autonomia. (Projeto Político Pedagógico da Escola MIIN, 2017)

Ainda que de acordo com as vivências propostas na escola, os estudos elaborados na universidade se misturavam com as minhas angústias ao encontrar o meu irmão de - na época - sete anos em um processo de alfabetização arrastado e doloroso. Motivada por questões pessoais e profissionais, a busca por mais arcabouços teóricos que pudessem me apoiar na defesa de uma outra maneira possível de aprender e ensinar sempre foi constante.

Como, então, sem acelerar processos e promover traumas, sustentar a decisão de não negligenciar os pedidos de conhecer o mundo letrado em que estamos inseridos? Para conversar sobre o estopim deste material, preciso apresentar aqui os meus companheiros de pesquisa cotidiana que vem sido tecida em meio à um cenário pandêmico com retorno às aulas presenciais.

No ano de 2020, antes de sermos surpreendidos pela pandemia do Novo Coronavírus, atuava enquanto educadora auxiliar no horário integral de crianças entre 4 e 6 anos. Diversos percursos foram sonhados e planejados para vivenciarmos a primeira turma que finalizaria conosco os anos da Educação Infantil. Iniciamos o ano com projetos sobre a história do samba, começamos a contar *histórias que a história não contava*, elevamos mulheres importantes para o samba brasileiro a super-heroínas com direito à capa e iniciamos um processo de pesquisa de outros ritmos igualmente importantes para a história brasileira. Porém, todos os caminhos se transformaram com a emergência de reaprender a conviver. Uma tela nos separava.

Precisamos então nos reinventar e mergulhar em uma prática inédita: encontros remotos com crianças da primeira infância. Levando em consideração o respeito às

²âncora é a função exercida pelas profissionais que organizam e gestionam o trabalho pedagógico das turmas.

crianças, às famílias e ao momento, nossos encontros tinham como principal objetivo a manutenção de vínculos. Com muita escuta, planejamento e avaliação, pudemos perceber que, diante de tantas intercorrências (não dá pra fingir que está tudo igual enquanto milhares morrem diariamente), as crianças, que tanto pediam interações com a linguagem escrita, não conseguiram tê-las mediadas por nós.

O retorno presencial foi gradual e com diversos protocolos de segurança. Não posso negar que muitas dúvidas nos acompanhavam: será que as crianças vão conseguir cumprir os combinados? Como vamos dar conta de higienizar tantas coisas? Como manter a distância em uma etapa que se apoia tanto no colo, no toque, no afeto? Como acolher sem invadir a segurança? Como manter produções coletivas separando materiais individuais para o não compartilhamento? Como mediar abraços entre crianças que estão há quase um ano em isolamento sem traumatizá-las ainda mais? Como manter a decisão de falar uma versão da verdade sobre o mundo sem tirar da família o direito de contar a história conforme a sua própria verdade? Como construir um local seguro para além do aspecto sanitário, criando um espaço de confiança? Muitas respostas que só viriam de uma prática onde fôssemos honestos com nossos limites e os das crianças.

Quando falo das crianças, no ano de 2021, estou falando dos meus parceiros de percurso, os Ipês. Além de professora, começo a me entender como uma pesquisadora de inspiração cartográfica na medida em que acompanho processos variando entre uma *observação participante à participação observante* (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56) e que *começa pelo meio, entre pulsações* (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58). Preciso declarar que estou imersa e que transbordo das funções de pesquisadora e professora para ser esmiuçada também enquanto objeto. Pesquisas que buscam afastamento entre pesquisadores e objetos de estudo não me cabem pois sou parte do coletivo que investigo, iluminada pelas ideias de Ferrazo (2003):

se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. [...] Assim, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os outros", no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros "outros". [...] Somos *caçacaçador*. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso;
- Eu faço parte desse cotidiano que eu penso; Eu também sou esse cotidiano;
- Eu não penso "sobre" o cotidiano, eu penso "com" o cotidiano;

- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar "com" os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
- Mas, eu também sou esses outros;
- Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão;
- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;
- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (FERRAÇO, 2003, p. 160-161)

Ainda buscando entender como sanaríamos tantas dúvidas em um retorno presencial, outras questões me atravessavam: entender como mediar a harmonia entre respeitar o interesse de parte da turma na investigação do mundo através da linguagem escrita sem acelerar o movimento dos que não despertaram essa curiosidade, em especial. Para assumir tamanha responsabilidade, busquei apoio em mais uma camada necessária de parcerias nessa trilha de pesquisa: as professoras que diariamente tecem o chão de nossa escola, a coordenação pedagógica e parte da gestão.

Propus grupos de estudo e comecei a vivenciar práticas em que eu acreditava: livros de literatura, receitas e enciclopédias, todos à disposição das crianças, cada um em seu devido espaço, listas feitas de forma coletiva, diversos movimentos de produção oral feita por eles me disponibilizando como escriba, dentre outras atitudes. Dessa maneira, comecei a vivenciar as sugestões aprendidas com a universidade - sempre tentando entender até onde fazia sentido para mim e para as crianças.

Lutar pelo direito de aprendizagem das crianças, em um tempo que seja desenhado por elas, me parece mais do que fundamental: urgente! Buscando o equilíbrio entre a aceleração e a negligência, pretendia investigar movimentos que conciliassem as aprendizagens relacionadas à linguagem escrita e ao desenvolvimento natural das crianças em uma turma de educação infantil de quatro e cinco anos. Diversas perguntas foram pensadas para essa investigação proposta. Algumas delas são: como apoiar a investigação da cultura escrita sem agir em conformidade com a pressa do capitalismo e acelerar um processo de produção? Como permitir que a infância se nutra de experiências que posteriormente se tornarão insumos para uma narrativa mais consolidada e apropriada de si? Como mostrar que a escrita tem sua função necessária, mas não única de comunicação?

Porém, ao longo da escrita desta monografia, notei que outros questionamentos prévios se faziam necessários. Quais concepções de infância e de educação infantil me foram propostas ao longo da vida? As práticas que vivenciei e observei enquanto aluna me encantam e me fazem querer viver da mesma maneira enquanto professora? Quais são

as alternativas que me disponibilizo a vivenciar? Qual o modelo de escola emergena defesa da construção de autonomia e liberdade das crianças? Diante desses e de diversos outros questionamentos que se apresentarão ao longo do texto, entendo que o objetivo geral desta pesquisa se dedica à tessitura de uma cartografia de práticas que se organizam a partir das crianças, em uma contraposição aos modelos escolares que sugerem que a criança se adapte ao cenário vigente.

Observando tantas contribuições durante o meu percurso formativo, indaguei qual seria a melhor maneira de assegurar o entendimento dos leitores acerca da coletividade que me constituiu docente. Nesse sentido, poderia dizer que, assim como esta é uma monografia de *autoria coletiva* (SANTOS, 2019), eu sou uma professora cuja formação se enredou de forma solidária, com diferentes instituições e diferente *praticantespensantes*(OLIVEIRA, 2012) instituições. Agindo em concordância com a rede que me teceu, trago aqui minhas narrativas com a esperança de inspirar outras pessoas a buscarem em si e nos espaços que vivenciam, coragem para fazer o que as encanta.

Para trazer vida à esta pesquisa, alguns objetivos específicos se fizeram necessários, tais como:

1. apresentar minha narrativa autobiográfica como fonte condutora para o tema da pesquisa e dos caminhos metodológicos que nela pretendo trilhar;
2. dialogar acerca dos registros de campo que compõem esta pesquisa, ressaltando a importância das pesquisas com os cotidianos e da pesquisa narrativa enquanto caminhos possíveis para investigação;
3. elencar os debates que se inscrevem na proposição dos conceitos de infâncias, alfabetização, letramentos e práticas educativas na educação infantil a partir de leituras de referencial bibliográfico;
4. apresentar as narrativas de diferentes fontes: registros do diário de campo, produções das crianças, imagens e demais fontes que compuseram a pesquisa;
5. produzir reflexões a partir das fontes tecendo um diálogo com as práticas educativas possíveis na educação infantil no sentido de abarcar tanto a aprendizagem, quanto a disponibilização de conteúdos, quanto o respeito às características próprias das infâncias;

6. problematizar o modelo fabril em que as escolas se inspiram identificando propostas alternativas já vivenciadas no chão da escola em que me construo professora.

Em alusão ao caminho percorrido nesta escola que, juntamente com a UFRJ e com os anteriormente citados nos agradecimentos, me formou Pedagoga, os capítulos desta monografia crescerão como as crianças, partindo do Ciclo 1 ao Ciclo 4 com os mesmos nomes designados às turmas. Em homenagem às árvores brasileiras, as turmas do MIIN foram nomeadas em um processo que durou quase seis meses, com a participação da nossa comunidade escolar e que se findou em um lindo batizado em uma festividade interna denominada *Festa do Campo* no ano de 2021. Aroeiras são os recém chegados, com idades que podem variar de um até três anos. Mulungus são as crianças que iniciam o ano com três e finalizam com quatro anos. Ipês do Cerrado, meus companheiros, têm entre quatro e cinco anos, a depender da data em que estamos e os Sumaúmas são os mais velhos, que estão em seu último ano da Educação Infantil.

No primeiro capítulo, intitulado *Aroeira: conhecimentos de diversas fontes*, busco explicar o caminho metodológico. Não seria possível construir uma monografia de forma afastada e *sobre* uma temática que me toca. Estar imersa nessa prática há quase quatro anos me leva a sabedorias que não podem ser encontradas nos livros, mas podem ser sentidas no chão da escola. Por isso, optei por trilhar o caminho da pesquisa cotidiana e narrativa, onde nós, os sujeitos da pesquisa, somos validados. Essa monografia é apenas uma perspectiva de uma realidade tecida em conjunto. Sou a escriba de uma autoria coletiva onde todos os dias recebo pistas de como, porquê e quando agir.

Já no segundo, *Mulungu: planta que cura, semente que mata*, mergulho na abordagem teórica buscando entender e problematizar as concepções de infância e de educação infantil que estão sendo abarcadas em escolas tradicionais, retomando minha escrita autobiográfica. Para isso, questiono o *modus operandi* de uma educação infantil bancária e fabril - possuinte de uniformes, horários exatos para alimentação, higiene pessoal, necessidades fisiológicas e excludente de subjetividades -, buscando alternativas de cura.

Chego, então, no meu capítulo favorito, cujo nome escolhido foi *Ipê do Cerrado: ciclicidade do amadurecer e florescer*. Neste momento, compartilho minhas vivências no campo e explico como chegamos até esse nome, trilhando no papel o caminho que percorremos durante este ano. Para isso, resgato o relatório do primeiro semestre da

turma, retratos de vivências coletivas, desenhos e frases de autoria das crianças, fragmentos das comunicações com as famílias via agenda digital e anotações do diário de pesquisa.

Finalmente, apresento as conclusões deste trabalho no capítulo que nomeei como *Sumaúma: tronco forte que se ergue*. Retomo minha escrita autobiográfica e a partir de outro olhar, busco entender e compartilhar as conexões que motivaram e enredaram o meu percurso formativo.

A seguir, apresentarei a trilha metodológica que me orientou durante a pesquisa.

1 AROEIRA: conhecimento de diversas fontes



Aroeira

Aroeira-Vermelha, como é popularmente conhecida a espécie *Schinus molle*, é considerada como uma planta medicinal. Recentemente, além do saber advindo do povo, essa planta está sendo reconhecida por cientistas da área da saúde como uma possível desarmadora de bactérias resistentes a antibióticos.³ Este conhecimento, assim como os que apresentarei a seguir, não se iniciou em livros. Como podemos reverenciar os conhecimentos originados em outras fontes não validadas socialmente?

Quando escuto um choro e sei dizer de qual criança é, independente de ser da minha turma ou não, estou imersa no cotidiano. Quando identifico os possíveis perigos no ambiente e prevejo as situações que possivelmente serão vividas por cada criança, estou imersa. Quando reconheço o desenho e sei nomear o material apenas pelas características do traço de cada pequeno, estou imersa. Quando me aprofundo na história - que se inicia no desejo (ou não) da gestação/adoção, passa pelos meses em processo de tornarem-se responsáveis, puerpério/chegada, amamentação, introdução

³ Sobre isso, ver: <https://veja.abril.com.br/ciencia/planta-brasileira-pode-desarmar-bacteria-resistente-a-antibiotico/>

alimentar, primeiras palavras, primeiras brincadeiras (na perspectiva das famílias) e chego na história contada diariamente pelos sujeitos que se formam junto a mim, estou imersa.

É necessário validar esses conhecimentos e pensar sobre sua relevância. Nos tornamos professores não somente através da formação que recebemos ao nos sentarmos nas cadeiras de um prédio secular, acessando um amplo repertório teórico e acadêmico. Nos tornamos professores também - e principalmente - na prática, vivenciando o cotidiano. A complexidade desse fenômeno não pode ser lida de forma reducionista, reconhecendo somente o saber acadêmico enquanto legítimo na formação. Para caminhar nesta pesquisa, conversei com Alves (2008).

Do ponto de vista teórico, essa trajetória [metodológica] tem a ver, também, com a escolha feita pelas ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura do conhecimento* em redes e com a afirmativa anterior, de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados. (ALVES, 2008, p.16)

A autora elenca alguns aspectos necessários à compreensão da complexidade que se inscreve no caminho metodológico escolhido. O primeiro deles diz respeito ao apego da modernidade ao conceito de realidade. Visualizar apenas uma perspectiva não nos leva ao entendimento completo de um movimento. Ainda que imersos em uma situação, todas as vivências anteriores contam para que façamos uma análise. A depender de como eu dormi na noite anterior, o que comi na manhã de hoje, como foi meu trajeto até a escola, quais foram as notícias das quais me nutri e como estou me sentindo no encontro de tantas informações, posso vivenciar qualquer situação com um olhar mais otimista ou pessimista.

As experiências anteriores também nos fazem construir uma realidade única. Enquanto eu tive um péssimo relacionamento com meus cabelos soltos durante a infância devido aos olhares racistas voltados para uma das poucas meninas negras da escola privada, outras companheiras de cotidiano decerto tiveram outras vivências que as atravessaram de maneiras distintas. O encontro com uma professora negra que fazia penteados maravilhosos, ser branca e não sofrer racismo, viver em uma comunidade onde todos eram pares... tudo isso certamente será considerado, ainda que involuntariamente quando nos depararmos com um caso de racismo dentro do nosso espaço escolar. Desprender-se do conceito de realidade é atitude fundamental para seguir neste caminho.

Além dessa perspectiva de considerar a realidade um retrato temporalmente demarcado e singular, adiciono então mais uma subversão no modo de fazer essa pesquisa. Considerando todas as afirmativas descritas nos parágrafos anteriores, seria inviável estar mergulhada no cotidiano sem ser parte do objeto de pesquisa. Me misturo, me confundo e sou construída pelo cotidiano, ao mesmo tempo em que o construo com todas as minhas redes de vivências e conhecimentos anteriores. Sobre isso, Ferraço (2003) diz:

os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremeadado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura e contaminação* dessas redes. (FERRAÇO, 2003, p. 163)

Assumindo então que não há uma única realidade e que faço parte dessas diversas formas de ver e tecer com os cotidianos, me proponho a estar imersa nesta rotina que possui ritmo próprio e que se mistura à minha frequência, na medida em que faço parte dessa melodia composta no encontro. Meus percursos anteriores certamente se fundirão aos percursos dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) desta pesquisa, e assim, teceremos a verdade possível em meio a tantas energias combinadas no chão da escola. Acompanhar esses processos constrói a pesquisa, por isso, me ilumino com Kastrup. *A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo e não representar um objeto.* (KASTRUP, 2015).

Imersa na leitura das Pistas do Método da Cartografia (2015) também posso afirmar que minha pesquisa é intervenção. Durante dez meses, acompanhei uma turma de sete crianças entre quatro e cinco anos de idade e, assim como sugerem Passos & Barros (2015, p. 18), pude *transformar para conhecer e não conhecer para transformar a realidade*. Desta maneira, ao longo do percurso, pude perceber os efeitos da pesquisa sobre mim, sobre meus parceiros de caminhada e nossos resultados conjuntos, pensando e repensando quais eram os pontos a serem destacados.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (PASSOS, BARROS, 2015, p.30)

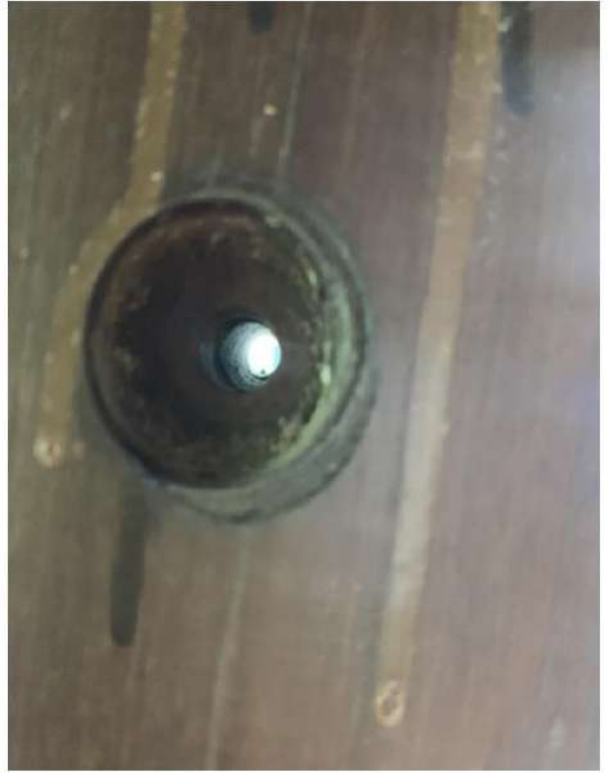
E como agir na chegada no plano da experiência consciente do que se pretende investigar mas sem fechar os olhos para as potentes grandezas e miudezas que nos encontram no caminho? Opto por confiar em Freud, que nos informa que *ao efetuar a seleção e seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que*

já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. (FREUD, 1912 apud KASTRUP, 2015, p. 35). Por isso, busquei variar os meus tipos e níveis de atenção no encontro com os cotidianos, iniciando pela atenção ao que me tocava, uma atenção a si, que pode ser explicada por Kastrup (2015).

A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade do encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas do presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. (KASTRUP, 2015, p. 39)

Outras variedades possíveis de atenção vivenciadas durante a pesquisa e que puderam ser representadas por nomenclaturas já defendidas por Kastrup (2015) são o *rastreio, o toque, o pouso* - com suas diversas escalas da atenção - e o *reconhecimento atento* - que seria uma retomada constante de todos os circuitos atencionais. Não tenho a pretensão - e nem poderia - de explicá-los extensivamente, mas, trago como referência, os caminhos atencionais que se iniciam de forma abrangente, em um movimento que busca prestar igual atenção a tudo até que seja tocado, encontrado por algo que seja importante o suficiente para pousar. Neste momento de aterrissagem, podemos nos deparar com a amplitude de uma *paisagem*, com a movimentação de um *pátio*, com a aglomeração de uma *sala*, o foco de uma *página* ou a cegueira do entorno quando observamos alguma *micro-grandeza*, que, apesar de pequeno em tamanho, é gigante em importância. Como diria uma *criança-poesia* (grifo meu): *coisa pequena é estrela de longe*. (M., 5 anos.)

No que tange à pesquisa aqui proposta, posso trazer como exemplo de múltiplas janelas atencionais o *ritmo do quintal*. Trata-se de diversos fluxos vivenciados em um mesmo ambiente concomitantemente. Podemos encontrar crianças brincando de “pato, pato, ganso” com toda correria enquanto observamos a poesia no olhar de uma criança que enxerga, em um pedacinho da madeira que estrutura a casa da árvore, um telescópio.



Diversos ângulos da madeira que estrutura o escorrega. Telescópio do P, 5 anos.

Para nossa escola, o quintal é quase sagrado e por isso merece um destaque em cada vez que for citado neste texto. Local de encontro: com o chão de terra, com as brincadeiras cantadas, com o céu, com o crescimento do que plantamos juntos, com o cheiro do jantar que está sendo preparado, com a água das bacias, com as minhocas na horta, com crianças de outras idades, com adultos de outros combinados. Aliás, por que não seguir os mesmos combinados em todos os ciclos? Para que de fato, sejam combinados. Não faz sentido disfarçar o que é regra com essa palavra. Só somos pertencentes daquele modo de fazer se participarmos da construção do que é válido e o que invade o espaço do outro. Por isso, para cada grupo - ou combinação de grupos - há combinados únicos sobre o espaço e o brincar.

Buscando as publicações acadêmicas na área da Educação, sem tecer esse diálogo com o vivido no cotidiano, pouco encontrei sobre a experiência respeitosa que se dá na partilha de um espaço e do quanto isso é formativo. A nossa prática pode ser elencada em algum momento da teoria, mas, se acessada de forma isolada pouco contribui com a formação. Até porque, confiando em tudo que já foi dito, até nas leituras teóricas, incluímos o nosso olhar e tecemos nossa compreensão a partir de outras vivências. *Lemos um autor a partir de nós, a partir de nossas histórias de vida, incluindo, nessa leitura, outros tantos autoresleitores que se expressam em nós.* (FERRAÇO, 2003, p. 166)

Geralmente, o defendido é que estejamos apropriados da teoria para que possamos aplicar na prática. Não acredito nesse movimento e, por diversas vezes, pensei que o acúmulo de sabedorias que adquiri na prática não seria validado em nenhum trabalho acadêmico. Opto por uma outra maneira de lidar com os saberes, sejam eles tecidos no âmbito da teoria ou no âmbito da prática (isso se de fato for possível separar práticas e teorias) e pelas palavras de Alves (2008) proponho:

com o aprendido, sei que uma "boa" pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio que é entendida como a verdade de partida para que possa "construir" uma outra verdade "em nível superior". Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. (ALVES, 2008, p. 23-24)

No encontro com as crianças preciso estar, primeiramente, consciente de minha presença, com minhas histórias já vivenciadas, minhas concepções, meu modo de ser e de estar no mundo. Me pesquisando e conhecendo minhas potências e limitações, posso estar atenta às necessidades do grupo e estar apropriada de quais táticas - dentro das diversas possibilidades aprendidas na teoria inclusive - convém. E para isso, assumo que

o necessário não é analisar cada criança e reduzi-la às explicações teóricas que cabem em uma única fórmula ou modelo em que ela reage da maneira proposta. Pelo contrário, preciso combinar múltiplas formas de fazer, enredados ao meu modo de conceber o mundo, de estar e de nele viver, a fim de que seja um movimento único, personalizado para aquela situação.

Para mergulhar no universo da pesquisa com os cotidianos não posso considerar apenas as fontes usualmente aceitas como válidas. É preciso sensibilidade para entender que a pesquisa é feita com diversos sentidos. A piada contada por uma criança durante o jantar da turma é fonte de pesquisa. O choro embargado durante a mediação de um conflito é fonte de pesquisa. O olhar atento durante a explicação da regra de um jogo novo que ganhamos na sala é fonte de pesquisa. A forma de organizar e lembrar aos pares os combinados é fonte de pesquisa. O único, o individual, o que não se pode medir porque não se pode verificar, é fonte inesgotável de pesquisa.

Com a permissão do *sentir* e do *conectar*, consigo me deixar atravessar pelas ideias que já existem, mas que precisam ser descobertas. Diferentemente do que se diz por quem não valida o fazer *prácticoteoriaprática* (ALVES, 2008), fujo do intuitivo e sei que sempre estou agindo da maneira como estou por algum aprendizado que me teceu ao longo da vida. Com tantos insumos teóricos e práticos me atrevo a usar esse espaço para contar histórias vivenciadas e que podem ser pistas de caminhos a serem seguidos por outros caminhantes, assim como eu sigo pistas de outros que anteriormente me abriram os caminhos.

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprender/ensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. (ALVES, 2008, p. 33)

Buscando contar minha história, as histórias com as quais me encontro e as histórias que construo coletivamente, sigo para o próximo capítulo retomando minha narrativa autobiográfica e refletindo sobre as concepções de infância e de educação infantil que me foram possíveis enquanto estudante e enquanto professora.

2 MULUNGU: planta que cura, semente que mata



Mulungu

Erythrina Mulungu é uma espécie natural da América do Sul e se encontra especialmente em solo brasileiro. Sua planta pode ser utilizada, além de ornamentalmente, para a confecção de chás com propriedades ansiolíticas, sedativas e anticonvulsivas. Porém, quando falamos sobre as sementes desta espécie, precisamos ser cautelosos e evitar ao máximo o consumo. Sua toxicidade é tão alta que pode levar à morte. De que maneira nossas escolas, assim como o Mulungu, podem curar ou matar? Como podemos dosar os benefícios e as toxinas de um cotidiano escolar?

Vivemos em uma sociedade profundamente enraizada no individualismo, onde a noção de comunidade e de cooperação encontra-se fragmentada. Somos indivíduos com pouca conexão com nossas memórias culturais passadas, referenciados pelo imediatismo das situações e por relações instáveis e, muitas vezes, efêmeras. É possível perceber que em nosso dia a dia somos cobrados e nos cobramos para sermos altamente produtivos, buscarmos o melhor desempenho em nossas tarefas para alcançarmos os melhores resultados que podemos programar, muitas vezes impossíveis de serem conquistados. E

estamos sempre muito exaustos. *Somos*, nas palavras do filósofo sul-coreano Byung-ChulHan (2017), *a sociedade do cansaço*.

Na educação, a pressa do agora também pode ser observada. É possível perceber que práticas educacionais tradicionais, como formas de avaliação das aprendizagens, a ocupação dos espaços escolares, a apresentação expositiva e pouco reflexiva dos conteúdos e a representação “educador que ensina e aluno aprende” estimulam valores individualistas que se expressam em intensa competição, preocupação excessiva por desempenho e valorização dos méritos pessoais. Freire (1968), em *Pedagogia do Oprimido*, nos fala sobre aquilo que denomina como *Educação Bancária*. Tal conceito expressa o entendimento de que no aluno, representado como um cofre vazio, é depositado todo o conhecimento do professor, esse ator que se mostra nessa relação sempre e somente para ensinar e que “enriquece” o aluno com todo conteúdo transmitido de maneira impositiva e, na maioria das vezes, desconectada do sentido de realidade.

Na educação infantil, esse *modus operandi* da educação bancária pode ser percebido em diferentes contextos do cotidiano das creches e pré-escolas. Nesse momento do desenvolvimento das crianças, em que o cuidado é tão fundamental para apreensão de aprendizagens sobre o corpo e seus limites e potências, muitas vezes, as práticas de cuidado estão desconectadas do fazer pedagógico. A concepção de educação infantil como lugar assistencialista, onde a criança fica no espaço porque a família precisa de alguém para “olhar a criança”, que precisa apenas dos cuidados básicos para sobrevivência, não contempla os pensamentos pedagógicos que se inscrevem por trás do cuidado.

Momentos de banhos, trocas de fraldas, refeições e de sono são padronizados em horários e vivenciados de maneira mecanizada, sem respeito ao fluxo natural da criança. Questiono os horários predeterminados e até mesmo a obrigatoriedade destes processos. Considerar que todas as crianças possuem as mesmas necessidades e que todas precisam fazê-las ao mesmo tempo é não validar os desejos da criança e sua autonomia sobre o próprio corpo. Pensar nos momentos de cuidado como momentos pedagógicos traz para a rotina educacional a diferenciação entre a casa e a instituição. A grande maioria dos adultos é capaz de trocar fraldas, alimentar e auxiliar na higiene pessoal das crianças. A contribuição que a escola na qual eu acredito oferta nesses momentos é a de, intencionalmente, fortalecer a autonomia desses sujeitos e de tecer junto com as crianças valores permeados nas ações. Essa é uma das atitudes que nos diferencia das famílias e que se torna importante ser reivindicada enquanto fazer docente. *Ensinar é profissão que*

envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 1997, p. 9)

Ao auxiliarmos nos momentos de alimentação, podemos perguntar sobre texturas e sabores, entender preferências e quantidades adequadas e incentivar também o autoconhecimento de alguém que ainda está se entendendo enquanto pessoa atravessada por desejos. Nos momentos de escovação, ao invés de enfileirarmos as crianças e, como em uma fábrica, repetirmos as mesmas ações, podemos convidá-las ao espelho para que vejam onde é necessária a limpeza e entendam verdadeiramente o motivo das escovações. Durante uma troca de fraldas ou um banho, podemos narrar, passo a passo, qual a próxima atitude que iremos tomar diante daquele corpo que não é nosso, que é invadido por nosso cuidado e que, muitas vezes, não quer nosso toque. Acolher o choro, explicar os processos, adiantar o que será feito e validar os sentimentos do corpo é uma das ações que podemos ter para, diariamente, evidenciar o que é limite, consentimento e invasão. É possível que uma pessoa conheça verdadeiramente a criança e a rotina do coletivo ao ponto de saber quando é necessário a oferta de um banho ou o convite para um momento de descanso, desde que, intencional e coletivamente, se pense as infâncias, em todos os *espaçotempos* em que ela se faz presente.

Para tudo isso, é necessário tempo e reflexão. Além da intencionalidade das professoras e dos professores, a filosofia adotada pela instituição se inscreve no modo como a organização do ambiente está *praticadapensada* (OLIVEIRA, 2012), na escolha dos materiais utilizados, no modo de refletir sobre as infâncias por todos os que atuam no *espaçotempo* da escola. No capítulo a seguir, apresentarei a narrativa de uma experiência que se deu no MIIN e que se coloca na reflexão acerca da filosofia da escola enquanto mobilizadora de reflexões políticas acerca das infâncias. Num acordo entre a direção da instituição e a funcionária da equipe de apoio e manutenção, o filho desta, passou durante alguns meses, a frequentar as aulas no MIIN. Durante as rodas de conversa com as crianças, numa atividade de construção de um “emocionário”, esse menino contou que *ódio* para ele *é quando penteiam seu cabelo com força*. Essa narrativa acabou produzindo uma reflexão na mãe e a levando a problematizar o modo como compreende as infâncias para além do espaço da escola.

Outra questão presente nas escolas e que se distancia do protagonismo das infâncias, se dá nos momentos de construção do planejamento pedagógico: de maneira geral, realizado por um grupo de adultos que julga entender o que as crianças precisam

aprender e em que tempo isso se dará. Exercícios descolados da realidade e principalmente da vontade das crianças são postos como único caminho possível para o desenvolvimento. Me aflige a prática pautada na preparação para algo, na lógica de que os momentos das infâncias precisam ser ultrapassados, com metas a serem batidas e objetivos a serem alcançados - e sempre repensados.

Essas práticas, comuns na educação infantil, se fundam no entendimento de que a criança pequena nada sabe sobre si e sobre o mundo. Essa condição legitima práticas que desconsideram a criança como sujeito de suas aprendizagens e determina a definição de *espaçostempos* da educação infantil. Quando falo dessa maneira, estou me referindo à grande maioria das instituições que conheci quando criança e que, com outro olhar, visitei quando estudante da graduação-pesquisadora-professora.

Acessando minhas memórias da educação infantil quando criança, desenho uma sala apertada, com diversas mesas e cadeiras. Não me lembro de ver brinquedos na sala, mas me recordo que era pouco o tempo de brincadeiras livres. Me lembro do uniforme. Me lembro também de um demarcado corte racial: as professoras brancas, as mulheres da equipe de limpeza e manutenção pretas, exercícios de pintar, cobrir, recortar e colar. Pouco me lembro dos momentos onde, enquanto criança, poderia opinar e decidir o que seria feito em algum dos dias de aula. Como em uma fábrica, os horários de saída, entrada e alimentação estavam pré-definidos e não poderiam ser alterados em nome de um bom funcionamento e organização.

Ao longo de quase toda a minha vida, acreditei que esse fosse o único modelo possível para a Educação Infantil. Levando em consideração as experiências de outras crianças próximas a mim e o imaginário construído com o apoio dos desenhos e filmes, nunca questioneei a verdade absoluta de que essa era a maneira de ser de uma escola. Até que, com a entrada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, comecei a questionar esse padrão e pesquisar escolas que fugissem da lógica bancária e industrial da educação. Nessa busca, encontrei o MIIN e pude vivenciar, ao longo de todos os anos da graduação, uma formação conjunta entre a teoria e a prática - se é que elas se distinguem.

Durante os quatro anos de estudo UFRJ-MIIN, alguns questionamentos me atravessaram: quais concepções de infância, desenvolvimento e educação infantil embasam a existência de um ambiente escolar que não propicia a liberdade, a democracia e a validação da criança como sujeito? Qual cidadania é construída quando se observa diariamente a obediência como único caminho? O que se ensina no *docilizar dos corpos*

(Foucault, 1987)? Na negação do sentir? No afastamento da natureza? Na separação entre fazer e pensar? O que simboliza a ocupação de pessoas brancas nos lugares de prestígio e pessoas negras em lugares subalternizados?

Quando optamos por privilegiar as ações intelectuais em detrimento das ações práticas, estamos fadados à hierarquização - que muitas vezes se propõe da mesma maneira que uma pirâmide racial. Enquanto sociedade, valorizamos as ações pensantes, as equipes que gestionam e coordenam, os professores que ensinam. Desvalorizamos as equipes de limpeza, segurança e alimentação. O que de fato difere as ações citadas anteriormente? Existe escola sem equipe de limpeza? Qual a origem da discriminação das ações práticas?

2.1 Compreendendo as sementes

*Que a Vila não quer abafar ninguém
Só quer mostrar que faz samba também.*
(Noel Rosa, 1935)

Entender que o que a escola ensina está muito além do que se diz explicitamente é necessário para que se politizem as escolhas feitas. Por isso, optei - e continuo optando - por uma prática que busca fugir da lógica em que outrora me foi dada como única possível.

A inquietação com as práticas habitualmente seguidas no âmbito escolar se iniciam, pra mim, bem antes de estarmos no espaço propriamente físico. Me lembro de precisar estar sempre com o uniforme completo, extremamente limpo e passado, cheirosa, com os cabelos presos e chamando o mínimo de atenção possível às minhas características individuais. A demarcação de gênero já se dava na distinção obrigatória dos uniformes ditados como femininos e masculinos e se estendia ao uso de acessórios, que só poderiam ser utilizados se fossem dentro do padrão esperado para meninas e por meninas. Hoje, casada com um homem trans, penso em mais um tipo de violência vivenciada nessas distinções precoces e adultizadas. Lembrando da minha experiência como aluna do Colégio Pedro II (CPII), reflito: por que o uniforme lido como feminino era a saia? Por que os meninos não podiam usar a saia caso optassem por isso? Após protestos nomeados

de “*saiatos*” feitos por alunos do CPII, no ano de 2016, o Colégio retirou a distinção de gênero dos uniformes, colocando-os em uma lista única de vestimentas apropriadas⁴.

O uso dos uniformes pode ser defendido na busca por uma condição mais igualitária, com a justificativa de que, dessa maneira, pessoas com mais e menos condições financeiras poderiam se apresentar em regime de igualdade às escolas. Também pode-se dizer que dessa maneira, há mais segurança. Com Santos (2003), penso que:

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Nesse sentido, opto por defender que, padronizando maneiras de ser e de estar no mundo através de uniformes, não estamos contribuindo para a liberdade de cada sujeito se expressar através de escolhas que, apesar de parecerem simples, envolvem muitos questionamentos. Por acreditar em uma escola que potencializa as construções identitárias, que defende a liberdade dos corpos e que confia no processo de escolha das próprias crianças a respeito de como elas querem ser e estar nesse mundo, problematizo esse modelo de padronização.

A escola tem sido, nos últimos séculos, uma das instituições privilegiadas para disseminar as verdades que uma sociedade produz, por meio de uma série complexa de práticas de disciplinamento, controle e governo. Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição. As cadeiras colocadas de acordo com alguma posição predeterminada, os corpos alinhados nas fileiras nos pátios, o uso de uniformes e outras normas sobre vestimenta, as regras para controlar a entrada e a permanência nos banheiros são algumas das mais evidentes técnicas de disciplinamento corporal. (KOHAN, Walter. 2008, p. 15)

Pensando em outros artifícios usados pela escola para a construção de um grupo homogêneo e facilmente controlável, trago a mediação de conflitos e os sentimentos para nossa conversa. Imagine uma situação onde Maria puxa o brinquedo da mão de João e, para proteger seu item, João morde Maria. A abordagem em consonância com a pressa do agora diria que o mais fácil a ser feito é pedir para João se desculpar com Maria e Maria se desculpar com João. O que teria feito Maria pegar o brinquedo de João? Como ela poderia pedir para que seu amigo lhe emprestasse ao acabar de usar? Como João

⁴ Sobre isso ver: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/alunos-do-pedro-ii-fazem-saiato-contra-machismo-assedio-19561852.html>

poderia se comunicar com Maria de forma respeitosa e que impusesse também seu direito ao espaço e ao brinquedo que já estava consigo? Nenhuma dessas questões aparece quando silenciemos os conflitos com os pedidos de desculpa impostos por um adulto que atravessa a situação com poder de julgar e de decidir o inventado certo e errado.

Apesar de popularmente conhecido como problema a ser resolvido, os conflitos são entendidos por mim como momentos de grande potência. É no encontro com os outros que me entendo e me construo, delimitando meus limites e aprendendo a respeitar esse limiar do coletivo em questão. Quando, na escola, se prioriza o abafamento dos conflitos com induções aos pedidos de desculpas vazias, se perde a oportunidade de entender o que há por trás daquela situação e, principalmente, de mediar o estabelecimento de uma comunicação respeitosa e sincera entre duas pessoas que podem conviver harmonicamente com suas diferenças.

Para que os conflitos sejam lidos como momentos de construção, os sentimentos devem ser validados e considerados, sem julgamentos de quais são os sentimentos bons e passíveis e quais são os sentimentos ruins e aniquiláveis. Cresci, como a maioria, com a ideia de que precisava ser feliz, calma e segura. Ao invés de construir recursos para lidar com a minha tristeza, raiva e medo, fui induzida a silenciá-los em nome da paz. Para a minha construção, as consequências de uma vaga educação emocional foram passíveis de reparação sem grandes danos ao externo. Em outros casos, encontramos pessoas que, em nome do passional, cometem atos prejudiciais a outras pessoas. Como esboçar, junto às crianças, ferramentas pessoais para lidar com momentos desafiadores?

Trago para reflexão o conceito de infancializar, trazido como alternativa de soluções por Noguera (2019).

De volta ao conceito de infância sob as luzes afroperspectivistas, consideramos pertinente afirmar que ele recobre a possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurais sobre o mundo, encontrar outras alternativas para questões antigas e recuperar possibilidades pouco frequentadas diante de velhos problemas. A infância é o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida. O que empobrece a vida é justamente a destituição da infância, a saber: o adultescimento. Neste sentido que usamos o verbo “infancializar” para não confundir com “infantilizar”, verbo que ressalta somente o caráter geracional da infância. Infancializar significa estado de infância em exercício, assumir o mundo como uma surpresa inexplicável e que a existência só é possível como exercício brincante. (NOGUERA, 2019, p. 63)

Partindo desta maneira de enxergar e de entender o mundo, considero que somente ouvindo as infâncias - fora e dentro de nós -, podemos pensar em alternativas respeitosas de realidades escolares. No próximo capítulo, me aventuro em observar as pistas

propostas por essas infâncias na tentativa de visibilizar que é possível viver harmônica -
ainda que conflituosa- mente.

3IPÊ DO CERRADO: ciclicidade do amadurecer e florescer



Ipê Amarelo

*Renascendo de um "Vai passar",
nos encontramos
com Débora e Bia
edecidimos viajar.
Viajamos pelo Brasil
através da brincadeira,
e depois de muito conhecer,
pousamos na terras
onde passeia
o tamanduá bandeira.
Semeamos,
regamos
e hoje os presentamos,
com a nossa colheita,
abacaxi docinho em diversas receitas.
Festejamos hoje
um gostoso batizado.
Descobrimosque somos um coletivo
de amor e de cuidado.
Exercendo a democracia,
escolhemos o nome mais votado.
Compartilhamos com alegria.
Muito prazer,
somos Ipê do Cerrado!
(Ipê do Cerrado, 2021)*

Quando penso que ao longo da história o conhecimento dos meus ancestrais foi invalidado devido ao fato de nossa cultura primar pela oralidade, me incomodo com a exaltação da escrita. Porém, ao longo dos anos, me propus a aprender as melhores maneiras de utilizar as ferramentas de que dispunha para restaurar o mundo. Diante dessa decisão política, me assumir como pesquisadora foi fundamental. Por isso, até este capítulo, optei por usar a primeira pessoa do singular. Precisamos existir nos registros futuros e para isso, escrevo no hoje. Eu sou a ancestral do amanhã.

Neste capítulo, de forma ainda mais intensa, reforço que vivenciei um processo de coautoria. Sou a escriba de uma escrita coletiva. Estou, nesse momento, representante de um movimento que foi se construindo a partir dos desejos compartilhados por mim e pelas crianças. Todo o percurso pedagógico envolvido nesta pesquisa foi pensado exclusivamente para essa composição de subjetividades que se representa no nosso coletivo. A todo momento, segui as pistas dos parceiros que me guiaram e me fizeram entender onde precisávamos colocar mais energia, o que poderíamos vivenciar com menos intensidade, quais as experiências que não estávamos com vontade de fazer e o que poderíamos trazer de novo para o planejamento inicial. Nossa sinfonia foi composta de uma regência colaborativa.

Para contar recortes de uma prática cotidiana que busca ouvir as infâncias, trarei, primeiramente, o relatório do primeiro semestre dos Ipês - meus parceiros de pesquisa mencionados anteriormente - escrito por mim em junho de 2021. A partir deste material de pesquisa, tentarei dividir com quem me lê os sabores de uma vivência sincera e honesta, enredada por desafios e potências que se apresentam no chão da escola. Ademais, trarei retratos de vivências coletivas, desenhos e frases de autoria das crianças, fragmentos das comunicações com as famílias via agenda digital e anotações do diário de pesquisa.

Diante da responsabilidade de *contar por nós*, a primeira história que me atrevo a compartilhar é a da origem do nome da nossa turma: Ipê do Cerrado. A extinção dos antigos ciclos 1, 2, 3 e 4, que pouco diziam sobre nossa ideia de coletivo, já era um desejo de todos do MIIN. A partir da sugestão da coordenação pedagógica para que esses novos nomes fossem de árvores nativas, me debrucei a pensar de que maneira faria essa escolha ser significativa para os verdadeiros protagonistas da escola: as crianças.

Brincando de jogos de encaixe, como em todas as tardes, uma montagem especial nos chamou atenção. O foguete tão bem arquitetado rendeu longas horas de imaginação, quando de repente, ouvimos a pergunta que nos guiou: “Vamos viajar para qual planeta?” E assim começamos. Nos aventuramos pelo Sistema Solar e conhecemos curiosidades sobre todos os planetas. Quando

cansamos, decidimos aterrissar na Terra e descobrimos que os continentes, tal como os conhecemos, vieram de um bloco bem grande chamado *Pangeia*. Essa divisão foi bem curiosa e por isso repetimos muitas e muitas vezes essa imagem. Também descobrimos que temos muita água, por todos os lugares do nosso planeta, mas que precisamos cuidar para que ele continue existindo da forma como ainda é. Aprendemos a cuidar do lixo, da natureza e percebemos que está tudo conectado. Nós somos parte disso. (Trecho do relatório de percurso pedagógico, junho/2021)

Como um presente vindo das galáxias, o interesse por uma viagem nos mapas se despertou em meus parceiros. Nos aventuramos pelo sistema solar e conhecemos curiosidades sobre todos os planetas. Quando cansamos, decidimos aterrissar na Terra e descobrimos que os continentes, como conhecemos, vieram de um bloco bem grande chamado *Pangeia*. Também descobrimos que temos muita água, por todos os lugares do nosso planeta, mas que precisamos cuidar para que este continue existindo da forma como ainda é. Aprendemos a cuidar do lixo, da natureza e percebemos que está tudo conectado. Nós somos parte disso.

Chegando à América do Sul, planejei momentos em que pudéssemos conhecer diversas árvores do nosso continente, especialmente em nosso país. Foram selecionadas cinco árvores - uma para cada grande região: Sul - Araucária, Centro Oeste - Ipê do Cerrado, Norte - Castanheira, Nordeste - Mandacaru e Sudeste - Pau Brasil. Ao longo das semanas, fomos conhecendo cada uma delas e descobrindo curiosidades sobre as regiões que habitavam, contando sempre com o apoio de dois livros: *Lá no meu quintal: o brincar de meninas de norte a sul*, de autoria de Romeu e Perete *Árvores do Brasil: cada poema no seu galho*, de autoria de Lalau. Após vivenciarmos uma semana com cada região, completávamos nosso cartaz com a foto da árvore escolhida.



Roda de pesquisa sobre as regiões

No semana designada para navegarmos pela região sul, assistimos aos vídeos do Parque Nacional das Araucárias, consultamos a receita do chimarrão e encontramos no mapa a localização do clube de futebol de uma das crianças (que torcia por um time sulista, como todos de sua família que nasceram lá). No Centro-Oeste, nos apaixonamos. Descobrimos uma brincadeira chamada *pato, pato, ganso*, que virou nossa marca registrada! As regras dessa brincadeira eram ensinadas por todos do nosso grupo e para todos que passassem por nós. Encontramos, entre os biomas dessa região, nossa árvore de algodão. Usamos esse recurso para pintar um Ipê, que hoje, enfeita a porta de nossa sala.



Pintando um Ipê com algodões Produção coletiva que enfeita nossa porta

Quando chegamos à região norte, a proposta era experimentarmos juntos - com distanciamento previsto pelo protocolo de biossegurança - a castanha-do-Pará. A comunicação com as famílias sempre é de extrema importância, porém, em momentos de ingestão de algum alimento fora do planejamento alimentar da escola, ainda mais. Preocupada com as possíveis alergias, enviei esta mensagem através da agenda digital.

Bom dia! ✨ Essa semana seguiremos subindo no nosso mapa e chegaremos ao Norte! A árvore selecionada para essa região foi a Castanheira-do-Brasil ou Castanheira-do-Pará ou Castanheira-do-Norte ou apenas Castanheira, como vocês preferirem... A cada semana vivenciamos a árvore de uma maneira e minha proposta para essa semana seria provarmos a semente da árvore: Castanha do Pará! Apesar de ter checado na anamnese e não constar nenhuma alergia, venho aqui perguntar e espero retorno o mais rápido possível para que possamos nos organizar na compra: **ALGUÉM TEM ALERGIA À CASTANHA DO PARÁ?** Agradeço desde já a parceria, seguimos tecendo juntos! Com carinho, Bia. (Comunicação com as famílias via agenda digital, maio/2021)

Com a negativa das alergias, pudemos descascar, tocar, cheirar, sentir e saborear a semente da semana.



Experimentando a castanha-do-pará

A troca com as famílias se intensificou quando chegamos ao nordeste. Duas crianças de nosso grupo tinham famílias da Bahia, o que nos trouxe muitas experiências, fotos, histórias contadas com propriedade, lembranças e muita, muita, muita saudade. *“Eu gosto de ir pra Bahia porque fico com a Negra Li. É minha cachorra. Ela é minha, mas mora lá com a minha avó. E eu sei que lá tem a árvore da pitanga. Essa é a árvore que vamos conhecer? Lá tem outras, né? Eu como sorvetes diferentes lá.”* (J. V., 5 anos.)

Ao som de xotes, conhecemos o Mandacaru e lembramos que o nordeste não é só a Bahia, mas também, Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. A região com o maior número de estados nos trouxe insumos de variadas categorias: comidas típicas, músicas, sotaques, pontos turísticos, tradições e costumes.

Assim como o planejado, ao final de cada semana redigi um resumo do que tínhamos vivenciado. Esta prática pôde ajudar na organização da avaliação do que estava sendo trabalhado semanalmente com as crianças, além de incluir as famílias nos movimentos acontecidos dentro da escola. Ademais, contando com registros produzidos frequentemente, o momento de produções de relatórios e de preparação das reuniões se torna mais fluido e fiel ao que realmente foi experienciado coletivamente. Para a semana do nordeste, este foi o comunicado enviado via agenda digital.

Chegamos no nordeste! Conhecemos novas versões de brincadeiras conhecidas, alguns lugares que já visitamos na vida real e a árvore escolhida para a região foi o MANDACARU! Confessamos que estamos torcendo para essa ser a árvore vencedora na semana que vem, quando teremos nossa votação para o novo nome do ciclo. Mas parece que as crianças têm ouuuutra preferência... O antigo ciclo 2B, agora Mulungu, acabou de iniciar uma viagem e nós, experientes que somos, demos algumas dicas. Lemos o livro do ratinho carteiro e preparamos cartas e encomendas para compartilhar as experiências da nossa viagem pelo Brasil. Aliás, as cartas estão em alta por aqui. Como vocês vão perceber dentro da mochila, eles tem vivenciado muuuitos momentos de interesse em cartas e “bilhetes de amor” que estão sendo carinhosamente dobrados e guardados de forma autônoma na mochila dos amigos. Semana que vem chegaremos no sudeste e finalizaremos nossa pequena viagem pelas regiões. Vamos conhecer nossa última árvore! Alguem palpite? Um beijo, Bia. (Comunicado Semanal via agenda digital, junho/2021)



Entregando a carta para os Mulungus

Seguindo viagem, conversamos sobre a região onde moramos e pensamos sobre as brincadeiras que já vivenciávamos e as brincadeiras dos estados vizinhos que não conhecíamos. Empolgados com a dúvida do que era votação e como fariam o processo de escolha do nome, as crianças não se envolveram com as propostas do Sudeste e, respeitando o interesse do grupo e entendendo o esgotamento do projeto, finalizei a “semana” da região com dois dias de pesquisa.

Por uma defesa política, optei por vivenciar com as crianças uma experiência parecida com a que desenvolvemos enquanto sociedade democrática de direitos, buscando reforçar a importância de participarmos ativamente das escolhas que nos afetam diretamente. Com isso, iniciamos a feitura do título de eleitor. As crianças desenharam seus rostos, assinaram seus nomes e, com o apoio da tinta preta, marcaram suas digitais em nossas réplicas documentais.



Ipês produzindo seus títulos de eleitor.

Com o documento necessário em mãos e conscientes de que o voto seria secreto e individual, iniciamos a votação que ocorreu em outro espaço, ainda que, na sala, a pesquisa de boca de urna pudesse ser feita a qualquer momento. Os eleitores estavam empolgados em defender suas preferências: *Eu gostei mais de conhecer a Araucária porque ela é da época dos dinossauros e eu gosto de dinossauros.* (J., 5 anos); *eu preferi a castanheira, adoro castanha.* (J, 4 anos.); *eu gosto do Ipê. É tão fofo. Parece algodão. Parece algodão doce. Ai, eu adoro. Os unicórnios também.* (M., 4 anos).



Votação dos Ipês



Contagem coletiva dos votos.

Finalizado o processo de contagem dos votos, não fazia mais sentido sermos um coletivo sem uma identidade própria. Completamente apropriados do processo vivenciado, imediatamente nos acostumamos com nosso novo nome e entoamos juntos, naturalmente, nosso grito de guerra: “IIIIIIIIII-PÊS!”. Para comemorarmos nossa escolha e começarmos a preparação para a *feira do campo*⁵, onde aconteceria nosso batismo, preparamos um estandarte com nossa árvore. Com tecido cru, galhos coletados no quintal,

⁵A Festa do Campo acontece entre os meses de junho e julho, celebrando a colheita e o solstício de inverno, onde são feitas fogueiras, rodas, comidas da terra, músicas e enfeites! Nossos meninos e meninas constroem ativamente nosso festejo, potencializando a importância da participação coletiva e autêntica. Nossa ideia é também homenagear os trabalhadores do campo, garantindo que as memórias das suas tradições possam ser lembradas e valorizadas pela nossa comunidade. Dessa forma, contamos com o compromisso também das famílias para que evitemos as vestimentas remendadas, rostos e dentes pintados ou roupas estereotipadas que possam reforçar uma imagem pejorativa desses trabalhadores. Fitas, flores, xadrez, muito colorido e alegria são super bem-vindos na nossa festa! Entendemos que as comemorações comerciais, assim como as apresentações ensaiadas de forma repetitivas não fazem sentido dentro da infância e acontecem para atender as expectativas apenas dos adultos. Dessa forma, no nosso espaço, buscamos o envolvimento das crianças e toda comunidade do MIIN na elaboração de cada detalhe desses momentos para que todos possam se sentir pertencentes em todos os processos do festejo. (Orientações internas do MIIN, 2021)

algodão, tinta diluída em água, borrifadores e canetas de tecido, produzimos um material que nos identifica em qualquer situação.



Além do momento de batismo de todos os ciclos - *Aroeiras, Mulungus, Ipês e Sumaúmas* - vivenciamos também outras experiências na *Festa do Campo*. Uma delas foi a nossa árvore dos desejos, disponibilizada por nós para todos os que estavam no quintal. Em sua maioria, os desejos vinham acompanhados de sentimentos e emoções, o que reflete uma característica muito marcante do nosso ciclo: a leitura diária do livro *Emocionário*, de autoria de Pereira e Valcárcel. Juntos entendemos nossas emoções e procuramos sempre acolher nossos pares. Conversando sobre esses sentimentos, começamos a escrever juntos como líamos o mundo das sensações a partir do nosso olhar. Compartilho aqui uma poesia escrita de forma coletiva e recheada de significados.

Amor:
é a mamãe,
é meu pai,
é a minha casa,
é minha família,
meus amigos,
e minhas professoras.
É tudo, tudo, tudinho.

Prazer:
uma sensação
muito muito muito boa.
Quando eu chego em casa
e jogo a máscara no chão.
Quando minha irmãzinha nasce.

(Ipês, 2021)

As experimentações relacionadas à linguagem escrita podem fazer parte de todos os ciclos, consideradas as especificidades de cada faixa etária. Entendendo que as crianças estão imersas na cultura letrada nos diferentes núcleos sociais que vivenciam, negar este acesso na escola me parece negligente. Por outro lado, na contramão dos movimentos de aceleração e de hiperestimulação do desenvolvimento, tenho consciência de que o processo de alfabetização, com todas as habilidades que nele se inscrevem, não será concluído na educação infantil. Por isso, em nossa escola, priorizamos, acima de tudo, evitar que atoplemos de forma desnecessária o processo natural de desenvolvimento da primeira infância.

Penso que todas as curiosidades e indagações são bem-vindas e que um dos nossos papéis que, enquanto adultos nessa relação, podemos assumir é o de ampliação de repertório. Por isso, uma das ações possíveis na disponibilização de recursos para experimentação da linguagem escrita é o compartilhamento e acesso a diferentes portadores de textos, de diversos gêneros textuais - livros literários, receitas, listas

telefônicas, calendários, alfabetos móveis, cartas, documentos (título de eleitor, identidade, passaporte), mapas, dentre outros. Apresentar esses materiais não é o suficiente para promover uma prática de alfabetização consistente junto às crianças. Contudo, problematizar esses recursos, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre eles, criar lógicas próprias nessa relação com os materiais, se apresenta como uma possibilidade de tecer uma alfabetização mais horizontalizada e, com isso, mais significativa para elas. Entender nossos sentimentos, valorizando nossos momentos de roda que causam esclarecimentos internos e empatia com os colegas também nos auxilia em uma maturidade na compreensão do mundo.

As reflexões trazidas nos momentos de roda nos dão insumos para repensar também a relação entre casa e escola. Como podemos conversar para alinhar as expectativas e estratégias utilizadas nos dois ambientes que a criança mais vivencia? Como trazido no capítulo anterior, foi a partir de uma conversa corriqueira sobre sentimentos que ouvimos de uma criança que *ódio é quando penteiam meu cabelo com força*. Não cabe a mim julgar nenhuma família. O que me dispus a fazer foi conversar sobre como o momento de cuidado é importante, principalmente se tratando do cabelo crespo de um menino negro. Posteriormente, ouvi de sua mãe que, acompanhando as práticas de nossa escola, deixou de usar as palmadas como recurso de correção para alguma atitude da qual discordava.

Somando às reflexões propostas, a alternância entre momentos mais ativos e livres com momentos de maior concentração e mais orientados também deve ser considerada. Podemos nos movimentar brincando de amarelinha, corridas, *pato, pato, ganso* e outras brincadeiras similares, mas, também podemos nos movimentar meditando, alongando e massageando nosso corpo. Em todas essas atividades, temos processos de aprendizagem acontecendo. Nos momentos de concentração, jogos de encaixe, massinha, recortes, colagens, desenhos e alinhavos ajudaram a aprimorar os movimentos que estão se construindo.

Respeitando o tempo de cada sujeito, encorajei momentos de escrita espontânea, o reconhecimento de letras, números e palavras significativas para o grupo e me disponibilizei como escriba do ciclo. Não partilho da ideia de que corrigir, envergonhar, inibir e constranger sejam atitudes aceitáveis a serem tomadas pelo adulto que está acompanhando as crianças e suas aprendizagens. Compreendo que valorizar os saberes das crianças, enaltecer suas produções, prestigiar suas conquistas, admirar suas realizações e validar seus palpites sejam ações fundamentais e que devem orientar a

prática cotidiana. Essa maneira de conceber o cotidiano com as turmas me atentou para os modos próprios de leitura feitos pelas crianças. No MIIN temos uma sala onde os gestores e as coordenadoras trabalham: a sala da gestão. Ao ouvir de uma criança que eu estava indo *fazer reunião na sala da digestão* (J, 5 anos) não pude ter uma atitude diferente: construímos uma plaquinha de identificação com tecido cru pintada pelos *Ipês* e presenteamos a sala da gestão.



Produção que decora a sala da gestão, feita pelos Ipês.

Para que esse trabalho fosse possível, contei com o apoio de todos da escola. De nada adiantaria pensar sobre a educação e suas possíveis alternativas se não houvesse apoio de implementação prática. Por isso, reitero que a filosofia da escola é fundamental para tornar possível vivências que fujam dos modelos coercitivos anteriormente vistos como únicos possíveis. Em outras circunstâncias, por exemplo, talvez o presente feito pelos *Ipês* não tivesse sido valorizado da mesma maneira como foi, se tornando, inclusive, placa de identificação do espaço.

Diante de tamanho entusiasmo com as produções coletivas de linguagem escrita, o espaço interno pareceu pequeno para o ciclo *Ipê*, que, em qualquer vivência, já propunha uma exposição na porta da escola. Quando ganhamos o livro *Da minha Janela*, escrito por Otávio Júnior, o interesse pelo que está além das paredes da escola se intensificou. Passávamos muitos momentos de nossas tardes observando o movimento da rua através da janela da nossa sala, que fica no segundo andar da escola. Com o retorno das aulas presenciais na rede municipal, o movimento se intensificou, pois somos vizinhos de uma escola municipal: a Escola Municipal Prudente de Moraes.

Da janela dos Ipês



Vendo a movimentação de crianças brincando na rua, os pedidos de um passeio se tornaram mais frequentes. Confiando na potência da escola desemparedada, propus que fôssemos caminhar juntos de uma ponta a outra da rua de nossa escola. Observamos as construções, encontramos moradores e nos surpreendemos com um piano antigo na porta de uma das casas, mas que não saia nenhum som. No momento de nosso passeio, um vizinho estava levando esse piano para reparo e nos explicou o porquê da ausência de som, mesmo com os toques nas teclas. Também experimentamos o telefone público, na cidade do Rio de Janeiro popularizado como *orelhão*, que já não funcionava mais. Por fim, encontramos um espaço possível para brincarmos do nosso já conhecido *pato, pato, ganso*.



Iniciando o nosso passeio em frente ao MIIN.



Piano que encontramos na rua



Ipês experimentando o orelhão

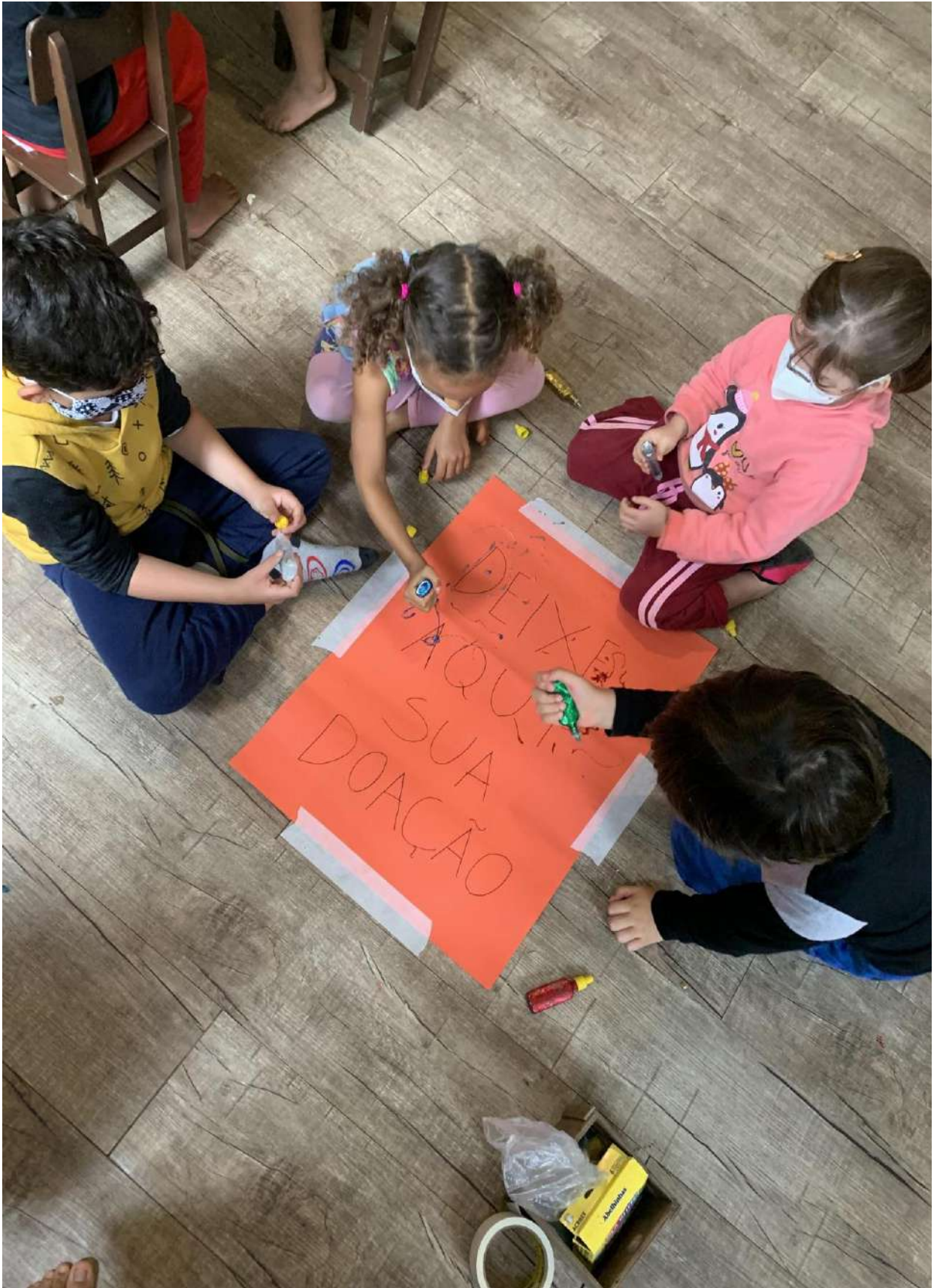


Pato, pato, ganso na rua



Ipês na escadaria da E.M. Prudente de Moraes

A proposta de trabalhar o *dentrofora* (ALVES, 2008) da escola também inspirou a ideia de inventar uma *biblioteca na rua*. Redigimos convites para que todas as turmas nos apoiassem com doações de livros que seriam disponibilizados em uma estante na porta de nossa escola, incentivando a leitura de quem passasse por ali. Em roda, buscamos definir um nome para a futura biblioteca e muitas opções surgiram. Diante de uma sugestão, unanimidade nos votos: havíamos encontrado um nome para nossa construção. *Biblioteca Era Uma Vez os Gatos Ipês*.

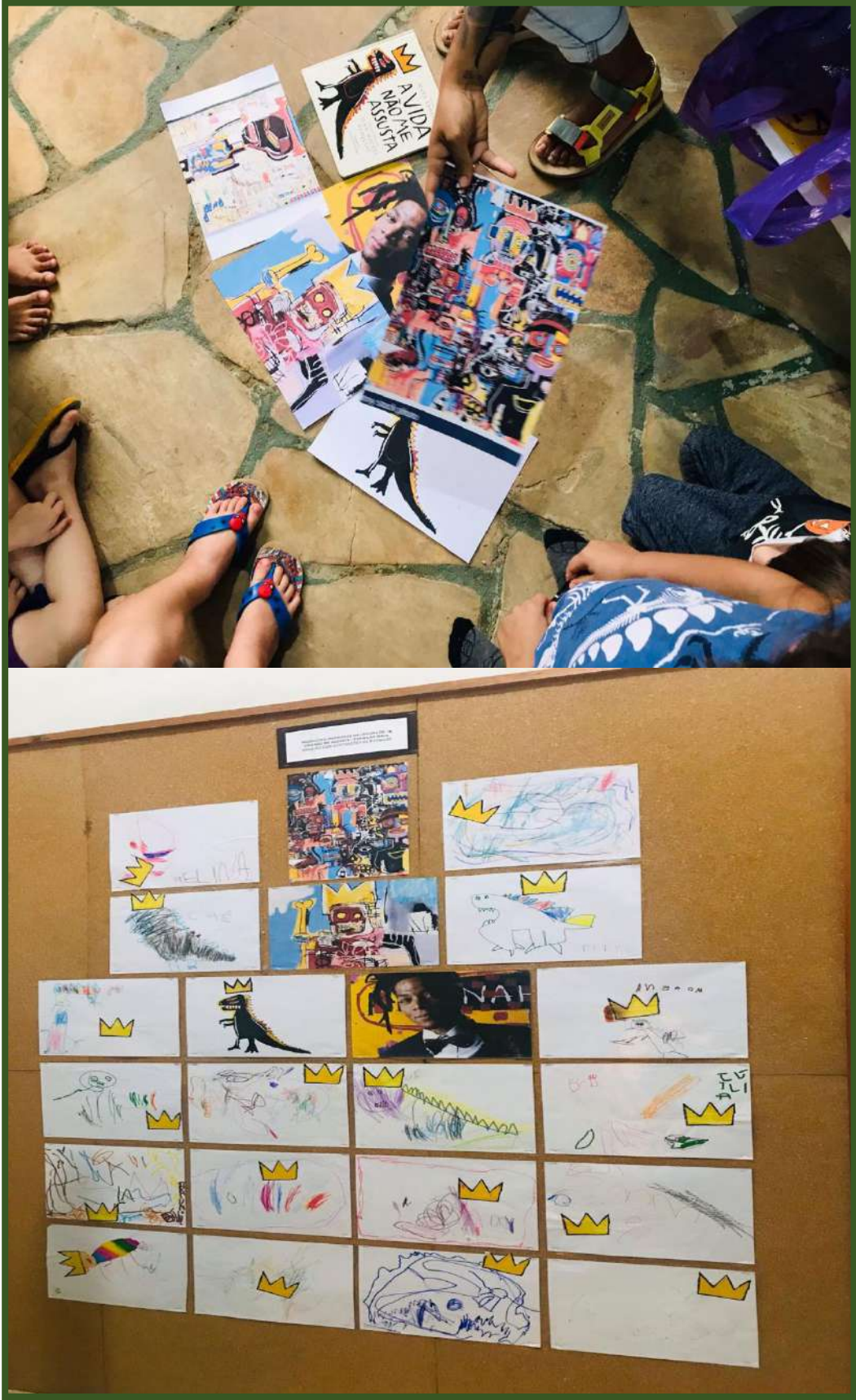


Ipês produzindo cartaz, que pede doação de livros para a biblioteca de rua

Por ser uma pesquisa ainda vivenciada, até a data de entrega da defesa da monografia, o dia de presentear os vizinhos com um livro e de inaugurar a Biblioteca não haviam chegado. Por isso, finalizo este capítulo com sabor de continuidade e um pensamento que me acompanhou e me inspirou a buscar novas práticas com os *Ipês: numa sociedade marcada por controle e racionalidade, os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos*. (TIRIBA, 2008, p. 8).

E com a licença de Maya Angelou, trago a poesia *A vida não me assuta*.

A vida não me assusta.
sombrias dançando nos muros
sons que brotam no escuro
nada na vida me assusta.
Cachorros bravos rosnando,
fantasmas voando em bando.
Nada na vida me assusta.
Bruxa e caldeirão fervente,
leões livres pela frente.
Eles não me assustam nada.
Dragão soprando chama
ao pé da minha cama.
Isso não me assusta nada.
Eu grito: SAI!
E correndo ele vai.
E faço zoeira
da sua carreira.
Eu não vou chorar.
Ele terá de voar.
E eu me divirto
com o seu faniquito.
Nada na vida me assusta.
Baderna e pancada
de brigões na madrugada.
Nada na vida me assusta.
Panteras atrás do muro,
estranhos no escuro.
Não, eles não me assustam nada.
Na escola nova,
um pesadelo.
Meninos puxam meu cabelo.
(Meninas imbatíveis
De cabelos crespos
incríveis)
Eles não me assustam nada.
Não me mostrem sapos e cobras
e esperem que eu grite.
O medo, se aparecer,
só nos meus sonhos existe.
Carrego sempre comigo
um amuleto escondido.
Exploro o fundo do mar
sem precisar respirar.
Nada na vida me assusta.
Nada. Nada.
Nada na vida me assusta.



Conhecendo Basquiat. Produções a partir de A vida não me assusta.

3 SUMAÚMA: tronco forte que se ergue



Sumaúma

Gigante como a árvore que batiza esse capítulo e o último ciclo da Educação Infantil no MIIN, é a minha vontade de continuar adiando o fim do mundo para contar mais histórias (KRENAK, 2019). Ao longo desta pesquisa, percebi que a fonte da qual eu bebi é inesgotável. Não houve nenhum dia em que não aprendi. Assim como defendido anteriormente, este trabalho é de autoria coletiva. Neste mesmo caminho, posso dizer que meu percurso formativo também é. A tessitura da minha prática docente foi feita por muitas mãos e guiada por duas instituições principais: UFRJ e MIIN.

Para explicar esta conclusão, retomo, por outro olhar, minha escrita autobiográfica. Como contado na introdução e no capítulo Mulungu, busquei o MIIN logo

após ingressar na UFRJ e iniciar meus questionamentos acerca das concepções e práticas vigentes na Educação Infantil. Neste mesmo período, me inscrevi na turma de Concepções Práticas da Educação Infantil ministrada pela professora Núbia Oliveira. Durante o curso, me vi inquieta com as práticas que entendia como os únicos caminhos possíveis, mas, também, sendo questionada sobre o que estava sendo vivenciado no MIIN onde, na época, era estagiária. Diante da possibilidade de vivenciar uma escola recém inaugurada e com fundamentos muito inéditos para mim, caí na armadilha da realidade única: me vi, em nome do MIIN, defendendo aquela concepção singular e redentora de infâncias, de escolas, de educação infantil. Ledo engano. Como posso ter encontrado a pólvora em uma instituição que havia acabado de nascer? Que crescia, tecia sua identidade tal como eu, enquanto docente?

Confesso que não conseguia entender como era possível não achar incrível tudo o que eu trazia como prática vivenciada. Foram meses de leituras, escritas, argumentações e debates. O período finalizou e segui minha vida, acreditando cegamente em minhas concepções e fiel à ideia de que em nada havia mudado meu pensamento. Peço licença para usar a mesma analogia que ouço de um companheiro de trabalho: *depois de um tempo querendo inventar uma casa completamente diferente das já existentes, você começa a entender porque todas têm teto.*

Ao longo dos quase completos quatro anos de prática que sucederam este curso da graduação, vivenciei experiências atravessadas pelos conhecimentos que iniciaram sua tessitura na ocasião da disciplina. Com isso, pude entender mais uma vez as potências do conflito. Apesar deste exemplo ser o mais marcante para mim, pela grande resistência que tive em compreender os questionamentos trazidos em sala, poderia elencar outras professoras em que também me inspiro diariamente. A professora que hoje sou com os *Ipês* têm muito de outras mulheres potentes que me trouxeram até aqui.

Me transporto até as memórias de minha linha do tempo no MIIN e consigo desenhar minha trajetória de maneira tão específica que chega a ser quase cármica, predestinada. Após vivenciar meu primeiro ano como estagiária da grande agrupada de 1 a 3 anos, pedi para acompanhar no ano seguinte a turma de 4 a 5, que hoje seriam os *Ipês*. Tive meu pedido aceito e iniciei o ano com o antigo ciclo 3. Porém, em maio de 2019, ao abrir uma vaga de auxiliar, fui convidada. Esta vaga seria para o antigo ciclo 2. Aceitei e vivenciei um intenso ano com a maior turma da escola. Aprendi, com a professora âncora que me acompanhava, o tanto que não se cabe em um texto - coisas que não podem ser explicadas, apenas sentidas.

Chegando ao fim deste ano, pedi para que fosse transferida para o turno da manhã devido às questões de logística pessoal. Mais uma vez fui atendida e passei a acompanhar novamente as crianças mais velhas, como havia pedido. A pandemia chegou e infelizmente interrompeu este trabalho. Com o retorno presencial, foi pensado um novo cargo: auxiliar volante. A função seria, além de apoiar nos momentos mais delicados de implementação do protocolo, acompanhar todas as turmas e pensar, junto à coordenação pedagógica, orientações possíveis. Atuei nesta função até o fim de 2020 e iniciei na mesma posição em 2021.

Ainda no primeiro trimestre, recebi a notícia de que a âncora do antigo ciclo 3 sairia da escola. Com esta saída, veio o convite. Seria a minha vez de ancorar uma turma. Não qualquer turma. A mesma turma em que outrora recebi a proposta de auxiliar. Novamente, com essas crianças, tive um reconhecimento vindo da parte da gestão e pude ascender. Hoje, com muito menos crianças na turma do que tínhamos em 2019, devido à uma nova configuração de ciclos e também à pandemia, posso dizer que minhas sete raízes sempre me acompanharão. Sete crianças que estiveram na turma de 2019 e estão na turma de 2021. Sete crianças que, junto com tantas outras pessoas, me formaram professora.

Retomando os objetivos iniciais desta pesquisa, percebi a mudança vivenciada para que pudesse buscar respostas e mais perguntas por causa dos *Ipês*. Minha transformação é conjunta. Eu, que buscava equilíbrio entre a aceleração e a negligência, pretendendo investigar movimentos que conciliassem as aprendizagens relacionadas à linguagem escrita e ao desenvolvimento natural das crianças, entendi que precisava de muito mais para tentar resumir em uma monografia a vivência que os *Ipês* me proporcionaram. Hoje compreendo o que antes ouvi como estudante e não conseguia aceitar. Hoje compreendo os porquês da graduação. Hoje compreendo que meu percurso formativo é conjunto, colaborativo, coletivo, solidário. Hoje sou a professora que sou porque vivencio a Pedagogia dos *Ipês*.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.
- ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. São Paulo: Darkside, 1993.
- BARROS, Laura Pouzana de, KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (orgs.).**Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade Porto Alegre: Sulina, 2015.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.
- _____.**Professor sim, tia não**: cartas a quem me usar. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997..
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: escola, experiência e verdade. In: **O corpo na escola**, v. 17, n. 4, p. 15-19, 2008.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 53-70. DOI:<https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28256>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica. In: **O corpo na escola**, v. 17, n. 4, p. 3-14, 2008.