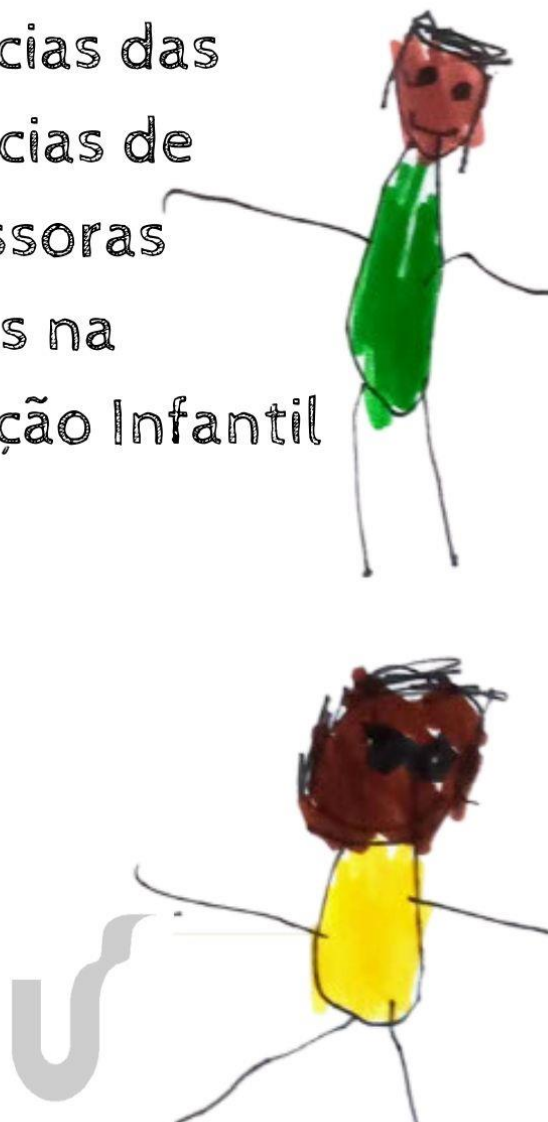
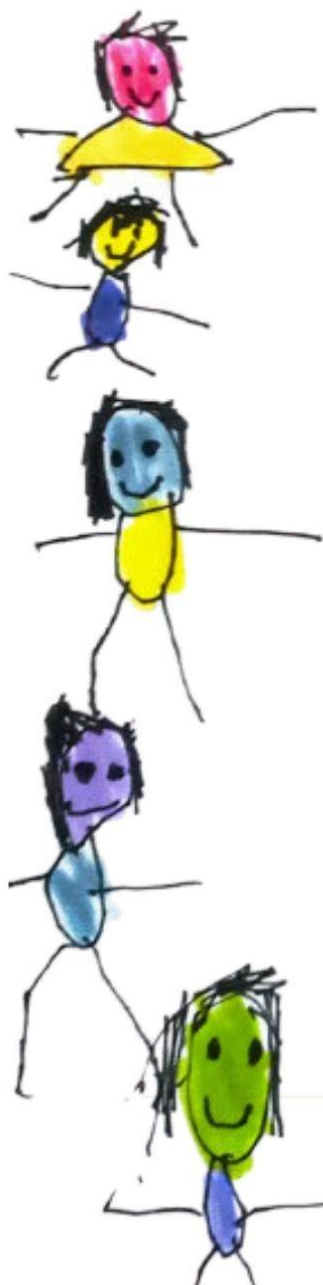





Daiane Machado Kaizer

# (En)laços de infância(s)

a curiosidade e a  
pergunta como  
potências das  
docências de  
professoras  
artesãs na  
Educação Infantil



Capa – criação autoral.

Autor dos desenhos presentes na capa e no decorrer do trabalho: Matteo H. Castro (5 anos).

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

**DAIANE MACHADO KAIZER**

**(EN)LAÇOS DE INFÂNCIA(S):** a curiosidade e a pergunta como potências das docências  
de professoras artesãs na Educação Infantil

**São Leopoldo**  
**2024**

DAIANE MACHADO KAIZER

**(EN)LAÇOS DE INFÂNCIA(S):** a curiosidade e a pergunta como potências das docências  
de professoras artesãs na Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(UNISINOS).

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2024

K13e Kaizer, Daiane Machado.

(En)laços de infância(s): a curiosidade e a pergunta como potências das docências de professoras artesãs na educação infantil / Daiane Machado Kaizer. – 2024.

214 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

DAIANE MACHADO KAIZER

**(EN)LAÇOS DE INFÂNCIA(S):** a curiosidade e a pergunta como potências das docências de professoras artesãs na Educação Infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 14 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Betina Schuler – UNISINOS

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan – UERJ

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Orientadora – UNISINOS

São Leopoldo

2024

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Com amor, para Matteo Castro, o autor dos desenhos que eu recebia diariamente e que compõem os capítulos deste trabalho. Ele me lembra da importância de manter viva a criança que habita em mim, mesmo na idade adulta. Amado Matteo, que nunca deixes de explorar tua infância atemporal e que possas ser, sempre, quem já és em potência!



## AGRADECIMENTOS

*Inspirada em uma história de infância...*

Com imensa alegria e encantamento, desejo dedicar minhas mais sinceras palavras de gratidão àqueles que, como fadas e magos da infância, trouxeram a magia e a potência para esta jornada de conhecimento.

À minha família, meus pilares de sustentação, como guardiões dos segredos da infância, agradeço por me permitirem sonhar e voar com as asas da imaginação. A Vitor, esposo de coração valente, cujo apoio e incentivo foram como poções mágicas que me impulsionaram rumo às estrelas.

Ao pai Marino, figura sábia e inspiradora, como um sábio conselheiro de contos encantados, agradeço por guiar meus passos com sua sabedoria ancestral. À mãe Ilza, minha fada-madrinha da ternura, sua doçura e amor foram varinhas mágicas que tornaram minha jornada mais leve.

Ao sogro Umberto e à sogra Salete, como guardiões dos tesouros da família, minha gratidão se enche de luz e respeito, por acolherem-me em seu mundo encantado. A Éverton, meu cunhado-cúmplice de aventuras, agradeço por colorir minha infância adulta com suas risadas e cumplicidade.

À Prof. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, como uma sábia mentora dos conhecimentos, sou grata por seus ensinamentos e orientações mágicas, que de forma gradual, mostraram os segredos do saber. Sua sabedoria fez brotar em mim a força da infância que me impulsiona a explorar novos horizontes.

À banca examinadora, formada pela ilustre Prof. Dra. Betina Schuler, fada inspiradora, e pelo Prof. Dr. Walter O. Kohan, meu mestre inventor, agradeço pelas valiosas contribuições e pela imensa generosidade ao analisar este trabalho. Suas sabedorias acrescentaram magia e profundidade ao estudo.

Aos colegas do grupo de pesquisa, como companheiros de brincadeiras intelectuais, meu agradecimento é como um feitiço de união e aprendizado mútuo. Juntos, compartilhamos descobertas e desafios, dando vida a momentos mágicos de sabedoria.

Aos colegas do Giped, como parceiros de travessuras acadêmicas, agradeço a cumplicidade e amizade verdadeira. Somos como feiticeiros que desvendam os mistérios do conhecimento, encantando-nos com a magia do saber.

Agradeço com todo o meu coração a todos os meus animaizinhos de estimação, gatos, cachorros e as minhas quatro ovelhas, que ao longo dessa jornada presentearam-me com sua companhia, carinho e ensinamentos preciosos. Em seus olhares, pude vislumbrar a força da infância e a magia da existência, relembrando a simplicidade e autenticidade da vida.

Vocês foram verdadeiros mestres, mostrando-me o valor do cuidado, do afeto e do respeito mútuo, ensinando-me a importância de viver em harmonia com todos os seres ao nosso redor. Cada brincadeira, ronronar, balido ou "lambeijo" de alegria trouxe uma renovação à minha alma e tornou esta caminhada ainda mais encantadora.

Em especial, dedico um agradecimento ao querido gato Fumacinha, que precisou partir logo no início dessa jornada. Sua presença e carinho deixaram marcas em meu coração, e mesmo ausente, sua lembrança continuará a iluminar meu caminho.

Que estas palavras sejam como fagulhas de uma varinha de condão, espalhando luz e encantamento a todos que fizeram parte desta jornada. Que a magia da infância nos inspire a continuar buscando o conhecimento e a sabedoria, como tesouros preciosos a serem descobertos.

Com coração repleto de gratidão e magia, celebro a potência da infância que me acompanhou nesta jornada e a certeza de que, ao cultivar a chama da curiosidade, descobrimos um universo de possibilidades.

*Os adultos me recomendaram que deixasse de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e que me interessasse mais pela geografia, pela história, pelo cálculo e pela gramática. Foi assim que abandonei, aos 6 anos de idade, uma magnífica carreira de pintor. Tinha sido desmotivado pelo fracasso de meu desenho número um e de meu desenho número dois. Os adultos nunca entendem nada sozinhos; é cansativo para as crianças ficar sempre e a toda hora lhes dando explicações (SAINT-EXUPÉRY, 2017, p. 8).*

## RESUMO

Esta dissertação explora a relação entre as infâncias (cronológica e aiónica), a pergunta, a curiosidade e as docências na Educação Infantil. Embasada na perspectiva pós-estruturalista e na filosofia da infância, fazendo uso de autores da filosofia, da sociologia e da educação, especialmente da Educação Infantil, a pesquisa teve como questão central a seguinte pergunta: como os(as) professores(as) da Educação Infantil do município de Ivoti-RS desenvolvem suas docências diante das perguntas e curiosidades das crianças? Para investigar e problematizar essa questão, as docentes da etapa da Educação Infantil da rede pública municipal de Ivoti-RS foram convidadas a responderem um questionário *online*. Foram disponibilizados 90 formulários *online* para as professoras, obtendo um total de 23 respostas. A análise e problematização das respostas permitiu identificar enunciados e enunciações que se mostraram como expressões de vontade de verdade e vontade de saber-poder, refletindo as complexas relações que constituem as docências, as infâncias, as crianças, as perguntas e a curiosidade neste contexto. Como resultado da pesquisa, foram identificados e analisados conceitos teórico-práticos que emergiram das narrativas, representando o início da construção de uma caixa de ferramentas para a constituição de docências que buscam estabelecer (en)laços de infância(s). Em síntese, esta pesquisa não teve como objetivo estabelecer padrões definitivos nem julgar maneiras corretas ou incorretas de exercer a docência. Seu propósito foi, ao invés disso, mapear e problematizar a diversidade de forças que constituem os diferentes modos de saber-fazer docente das participantes. Pôde-se concluir, a partir da análise do material produzido por esse grupo de professoras, que os modos de ser docente destacaram-se pela abordagem artesanal, acolhedora, respeitosa, estimuladora e sensível em relação à(s) infância(s) e seus tempos no contexto da Educação Infantil. E, a partir dessa conclusão, é possível defender que a pergunta e a curiosidade são potências para uma docência artesã na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Curiosidades. Docências. Educação Infantil. Infâncias. Perguntas.

## ABSTRACT

This dissertation explores the relationship between childhood (chronological and aionic), questioning, curiosity, and teaching in Early Childhood Education. Grounded in post-structuralist perspective and philosophy of childhood, drawing upon authors from philosophy, sociology, and education, especially Early Childhood Education, the research centered on the following question: how do Early Childhood Education teachers in the municipality of Ivoti-RS develop their teaching practices in response to children's questions and curiosities? To investigate and problematize this question, teachers from the Early Childhood Education stage of the municipal public network in Ivoti-RS were invited to respond to an online questionnaire. Ninety online forms were made available to teachers, resulting in a total of 23 responses. Analysis and problematization of the responses identified statements and utterances that emerged as expressions of a will to truth and a will to knowledge-power, reflecting the complex relationships that constitute teaching, childhood, children, questions, and curiosity in this context. As a result of the research, theoretical-practical concepts emerged from the narratives, representing the beginning of constructing a toolbox for the formation of teaching practices that seek to establish bonds with childhood(s). In summary, this research did not aim to establish definitive standards or judge correct or incorrect ways of teaching. Instead, its purpose was to map and problematize the diversity of forces that constitute the different modes of teaching-knowing of the participants. From the analysis of the material produced by this group of teachers, it can be concluded that the modes of being a teacher stood out for their artisanal, welcoming, respectful, stimulating, and sensitive approach to childhood(s) and their times in the context of Early Childhood Education. And from this conclusion, it is possible to argue that questioning and curiosity are powers for artisanal teaching in Early Childhood Education.

**Keywords:** Curiosities. Teaching practices. Early Childhood Education. Childhoods. Questions.

## LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – A menina e o abraço no mundo .....	21
Desenho 2 – A gente é feliz na escola .....	29
Desenho 3 – Os heróis e as crianças .....	46
Desenho 4 – O jogo é divertido .....	87
Desenho 5 – O gato Fumacinha.....	102
Desenho 6 – Na casa que a gente mora .....	130
Desenho 7 – Nossos amigos .....	163
Desenho 8 – O homem no campo de ovelhas.....	194

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Os passeios instrutivos .....	83
Figura 2 – Formulário enviado para os(as) professores(as) da Educação Infantil .....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Quantitativo de teses e dissertações encontradas .....	32
Gráfico 2 – Quantitativo de aceites do questionário <i>online</i> .....	93



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas.....	33
Quadro 2 – Periódicos selecionados.....	40
Quadro 3 – Formas de perguntar dos bebês e crianças bem pequenas.....	105
Quadro 4 – Formas de perguntar das crianças pequenas.....	112
Quadro 5 – As crianças conhecem o mundo brincando, perguntando e explorando a natureza .....	121
Quadro 6 – Interfaces e relações: o saber-fazer da docência frente as perguntas e curiosidades das crianças.....	133
Quadro 7 – Entre um perguntar e um responder .....	144
Quadro 8 – Pensando nos desafios: as singularidades das crianças/grupo.....	151
Quadro 9 – Pensando nos desafios: fragilidades e necessidades.....	155
Quadro 10 – Pensando nos desafios: a correria, o tempo e a rotina.....	158
Quadro 11 – Parte I – Conceitos-ferramentas das professoras.....	169
Quadro 12 – Parte II –Conceitos-ferramentas das professoras.....	174
Quadro 13 – Parte III –Conceitos-ferramentas das professoras .....	179

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
ICPIC	<i>International Council for Philosophical Inquiry with Children</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABDOC	Laboratório de Docências Contemporâneas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEFI/UERJ	Núcleo de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Professora de Educação Infantil
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 O COMEÇO DA/NA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>2 ONDE O COMEÇO COMEÇA? AS CRIANÇAS E AS PERGUNTAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....</b>	<b>30</b>
2.1 EXPLORANDO INÍCIOS: UMA INVESTIGAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	31
2.2 OUTRAS VIAS DO COMEÇO: UMA EXPLORAÇÃO DOS PERIÓDICOS .....	38
<b>3 A CURIOSIDADE COMO MOLA PROPULSORA DO TEMPO DE INFÂNCIA.....</b>	<b>47</b>
3.1 A INFÂNCIA DE UM TEMPO OU UM TEMPO DE INFÂNCIA?.....	54
3.2 UMA ESCOLA DA(S) INFÂNCIA(S) PARA A(S) INFÂNCIA(S)? .....	64
3.3 UMA INFÂNCIA DO CUIDADO DE SI.....	73
3.4 PARA SEGUIR PENSANDO E BUSCANDO A(S) INFÂNCIA(S) .....	80
<b>4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>88</b>
4.1 PRODUÇÃO DOS DADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS <i>ONLINE</i> .....	89
4.2 O MUNICÍPIO DE IVOTI COMO TERRITÓRIO DE PESQUISA.....	94
4.3 OPERANDO COM OS QUESTIONÁRIOS <i>ONLINE</i> E COM AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS: BUSCANDO TRANSFORMAR O JÁ SABIDO.....	95
<b>5 DIFERENTES OLHARES SOBRE COMO AS CRIANÇAS COMUNICAM AS SUAS PERGUNTAS E CURIOSIDADES .....</b>	<b>103</b>
5.1 PENSANDO, AGINDO E CRIANDO FLUXOS: OS MODOS DE PERGUNTAR, AS PESQUISAS, O CUIDADO DE SI E DO OUTRO.....	105
5.2 QUANDO OS MOMENTOS BRINCANTES E A NATUREZA ENSINAM: TEORIAS E BUSCAS POR MAIS SABER.....	121
<b>6 ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES: "MAS NEM SEMPRE É FÁCIL, MUITAS CRIANÇAS QUEREM RECEBER AS RESPOSTAS PRONTAS" .....</b>	<b>131</b>
6.1 SABER-FAZER DOCENTE: O ESTÍMULO DAS CURIOSIDADES E PERGUNTAS DAS CRIANÇAS .....	132
6.2 DESAFIOS PARA ESTAR PRÓXIMO ÀS CRIANÇAS NOS MOMENTOS DE PERGUNTAS E CURIOSIDADES .....	150
<b>7 O COMEÇO DE UMA CAIXA DE FERRAMENTAS PARA A CONSTITUIÇÃO DAS DOCÊNCIAS DE (EN)LAÇOS DE INFÂNCIA(S) .....</b>	<b>164</b>
7.1 SELECIONANDO E SEPARANDO AS FERRAMENTAS DAS PROFESSORAS ARTESÃS .....	168

7.2 PENSAMENTOS IMANENTES: SEGUINDO AS PEGADAS DO HOMEM DA ORELHA VERDE.....	186
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE DOCS – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98).....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>216</b>

Desenho 1 – A menina e o abraço no mundo



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro

## 1 O COMEÇO DA/NA PESQUISA

Ah  
 A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar  
 Mas não se encontrou em mim  
 Mas não se reconheceu  
 Ah  
 A criança que eu fui um dia hoje veio me visitar  
 Em qual mentira por aí  
 Que a gente se perdeu?  
 Desaprendeu a sorrir, foi?  
 Desaprendeu a sorrir, é?  
 Quem te ensinou a desistir  
 Quem te ensinou a desistir de ser o que você quiser?  
 De ser o que você quiser  
 A criança que eu fui um dia, mora dentro desse adulto que eu me tornei  
 Na mesma gaveta onde eu guardo os “para de sonhar”, “leva a vida a sério”  
 E ela representa tudo o que eu quis ser um dia  
 Mas, parei de sonhar e levei a vida a sério  
 Sim! Exatamente como me disseram para fazer  
 Mas ao contrário de mim, ela nunca desiste  
 Ela insiste em me fazer sorrir!  
 Essa criança não marcou hora na minha agenda lotada de desculpas  
 Não pediu licença, simplesmente abriu a porta e veio me visitar  
 E como quem fala:  
 Ei! Você não tá mais de castigo.  
 Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi:  
 Você quer brincar comigo?<sup>1</sup>

A inspiração para esta jornada de pesquisa surgiu das palavras da música do grupo Reverb Poesia. Nelas, encontrei dois começos aparentemente distintos, mas com um destino comum: a busca incessante pelo conhecimento e a vontade de percorrer o caminho para me tornar uma pesquisadora. Um deles emergiu dos estudos e problematizações, tomando forma na tela e possivelmente reverberando nos pensamentos daqueles que serão tocados e mobilizados por esta pesquisa. O outro começo, entrelaçado com o primeiro, surgiu do pensamento, atravessou os sentimentos de insegurança e desejos, unindo-se à ardente vontade de tornar-se um só, um começo singular.

Desde a infância cronológica, acalentava o sonho de ser professora, ensinando aos ursinhos de pelúcia e bonecas em brincadeiras de "escolinha". Essa atividade, que para mim era levada a sério, proporcionava-me imensa alegria e satisfação, sendo a lembrança mais marcante e significativa das minhas brincadeiras de criança.

Seria possível que a vontade de ser professora tenha surgido da força da infância atemporal presente nesses momentos lúdicos? Não tenho certeza, mas acredito que uma das razões que me levou e continua conduzindo-me a pesquisar sobre a escola, as docências, as

---

<sup>1</sup> Allan Dias e Tiago Corrêa. Grupo REVERB, Poesia. A criança que eu fui um dia. *In*: LETRAS.

crianças e suas curiosidades, é o mesmo ímpeto que a canção menciona: *a criança que eu fui um dia hoje veio me visitar*.

Como no desenho do menino Matteo, de 5 anos, intitulado *A menina e o abraço no mundo*, no qual a menina envolve o mundo com seu abraço, essa força singular que trago da infância se entrelaçou à minha vida adulta, impulsionando-me a pesquisar e abraçar o mundo da educação com amor, dedicação e vontade de saber.

Deste encontro, descobri a razão de vivenciar a infância atemporal na idade adulta, experimentando-a de maneira única. Percebi que ela não é apenas uma medida de tempo regida por segundos e minutos no relógio; ao contrário, transcende esse período e abraça uma potência que pertence a outra temporalidade.

Ao investigar e redigir este trabalho, tomei a decisão de também dar ouvidos à criança "perguntadeira" que habita dentro de mim. Portanto, à medida que avanço na jornada da pesquisa, esteja preparado para o surgimento de várias perguntas instigantes, a maioria delas sendo aquelas que faço a mim mesma constantemente. Elas não têm o propósito de buscar respostas prontas e definidas, mas, sim, servem como estímulos para o pensamento, convidando-nos a explorar juntos o vasto universo da educação, das docências e das experiências da infância.

Recordo-me das palavras de Saramago<sup>2</sup> (2010, grifo nosso), quando expressou o desejo de "*Quero é recuperar, saber, reinventar a criança que eu fui*". Meus próprios começos também buscam encontrar, reinventar e despertar a minha criança interior, valorizando-a e aprendendo mais uma vez com o que ela queria e ainda quer ensinar-me. Infelizmente, por algum motivo que não recordo, não dediquei tempo e atenção suficientes para ouvi-la.

Tal como todos os começos, que de alguma forma precisam começar, embora não consiga precisar exatamente onde, trago algumas perguntas para pensar. Quando permitimos que a criança que fomos um dia venha nos visitar, o que sentimos? Quantas vezes podemos experimentar novamente a criança que fomos? Será que lembramos da nossa criança curiosa, investigativa, inquieta, ansiosa por aprender cada vez mais? Quais qualidades dessa criança preservamos e mantemos vivas em nossos dias atuais?

Quantas vezes, diante de respostas rápidas ou meramente objetivas, recebidas pelos adultos que nos cercavam, deixamos de lado nossas pesquisas criancieiras<sup>3</sup>, desistindo de nossas

---

<sup>2</sup> José Saramago (1922 – 2010) foi um importante escritor português, destacando-se como romancista, teatrólogo, poeta e contista.

<sup>3</sup> Refere-se às investigações feitas pelas crianças, as suas ações, ao seu modo de ser e agir.

investigações, de perguntar, de questionar, e simplesmente passamos a aceitar as coisas como nos eram apresentadas, passando a levar "a vida a sério", como sugere a canção?

Essas indagações suscitam novas questões, como: o que significa "levar a vida a sério"? Será que é nós que passamos a levar a vida? Ou será que é a vida que nos leva? Quando começamos a levar a vida a sério, o que muda em nosso caminhar na vida? Essas são perguntas que se multiplicam, talvez sem respostas prontas, definitivas, e que abrem espaço para novas indagações. Afinal, o que impulsiona as crianças a fazerem tantas perguntas, a desejar descobrir sempre mais? Que força é essa que impulsiona e aguça os sentidos, transformando-nos à medida que ela se transforma?

Sinto orgulho de ser professora na Educação Infantil e, ao longo dessa trajetória profissional permeada pela constituição de minha subjetividade, estou em constante mudança. No entanto, sempre houve uma inquietação persistente em meu trabalho: como docente em uma escola de Educação Infantil, percebia que, em algumas ocasiões, devido a diversos fatores que busco compreender, os(as) professores(as) nem sempre davam o devido valor às perguntas das crianças.

Muitas vezes, ao responderem de forma breve e objetiva, as suposições infantis eram negligenciadas, resultando na perda de um potencial para estimular o pensamento, a postura ativa e interrogante das crianças. Sempre acreditei que a docência é construída na relação entre a criança e o(a) professor(a). Então, intuitivamente, já percebia algo que me incomodava nesta posição de algumas professoras.

Diante disso, questionava-me constantemente: O que é importante em uma docência que valoriza as perguntas e curiosidades das crianças? O que a escola precisa para ser um ambiente propício ao tempo habitado pela infância, onde as perguntas ganham vida e a curiosidade, a pergunta, impulsiona a aprendizagem e o ensino?

Tenho a convicção, e já passa de mero palpite ou intuição, pois dediquei-me a ler, estudar e conviver com as crianças, que essa força se chama curiosidade, o desejo intrínseco de saber, de buscar respostas, que se manifesta com intensidade no tempo habitado pela infância.

É importante esclarecer que o conceito de infância adotado neste trabalho é fundamentado na filosofia da infância e na filosofia da educação. Inspirada nos estudos de autores como Deleuze, Foucault, Nietzsche, e pelos pesquisadores Kohan e Schuler considero a filosofia como um saber que transcende o ensino de conteúdos específicos, apresentando-se como uma disposição para ler o mundo e a si mesmo, como uma forma de aprendizado nas relações, uma potência para o exercício de pensamento.



Nesse sentido, apoiada em Foucault (1998), questiono-me: “[...] se a filosofia não consiste, ao invés de legitimar aquilo que já se sabe, num empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo?” Assim, ancoro o desenvolvimento desta pesquisa principalmente nos estudos de Walter O. Kohan<sup>4</sup>, meu mestre inventor e eterno infante, que problematiza e instiga a pensar sobre uma infância que deriva da filosofia da educação, que pensa de outro modo, que atua como uma força, uma potência de vida, uma condição de vir a ser, de movimento e transformação.

A partir dessa forma de pensar, sentir e viver a infância, decidi escutar atentamente aqueles que compartilham o tempo cotidiano ao lado das crianças. Assim, busquei embarcar nesta pesquisa com os(as) professores(as) da Educação Infantil<sup>5</sup>, explorando as riquezas das infâncias, suas perguntas e curiosidades.

Como Rubem Alves (2004) já nos anunciava, a curiosidade é como uma "coceira nas ideias". Foi a partir dessa coceira inquietante, permeando minha docência como professora na Educação Infantil, que despertou em mim a vontade de pesquisar e compreender mais intensamente esse universo.

Ao trabalhar com as crianças, pude perceber o quão curiosas, questionadoras e investigativas elas são. Seu olhar atento aos detalhes, às minúcias da vida cotidiana<sup>6</sup>, que muitas vezes passam despercebidas pelos adultos, demonstra sua vontade por conhecer a si mesmas, aos outros e ao mundo. Contudo, essas peculiaridades de expressão e comunicação carregadas de vontade de saber são frequentemente negligenciadas nas escolas de Educação Infantil.

As crianças estão constantemente perguntando, buscando respostas, desejando compreender o mundo que as cerca. Acredito que é função dos docentes auxiliá-las nessa jornada, estimulando-as a pensar além, a formular novas perguntas e a investigar. O(a) professor(a), nesse sentido, contribui colocando o seu pensamento em movimento, ajudando-as

---

<sup>4</sup> O conceito de infância utilizado neste trabalho é fundamentado na filosofia da infância, inspirado nos estudos de Walter Omar Kohan, que propõe uma abordagem da infância desvinculada de uma perspectiva puramente cronológica. Para Kohan, a infância transcende a dimensão temporal e se configura como uma condição da experiência, dotada de uma potência de vida. O autor, nascido em 1961 em Buenos Aires, Argentina, é atualmente professor titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> A LDB 9394/96, no Art. 29, define “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

<sup>6</sup> O termo "minúcia", conforme utilizado neste trabalho, é inspirado nos estudos de Altino José Martins Filho. Sua pesquisa de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) explora a definição da palavra "minúcia" conforme apresentada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010), que a descreve como "cuidados com as menores particularidades; os pormenores; os detalhes". Essa abordagem visa analisar o processo de ensino na Educação Infantil, especialmente o ato de fazer e o fazer-fazendo, destacando a importância atribuída aos detalhes e às nuances na prática docente.

a transformá-lo e, por consequência, transformando a si mesmos. Esse é o ofício<sup>7</sup> do(a) professor(a).

Reconheço e vivencio, como professora de Educação Infantil em uma escola da rede pública brasileira, os inúmeros desafios que a educação enfrenta. Nos deparamos com lacunas, realidades diversas e uma miríade de obstáculos que dificultam a criação de uma instituição escolar dedicada a celebrar as infâncias(s)<sup>8</sup> e suas diversas manifestações.

No cenário de agitação e pressa frequentes na rotina educacional, enfrentamos desafios como a falta de apoio interdisciplinar, formação fragilizada e dificuldades de recursos e estruturas para vivências e experimentações. Diante da diversidade de obstáculos que a educação enfrenta, encontro-me continuamente em busca de respostas, procurando outras formas de exercitar o pensamento e desenvolver soluções para abordar os pontos frágeis.

Compreendo que essa jornada não é uma tarefa fácil, pois exige uma transformação significativa em todo o sistema educacional. Para alcançar esse objetivo, reconheço a necessidade de repensar o saber-fazer<sup>9</sup> docente, questionando os conhecimentos estabelecidos e problematizando sobre os desafios enfrentados, que por vezes dificultam a escuta atenta e sensível das perguntas das crianças, não para ditar uma “verdade”, mas sim problematizar os efeitos que ela produz, pensando de outro modo. Além disso, defendo a importância de as políticas educacionais assegurarem condições de trabalho adequadas para os(as) professores(as), incluindo recursos e infraestrutura apropriados para o desenvolvimento das ações pedagógicas que valorizem as perguntas e a curiosidade, respeitando e possibilitando as experiências temporais das crianças.

Da mesma forma, reconheço a importância do investimento na formação inicial e continuada dos docentes. Acredito que essa formação é fundamental para que possamos lidar de forma efetiva com as demandas e desafios de uma educação mais inclusiva, que esteja aberta às indagações das infâncias.

Considero a transformação da educação em prol da valorização da infância uma tarefa complexa, mas absolutamente necessária. Compartilho da convicção de que não existe uma

---

<sup>7</sup> Utilizo o termo "ofício" inspirada nos estudos de Larrosa (2018), que explora esse conceito com base na "experiência como maestria do ofício". Para o pesquisador, a maestria no ofício é um saber que transcende a mera técnica, sendo incorporado naquilo que é, na maneira própria que cada professor(a) desenvolve para realizar suas atividades, desempenhando assim o seu ofício docente.

<sup>8</sup> O uso do termo "infância(s)" com parênteses é adotado neste trabalho para expressar a pluralidade e a multiplicidade inerentes às experiências infantis. Essa escolha linguística reconhece a diversidade das experiências da infância, que não se limitam apenas a diferentes idades cronológicas, mas também abrangem uma ampla gama de contextos, culturas e perspectivas de vivenciar uma infância extracronológica.

<sup>9</sup> No contexto deste trabalho, escolhi utilizar o termo "saber-fazer", para destacar a complexidade e a profundidade da profissão docente, enfatizando a ideia de que o saber do(a) professor(a) é inseparável do fazer, uma vez que engloba conhecimento teórico-prático de forma indissociáveis.

receita pronta para consolidar esse ideal, e compreendo que, de fato, não será uma jornada fácil. No entanto, cogito que para tornar isso possível, é necessário que os docentes, a escola e todos aqueles que se envolvem direta e indiretamente com a educação das crianças se reinventem, se atualizem, se transformem e se *metamorfoseiem*<sup>10</sup>. Mas como será possível esse processo? Que processos são esses que nos podem transformar? São perguntas que ecoam em mim.

Como aprendiz deste começo, tenho a esperança de que esta pesquisa me proporcione uma transformação e estimule mudanças e rupturas de paradigmas na minha docência. Meu objetivo é tornar meu saber-fazer cada vez mais sensível, acolhedor e enriquecedor para as crianças que tenho o privilégio de acompanhar em sua jornada de aprendizado e descobertas.

Além disso, almejo que esta pesquisa possa também inspirar lampejos de infâncias em outros colegas docentes, de modo a despertar neles o desejo de transformar sua docência e seu modo de pensar. Acredito na importância de criar espaços de diálogo e escuta nos quais as vozes das crianças sejam ouvidas e respeitadas, e suas perguntas sejam valorizadas como um motor para o conhecimento, a aprendizagem e o ensino.

No contexto dessa pesquisa, é importante reconhecer que a infância é um período repleto de potencialidades e descobertas. Celebrar a(s) infância(s) significa compreender que além de ser uma etapa em que as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social são estabelecidas, ela é também uma força que impulsiona o movimento e a transformação de cada um e do mundo ao redor.

Dado que cada faixa etária da Educação Infantil tem suas características peculiares e modos distintos de relacionar-se, perguntar e comunicar, que vão além da simples troca do sistema de signos da linguagem<sup>11</sup> ou de gestos, diversos aspectos motivaram-me e ainda me instigam a considerar e a observar com maior atenção às crianças na Educação Infantil. A maneira como ocupam e exploram o tempo e o espaço, seus desejos, atividades, brincadeiras, gestos, olhares, a presença, a escuta e a atenção dos docentes - todos esses elementos complexos que caracterizam a infância despertam meu interesse e minha vontade de estudar, aprender e descobrir mais sobre ela.

---

<sup>10</sup> Utilizo o termo com base nas contribuições do renomado professor universitário António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (1954), da Universidade de Lisboa, Portugal, amplamente reconhecido internacionalmente por seus estudos sobre a formação de professores. Cf. NÓVOA, António. **Escolas e professores**: Proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

<sup>11</sup> Para Foucault (2014, p. 103) “[...] a linguagem real não é um conjunto de signos independentes, uniforme e liso, onde as coisas viriam refletir-se como num espelho, para aí enunciar, uma a uma, sua verdade singular”. Para o filósofo, a linguagem está depositada no mundo e dele faz parte de forma que, “[...] as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar” (FOUCAULT, 2014, p. 103). Dessa forma, a linguagem opera não apenas por meio de palavras ou sílabas, mas também pela vontade de verdade que se materializa nas práticas, enunciando saberes e poderes.

Equipada a partir dos estudos realizados, incluindo contribuições de pesquisadores como Deleuze, Hoyuelos, Kohan, L'Ecuyer e Malaguzzi, este trabalho aborda a ideia de que as crianças possuem curiosidade, potência de vida, para investigar, perguntar, questionar e explorar. Argumenta-se que esta vontade deve ser estimulada e respeitada, levando em consideração suas maneiras de ser e sua visão do mundo. Essa potência é considerada uma força em constante movimento e transformação, mostrando-se mais intensa durante a infância cronológica.

Ainda ancorada pelas pesquisas de Bujes, Dornelles, Foucault, Nóvoa e Veiga-Neto, esta dissertação discorre sobre as relações entre infância, vontade de saber-poder, bem como sobre as condições de possibilidade que permeiam as docências dentro das instituições de Educação Infantil. Perguntas como: quais são os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) ao lidar com a vivência da curiosidade infantil? Será que os conhecimentos, práticas e condições de trabalho dos docentes permitem que as crianças desfrutem plenamente de suas experiências de infância cronológica, enquanto também se conectam com outras forças, como o poder da pergunta e a chama da curiosidade, que pertencem a um tempo extracronológico? Essas indagações fazem reverberar problematizações, buscando estabelecer (en)laços entre as infâncias(s), as docências e as crianças nesta jornada de pesquisa.

Destaco que a escolha de utilizar o termo *(En)laços de Infância(s)* no título e ao longo deste trabalho é fundamentada nos estudos realizados e reflete o entendimento de que esse termo captura a complexidade da experiência infantil. Ele combina a ideia de "infância *aiônica*", referindo-se à infância como uma experiência atemporal, com a "infância cronológica", que se baseia no tempo e na idade. Esse "laço" destaca que a infância não é apenas uma fase linear e passageira da vida, mas sim um estado de potência que transcende as barreiras do tempo, permitindo que ambas coexistam.

Dessa forma, a expressão *(En)laços de Infância(s)* sugere que as crianças estão interligadas por uma série de experiências, sentimentos e descobertas que vão além da medida do tempo. Elas compartilham uma conexão com o mundo ao seu redor, buscando respostas para suas perguntas, explorando a curiosidade e criando laços por onde passam, desenvolvendo, assim, relações significativas consigo mesmas, com o ambiente e as pessoas ao seu redor.

Esses "(en)laços" representam as conexões interiores e exteriores que as crianças estabelecem ao longo de sua jornada de crescimento, abrangendo desde os laços familiares e amigáveis até os laços com a natureza, consigo mesmas e o mundo. Constitui-se pela experiência de cada criança e a experiência coletiva compartilhada por todas as crianças, independentemente do tempo em que vivem.

Portanto, *(En)laços de Infância(s)* convida a pensar sobre a riqueza e a diversidade de vivenciar a infância, reconhecendo que, embora as crianças possam estar em momentos cronológicos diferentes, todas compartilham uma jornada de exploração, descoberta e aprendizado que transcende as fronteiras do tempo. Isso nos lembra que a infância atemporal, embora não seja exclusiva da infância cronológica, pode oferecer novas perspectivas para aqueles que a exploram, ou aceitam dar espaço para sua potência emergir, independentemente de sua idade.

Nesta dissertação, convido a pensar sobre as docências na Educação Infantil, incentivando a questionar os paradigmas estabelecidos e a estarmos abertos a novas formas de pensamento, a diferentes maneiras de nos enlaçarmos com as temporalidades das infâncias. Acredito que, juntos, podemos enriquecer a experiência educacional, reconhecendo e valorizando as diversas manifestações desse tempo. Convido a todos a (re)visitarem a criança que um dia fomos, a fim de reencontrar essa força do começo, e nos permitir experimentar novamente essa potência.

Partindo do entendimento de que ouvir, acolher e estimular as perguntas e curiosidades das crianças não é uma tarefa fácil, e que cada abordagem na docência é única e singular, não havendo um modelo certo ou verdadeiro, mas sim uma pluralidade de possibilidades de ser exercida, destaco o objetivo geral desta pesquisa: Mapear como os(as) professores(as) da Educação Infantil do município de Ivoti-RS desenvolvem suas docências frente às perguntas e curiosidades das crianças e problematizar se esse modo de saber-fazer docente valoriza, respeita e possibilita habitar o(s) tempo(s) de infância(s) das crianças nessa modalidade de ensino.

Como objetivos específicos para o desenvolvimento da pesquisa, destaco:

- Investigar a partir das narrativas dos(as) professores(as) da Educação Infantil, como as crianças comunicam suas perguntas e curiosidades.
- Identificar e problematizar as práticas ou ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil para ouvir, acolher e estimular as perguntas e curiosidades das crianças.

Como pergunta central da investigação, destaco:

- Como os(as) professores(as) da Educação Infantil do município de Ivoti-RS desenvolvem suas docências diante das perguntas e curiosidades das crianças?

As questões investigativas desta pesquisa são:

- Como os(as) professores(as) da Educação Infantil se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças?
- Quais práticas e ações são realizadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil diante das perguntas e curiosidades das crianças?"
- Que docências esse grupo de professores(as) da Educação Infantil desenvolve com as crianças?

A seguir, apresento a organização desta dissertação. Neste primeiro capítulo, intitulado *O começo da/na pesquisa*, descrevo os motivos que me levaram ao meu problema de pesquisa, compartilhando um pouco sobre minha trajetória profissional, objetivos e anseios relacionados à pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Onde o começo começa? As crianças, o filosofar e as perguntas: o que dizem as pesquisas*, apresento a revisão da literatura referente à temática da pesquisa. Esse capítulo engloba pesquisas encontradas em plataformas digitais, abrangendo teses, dissertações e periódicos.

No terceiro capítulo, intitulado *A curiosidade como mola propulsora do tempo que a infância habita*, realizo um mapeamento sobre a curiosidade, sua relação com o desenvolvimento infantil. Este capítulo está subdividido em quatro seções que trazem uma breve teorização e síntese da problematização do tema de pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado *Caminhos teórico-metodológicos*, abordo sobre o instrumento escolhido para a produção dos dados da pesquisa, contextualizando o local e os sujeitos envolvidos. Justifico a metodologia selecionada e a opção da ferramenta analítica para o estudo do material. Apresento o modo como os dados serão analisados e organizados, juntamente com os pressupostos éticos.

No quinto capítulo, nomeado *Diferentes olhares sobre como as crianças comunicam suas curiosidades*, faço uma análise do material de pesquisa, relacionando-o com o referencial teórico escolhido, com o objetivo de explorar como as professoras lidam com as perguntas e curiosidades das crianças.

No sexto capítulo, nomeado *“Mas nem sempre é fácil, muitas crianças querem receber as respostas prontas”*, analiso o material das professoras, discutindo as práticas que desenvolvem para se aproximarem das crianças em seus momentos de perguntas e curiosidades, bem como os obstáculos que enfrentam nessa tarefa.

No sétimo capítulo, denominado *O começo de uma caixa de ferramentas para a constituição das docências de (en)laços de infâncias*, a partir de uma metáfora, exploro a possibilidade de criar uma caixa de ferramentas contendo conceitos utilizados pelas professoras para ouvir, acolher e estimular as perguntas e curiosidades das crianças.

Encerro esta dissertação com a seção denominada *Pensamentos imanentes: seguindo as pegadas do homem da orelha verde*, onde apresento os principais resultados desta pesquisa e deixo um convite ao leitor.

Com a esperança de que este seja apenas o “início de muitos outros começos”, convido o leitor a se juntar a mim nesta jornada de pesquisa e problematização. Que possamos caminhar juntos, explorando os inúmeros significados e possibilidades da(s) infância(s). Ao término desta jornada, espero que possamos contribuir para uma educação mais enriquecedora, sensível e transformadora, não apenas para as crianças, mas também para todos nós, docentes e pesquisadores da educação.

Que este seja o começo de novas indagações e descobertas, permitindo-nos continuar a desbravar o vasto universo da Educação Infantil com perguntas e curiosidade, que não apenas acolha, respeite e estimule, mas que, usando o conceito de Kohan e Fernandes (2020), provoquem a "infanciar"<sup>12</sup>. Dessa forma, possamos lançar-nos nesse processo de (en)laçar as potências das infâncias, constituindo maneiras artesãs de viver e exercer a docência e defender a curiosidade e a pergunta como potências para essas docências artesãs na Educação Infantil, tal qual esse grupo de professoras mostram agenciar em suas docências.

---

<sup>12</sup> Kohan e Fernandes (2020) propõem a concepção de "infanciar" como uma abordagem que visa estabelecer novas formas de relacionamento com a infância, criando condições e modos que permitem que os sujeitos vivam uma infância que transcende a dimensão meramente cronológica, abraçando aspectos moleculares. Essa ideia ressalta a importância de conceder às crianças, assim como aos adultos, o espaço para expressar suas singularidades, viver de acordo com seus próprios ritmos e experiências, sem se encontrarem restritas por padrões preestabelecidos. Abordarei mais sobre esse conceito no decorrer do trabalho.

Desenho 2 – A gente é feliz na escola



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro.



## 2 ONDE O COMEÇO COMEÇA? AS CRIANÇAS E AS PERGUNTAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

*Professora, minha mãe me disse que quando Deus criou o mundo o mal não existia. Mas então se tudo era grama, por que as pessoas brigam?  
Matteo H. Castro (5 anos).*

A epígrafe instigante, que consiste em uma pergunta feita por Matteo H. Castro, um garotinho com apenas 5 anos, reacendeu em mim uma série de lembranças e pensamentos. Essa simples indagação transportou-me para um tempo em que eu também era movida por inquietações e um desejo voraz de conhecimento.

Quando era pequena e queria comer uma tangerina, conhecida na região sul do Brasil como bergamota, sempre pedia ao meu pai: *Pai, começa o começo para mim?* O que eu mais queria com aquele pedido era que ele fizesse o primeiro rasgo, o primeiro furo na casca da fruta, que por vezes mostrava-se muito dura, o que era o mais difícil para as minhas pequenas mãos. A partir daquele primeiro rasgo, de um início, de um começo, eu ia, vagarosamente, descascando a fruta.

Assim, à medida que avançava nessa jornada, descascando a bergamota com cuidado, perguntas iam surgindo, assim como as cascas que se desprendiam da fruta. Era um momento de pensamento e curiosidade que se desdobrava em meio ao descascar lento.

Dessa forma, inspirada pela pergunta do Matteo e com essa singela memória de infância, apresento a intenção desta revisão de literatura. Além de buscar uma direção e suscitar um certo ineditismo em relação às pesquisas atuais, busco, por meio dos trabalhos selecionados, encontrar mãos que me auxiliem a fazer o "primeiro furo" e a trilhar o caminho desta pesquisa.

Neste capítulo, desenvolvo a revisão de literatura, buscando compreender como o estímulo às perguntas, o aguçar da curiosidade e a relação do filosofar têm sido abordados em resposta às perguntas e ao pensamento das crianças, e qual a relevância dessa temática para a docência na etapa da Educação Infantil. A primeira seção apresenta a revisão de teses e dissertações, enquanto a segunda seção aborda os periódicos escolhidos que tratam dessa temática.

## 2.1 EXPLORANDO INÍCIOS: UMA INVESTIGAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Com o objetivo de delinear o percurso na revisão de literatura e explorar a temática da pesquisa, direcionei descritores específicos, tais como "criança", "filosofia", "diálogo", "perguntas" e "pensamento". Acessei o banco de dados disponível no site da Biblioteca da Unisinos<sup>13</sup>, onde busquei no banco de teses e dissertações da Plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como na Plataforma Capes.

Na minha consulta à Plataforma BDTD, inicialmente busquei por dois descritores: "criança" e "pergunta", contudo, não obtive nenhum resultado relevante. Em seguida, acrescentei os demais descritores mencionados anteriormente, sem estipular um período de tempo definido no filtro de busca, visando obter uma visão mais abrangente da produção acadêmica sobre esses temas ao longo do tempo. Essa abordagem resultou em 76 trabalhos encontrados, entre dissertações (50) e teses (26). Após cuidadosa análise dos resumos e conclusões, selecionei 4 dissertações e 2 teses que se aproximavam da temática proposta, contribuindo para a composição desta revisão de literatura.

Na pesquisa realizada na Plataforma Capes, com o uso dos mesmos descritores, obtive um número significativo de resultados, totalizando 64.502. Diante desse elevado número de produções e da dificuldade em acessar os trabalhos mais antigos, optei por delimitar a busca a um período de 5 anos (2018-2022) e selecionei a área de conhecimento "EDUCAÇÃO". Assim, alcancei 1.261 resultados, sendo 819 dissertações e 421 teses.

No entanto, ao observar os títulos dos trabalhos, verifiquei que a maioria não estava disponível para consulta, constando a seguinte observação: "anteriores à Plataforma Sucupira". Dessa forma, selecionei apenas 4 trabalhos que se aproximavam da temática para leitura, mas ao acessar as páginas de busca para visualizá-los na íntegra, somente 1 estava disponível para estudo, constando o resumo e o texto para *download*.

Diante da escassez de trabalhos abordando a temática, surgiram questionamentos sobre a relevância atual desse tema, se os estudos já se esgotaram, e se há uma quantidade limitada de pessoas interessadas em abordar essas questões. Essas indagações impulsionaram a minha busca por um começo, estudando as pesquisas existentes em busca de respostas ou, quem sabe, novas perguntas que possam guiar uma nova investigação.

Sentindo a necessidade de dialogar com outras produções acadêmicas e por sugestão da banca de qualificação, direcionei minha busca ao site do NEFI/UERJ (Núcleo de Filosofias e

---

<sup>13</sup> A pesquisa foi realizada no dia 17 de julho de 2022.

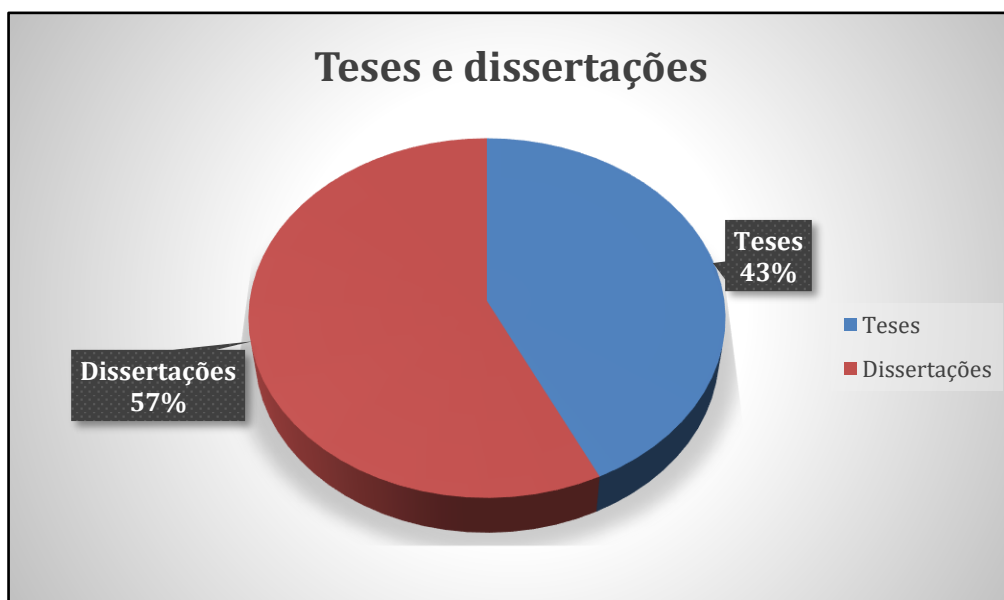
Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), onde encontrei muitos trabalhos. Dentre eles, selecionei 16 pesquisas para estudo, incluindo dissertações e teses. Após analisar os resumos, escolhi duas teses para integrar esta revisão de literatura.

Na sequência, explorei a Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), utilizando filtros específicos, como "Palavra-chave: infância", "Centro de Educação e Humanidades" e "Orientador: Walter O. Kohan". Essa busca resultou em 11 trabalhos, dos quais selecionei 2 teses e 2 dissertações para compor meu estudo.

Além disso, recorri ao Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) para mapear outras pesquisas que abrangessem as temáticas do filosofar, curiosidade e perguntas das crianças. Embora não tenha encontrado resultados específicos para as palavras "curiosidade" e "pergunta *and* criança", localizei 37 trabalhos ao pesquisar a palavra "infância". Após a leitura atenta dos resumos e conclusões, identifiquei 1 dissertação que se alinhava mais diretamente com minha proposta de pesquisa.

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de teses e dissertações encontradas nas plataformas.

Gráfico 1– Quantitativo de teses e dissertações encontradas



Fonte: elaborado pela autora (2022).

No quadro abaixo, organizo os trabalhos selecionados e analisados a partir das plataformas e do site do NEFI/UERJ.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Local de divulgação</b>
JÚNIOR SANTIAGO, José Ricardo Pereira	Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2013	Plataforma BDTD
MARTINS, Gleisse Cristiane Serra	O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de "oportunidades perdidas"?	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	2016	Plataforma BDTD
ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado	A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	2017	Plataforma BDTD
FRANCO, Ricardo da Silva	A contribuição da filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	2019	Plataforma BDTD
OLIVEIRA, Maria da Paz Siqueira de	Pensando e agindo: estudo da relação entre o desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese	2013	Plataforma BDTD
GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra	Dialogar, conversar, experienciar o filosofar na escola pública:	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	2017	Plataforma BDTD

	encontros e desencontros				
KÖHNLEIN, Geverton Felipe	A prática socrática na Educação Infantil: diálogo, obediência e medo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Dissertação	2019	Plataforma Capes
BERLE, Simone.	Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	2018	Site do NEFI/UERJ
MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro	A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das Aventuras de Pinóquio	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	2020	Site do NEFI/UERJ
LÓPEZ, Maximiliano Valerio	A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	2012	Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ
SILVA, Carla Patrícia da	Exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	2021	Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ
LOPES, Alessandra de Barros Piedras	Habitar o presente, fazer um mundo: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2015	Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ

SANTOS, Alessandra Oliveira dos	Filosofia e suas reinações na infância: por uma gaia ciência	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2021	Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ
VENTURINI, Gabriela	Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação	2019	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir das recorrências identificadas nos trabalhos pesquisados, que envolviam termos e conceitos-chave como filosofia, infância, educação, criança, pensamento criativo, diálogo na escola e ofício do professor, organizei-os em três grupos temáticos para melhor compreender sua relação com minha intencionalidade de estudo. Os grupos foram nomeados como: *I - Filosofia, Infância e Educação*; *II - O diálogo como possibilidades de experiência*; e *III - O ofício do(a) professor(a): docências e as possibilidades de experiência de pensamento*.

No primeiro grupo, *Filosofia, Infância e Educação*, estão inseridas as pesquisas de Júnior Santiago (2013), Berle (2018), Martins (2020), López (2012), Silva (2021) e Santos (2021).

Júnior Santiago (2013) estabelece conexões entre os conceitos de infância, filosofia, tempos e saberes no contexto escolar, questionando os limites e possibilidades do ato de educar. Ele distingue os termos "criança" e "infância", destacando que, embora estejam relacionados, não devem ser considerados sinônimos.

Inspirado nos estudos de Walter Kohan sobre infância, Júnior Santiago (2013) explora o conceito de devir-criança, que não é definido pelo tempo cronológico, mas sim pela capacidade inventiva de questionar os saberes e relações estabelecidos. Ele problematiza o poder disciplinar exercido pela escola sobre as crianças, o qual pode restringir o desenvolvimento do pensamento criativo, a formação de opiniões, o estímulo à curiosidade e o surgimento de perguntas.

Para o pesquisador, a potência da infância, está “[...] na capacidade inventiva de que anuncia e denuncia uma outra possibilidade de ser e estar diante do que está dado; está no questionar os saberes e as relações que temos com eles” (JÚNIOR SANTIAGO, 2013, p. 38). Ainda, o autor problematiza sobre o poder disciplinar que a escola exerce sobre as crianças de modo que, muitos mecanismos utilizados por ela para articular poder/saber, geram barreiras

para o desenvolvimento do pensar criativo, a formação de opiniões, o estímulo da curiosidade e o desencadeamento de perguntas.

Em consonância com essa perspectiva, a pesquisa de Martins (2020) instiga a pensar sobre o que a vida de Pinóquio nos ensina sobre educação. Utilizando o método cartográfico, o estudo aborda três planos distintos: "estrangeiridade da filosofia", "estrangeiridade do eu" e "estrangeiridade da infância". Ao longo do trabalho, são expostos diversos conceitos, tais como: estrangeiridade do pensamento, infância, filosofia, educação, pensando e problematizando a relação entre criança e infância como condições distintas.

O trabalho de López (2012) contribui significativamente ao abordar a infância como meio de conhecermos a nós mesmos. O autor afirma que "A infância é o inalcançável e o que nos impede de nos fecharmos sobre nós mesmos. A infância nos escapa, assim como o tempo, o outro e a linguagem" (LÓPEZ, 2012, p. 169). Para o pesquisador, uma educação que vá além da ideia de falta e da busca constante de superação se fundamenta em uma forma de "paixão", implicando em outros rituais.

Por sua vez, o trabalho de Silva (2021) realiza um estudo intenso sobre a infância e a filosofia, relacionando-as com a pedagogia da pergunta em Paulo Freire. A autora discorre sobre a importância de questionar e questionar-se, inerente à prática pedagógica e à atividade filosófica, provocando o pensamento sobre o processo dialógico que coloca a pergunta como exercício de curiosidade e ato político.

Berle (2018) em sua tese ressalta a necessidade de considerar o processo educativo como uma conjunção, não uma oposição de elementos. A autora provoca a pensar sobre a relação entre filosofia e infância, destacando como ambas lidam com o ser e o não ser das coisas. Nas palavras de Berle, "A infância e a filosofia representam o mistério que nunca será desvendado, pois é na infância e na filosofia que podemos aprender a valorar, a transgredir e a transitar entre os sentidos denotativos e conotativos do mundo" (BERLE, 2018, p. 43). Para a pesquisadora, a infância emerge como um gesto de potência, inaugurando um pensar, um caminho a percorrer, a conhecer e a conhecer-se.

Em uma abordagem similar, a pesquisa de Santos (2021) procura traçar pontos-chave e comuns entre a autoridade do amor e a infância. Problematizando a partir do conceito de autoridade amorosa, inspirada em Freire e ancorada na infância por meio dos fragmentos de Heráclito, a pesquisadora traça um percurso da infância como presente e experimento da subjetividade.

Esses pensamentos abrem caminho para um começo, uma jornada que busca compreender como o estímulo às perguntas, a curiosidade das crianças, o filosofar e o

pensamento problematizador têm sido abordados atualmente e qual a relevância dessas temáticas para a docência na Educação Infantil. A partir dessas abordagens, levanto questões e problematizações que me impulsionam a seguir adiante, buscando novos *insights* e respostas para a minha pesquisa. O começo é incerto, mas é nessa busca incessante que encontro os elementos para delinear o percurso da minha investigação.

O segundo grupo, denominado *O diálogo como possibilidades de experiência*, aborda os trabalhos de Köhnlein (2019), Fraco (2019), Martins (2016) e Gomes (2017). As pesquisas trazem o diálogo como ferramenta possibilitadora e viabilizadora das experiências, do filosofar e do estímulo da curiosidade infantil, potencializando e desencadeando o estímulo do pensamento nas crianças.

Köhnlein (2019) aborda o conceito de diálogo fundamentado em Sócrates e questiona a presença do diálogo na Educação Infantil. Ele destaca que as crianças se comunicam por meio de diversas linguagens, verbais e não-verbais, e propõe que o filosofar e o questionar, através da prática do diálogo individual ou coletivo, são importantes estratégias para o desenvolvimento do pensamento nessa etapa.

A dissertação de Martins (2016) também se concentra no desenvolvimento do conceito de "diálogo" como oportunidade de experiência para o pensamento na Educação Infantil. A autora utiliza referências de John Dewey e Matthew Lipman para pensar sobre o conceito de diálogo, seu espaço e como pode ser praticado com as crianças nessa fase.

Ambos os autores criticam práticas escolares que não fortalecem o diálogo como experiência transformadora do saber, mas sim a mera reprodução de informações e dados corretos.

Da mesma forma, Gomes (2017) discorre sobre a relação do diálogo como dimensão fundamental para o exercício do pensamento. Inspirada em autores como Freire, Kohan Larrosa, Rancière, entre outros, ela discute a importância do diálogo como conversa, criando condições para vivências e experiências de transformação e autotransformação nas escolas.

A pesquisa de Franco (2019) aborda a ideia do pensar crítico e reflexivo como contrário à aprendizagem tradicional, baseada na repetição e transmissão de conhecimento. Para Franco, a filosofia na infância gera condições para o desenvolvimento do pensamento criativo, incentivando o diálogo com o conhecimento já adquirido e pensado por outras pessoas.

O terceiro grupo, intitulado *O ofício do(a) professor(a): docências e as possibilidades de experiência de pensamento*, refere-se aos trabalhos de Oliveira (2013), Attissano (2017), Lopes (2015) e Venturini (2019). Esses autores analisam a função da docência no estímulo à



curiosidade, às perguntas, ao filosofar e às possibilidades de experiências de pensamento junto às crianças.

Oliveira (2013) destaca a importância de o professor comprometer-se com uma concepção de educação que valorize o sujeito, estimulando o pensamento, a criatividade e a curiosidade nas crianças.

Attissano (2017) investiga a relação entre Martin Lipman e John Dewey, destacando que o professor deve promover o desejo e o cultivo pela filosofia, auxiliando as crianças a pensarem por si mesmas, mas sem impor suas concepções e valores.

Lopes (2015) problematiza as relações entre adultos e crianças na escola, defendendo que o diálogo deve ser uma experiência de transformação do saber e não uma imposição de conceitos e regras.

Venturini (2019) examina os documentos legais que fundamentam a Educação Infantil, para pensar um respiro em meio às brechas encontradas, para tomar a potência do pensamento em escolas de Educação Infantil quando atravessadas pela necessidade do tempo do ócio e da experiência do pensamento.

Penso que essas pesquisas apontam para aspectos relevantes a serem analisados e ressignificados. Esses estudos podem servir como ponto de partida para o pensamento e a problematização sobre como abordamos a linguagem e a expressão das crianças através da filosofia da infância. Autores como Corazza, Deleuze, Dewey, Dornelles, Foucault, Freire, Heráclito, Horn, Kohan, Larrosa, Lipman e López são mencionados com frequência. As pesquisas caracterizam-se principalmente pelo uso de metodologia qualitativa e exploratória, envolvendo estudos bibliográficos, observações e análises de documentos, além da realização de oficinas e grupos de discussão.

Seguindo na minha busca por mais produções, na próxima seção, organizo a pesquisa de periódicos nacionais e internacionais que contribuem para o estudo e a compreensão dos conceitos relacionados à temática em questão.

## 2.2 OUTRAS VIAS DO COMEÇO: UMA EXPLORAÇÃO DOS PERIÓDICOS

Para a realização desta parte da revisão de literatura, utilizei os mesmos descritores que mencionei anteriormente no campo de busca da Plataforma do Google Acadêmico. Inicialmente, encontrei cerca de 4.450 trabalhos variados, incluindo livros, artigos, resenhas e outros tipos de publicações. Dado o grande número de produções, optei por delimitar o período

de tempo, restringindo a pesquisa aos últimos 5 anos (2018-2022), o que resultou em aproximadamente 1.470 trabalhos.

Foquei especialmente nos artigos científicos, analisando os títulos e resumos das publicações que se aproximavam mais da minha temática de pesquisa. No entanto, percebi que muitos desses trabalhos tratavam do programa *Filosofia com Crianças* de Matthew Lipman<sup>14</sup>, o que não era o meu objetivo para essa revisão de literatura. Por isso, senti a necessidade de adicionar um novo critério à busca, a fim de refinar ainda mais os resultados.

O novo critério foi selecionar trabalhos que abordassem de forma mais ampla a infância, as perguntas e curiosidades das crianças, excluindo aqueles ligados a projetos ou programas específicos de filosofia com as crianças na escola. Após analisar e visitar alguns trabalhos, identifiquei 3 artigos relacionados entre si que tratam da importância e promoção do estímulo às perguntas e curiosidades infantis.

Além disso, como uma possibilidade de encontrar mais trabalhos sobre a minha temática, conduzi a mesma busca, utilizando os mesmos descritores, na plataforma EBSCOhost. Surpreendentemente, encontrei apenas 1 trabalho disponível, datado de 2013, que também foi selecionado para compor esta revisão de literatura.

A busca por teses e dissertações no site do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) proporcionou-me o conhecimento de um novo periódico: a revista *Childhood & Philosophy*. Essa publicação é resultado da parceria entre o NEFI (Centro de Estudos Filosóficos e da Infância), vinculado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC).

Com o objetivo de mapear novas pesquisas relacionadas à minha temática e problematização, direcionei os seguintes descritores no campo de busca: "curiosidade *and* criança", o que resultou apenas no trabalho de Matos (2013), já localizado na Plataforma EBSCOhost, intitulado *O perguntar filosófico das crianças*.

Em seguida, utilizei os seguintes descritores no filtro de busca: "infância *and* pergunta", que resultou em 16 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionei 9 periódicos para compor esta revisão de literatura, sendo 3 deles de nível internacional. No quadro abaixo, apresento os artigos selecionados.

---

<sup>14</sup> Matthew Lipman (1922 – 2010) foi um filósofo, conhecido como fundador da **Filosofia para Crianças**. Seu trabalho em Filosofia para Crianças é atualmente estudado em mais de 50 países ao redor do mundo.

Quadro 2 – Periódicos selecionados

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>
MURARO, Darcísio Natal	A importância da pergunta na educação filosófica da criança	2019	Google Acadêmico
KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida	Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador	2020	Google Acadêmico
KOHAN, Walter Omar	Filosofia: Essa velha criança nua	2021	Google Acadêmico
MATOS, Junot Cornélio	O perguntar filosófico das crianças	2013	EBSCOhost
SARDI, Rosana Aparecida Fernandes	Perguntas-máquinas	2007	<i>childhood &amp; philosophy</i>
LEAL, Bernardina	Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias	2008	<i>childhood &amp; philosophy</i>
HECKER, Arianne; REBAGLIATI, Maria Silvia	Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia.	2009	<i>childhood &amp; philosophy</i>
GISLANE, Conceição	Filosofia e infância: um encontro possível?	2009	<i>childhood &amp; philosophy</i>
HECKER, Arianne	Las preguntas de los niños, ¿son teorías?	2010	<i>childhood &amp; philosophy</i>
MARTON, Silmara Lídia; SILVA, Dagmar de Mello	Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?	2014	<i>childhood &amp; philosophy</i>

SILVA, Carla Patrícia; Walter Matias	LIMA, Uma outra língua: o dizer infantil	2016	<i>childhood &amp; philosophy</i>
SKLIAR, Carlos; BRAILOVSKY, Daniel	Dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo.	2021	<i>childhood &amp; philosophy</i>
CARVALHO, Magda Costa	A voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem do lado de fora?	2022	<i>childhood &amp; philosophy</i>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir do estudo que realizei envolvendo essas produções, pude estabelecer alguns pontos recorrentes. Muraro (2019), em seu trabalho intitulado *A importância da pergunta na educação filosófica da criança*, recorre a três pensadores para discutir a relação da pergunta com a filosofia e a educação. Primeiramente, ele narra em seu trabalho sobre a pergunta na prática socrática, discorrendo, em seguida, sobre o conceito de experiência em Dewey (1940, 1979 e 1991). Posteriormente, ele desenvolve sobre a pedagogia da pergunta em Paulo Freire (1980, 1985 e 2014) como uma possibilidade de romper os paradigmas impostos pela educação bancária, a fim de criar possibilidades para uma educação libertadora.

Referindo-se à ideia socrática<sup>15</sup>, Muraro (2019, p. 417) afirma que “Aprender a amar a pergunta implica em desistir da verdade para caminhar com a incerteza, a dúvida, a flexibilidade que foge a qualquer reificação do pensamento”. Para o autor, Sócrates ensinou sobre o amor pelas perguntas. Dessa forma, Sócrates desafia, através de seu método conhecido como maiêutica, que os sujeitos coloquem em xeque seus pensamentos, questionem-se, provocando a busca por novos significados.

Da mesma forma, o autor ressalta que para Dewey os conceitos ou significações são como bens da experiência, uma vez que essas significações são organizadas pela linguagem, meio pelo qual os sujeitos organizam seus discursos, compartilham suas experiências nas interações com outros, assim como elaboram suas perguntas a partir do seu universo de experiências. Para Muraro (2019, p. 425), “Dewey valoriza o papel da filosofia no processo de transformação da experiência pela reflexão que, por sua vez, significa também a transformação da filosofia”.

<sup>15</sup> Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.) foi um filósofo grego. É reconhecido como o "pai da filosofia"

Considerando a pedagogia da pergunta destacada por Paulo Freire, o autor destaca sobre a ideia de que a repressão às perguntas é a repressão do próprio pensar. Também discorre sobre a educação bancária, abordada por Freire, narrando que este modo de ensinar tende a fragmentar as aprendizagens, enfatizando a memorização e a repetição como ferramentas de aquisição de conhecimento.

Kohan (2021a), em seu artigo chamado *Filosofia: essa velha criança nua*, chama a atenção quanto à figura de Sócrates como um infante<sup>16</sup> de uma filosofia infantil, isso porque a filosofia *à la Sócrates*<sup>17</sup> é perturbadora, provoca a pensar e repensar no que se acredita, nos conhecimentos adotados como consagrados.

O pesquisador estabelece a distinção entre dois sentidos utilizados para a palavra infância, sendo um deles caracterizado como etapa cronológica e outro "[...] como começo, interrupção, estrangeiridade do pensamento" (KOHAN, 2021a, p. 212). Apresenta e problematiza o sentido da palavra infância como uma condição de constituição humana, um tempo sensível, extracronológico, destacando que "[...] não há vida só na infância. Mas também não há vida sem infância" (KOHAN, 2021a, p. 213).

Ainda nesse sentido, Kohan e Fernandes (2020), no artigo intitulado *Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador*, abordam sobre o tempo, o tempo de infância, instigando e convidando o leitor a habitar, a abrir-se para este tempo. Influenciados por Gonzalo Rojas, Gilles Deleuze e Paulo Freire, os autores estabelecem pontos importantes entre esses pensadores a partir de seus olhares sobre (um tempo de) infância.

Destaco a relação que os autores estabelecem entre o conceito de infância como um estado de potência de vida, um processo de vir a ser, ou seja, de devir, que vai além de um tempo cronológico, aquele marcado pelo ponteiro do relógio ou pela contagem de anos que se tenha, caracterizando esse tempo como um “tempo extracronológico”. Além disso, problematizam, propondo um exercício sobre o substantivo infância colocando-o em modo verbal, indicando um modo de ser, de agir, de movimentar-se, o qual denominam “infanciar”. Esse termo indica “devires e intensidades” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 8).

Kohan e Fernandes (2020) provocam a pensar sobre a escola, os(as) professores(as), a educação como modo de viver a vida, uma vida menina/menino, infantil, elucidando que “Uma vida educadora infantil é uma vida que não se cansa de perguntar, sonhar e criar, que vive cada presente como se fosse a primeira vez que vive [...]” (p. 12).

---

<sup>16</sup> Relativo à infância; infantil.

<sup>17</sup> Refere-se ao método socrático.

Matos (2013), em seu trabalho intitulado *O perguntar filosófico das crianças*, aborda o processo de constituição do ser humano como um ser inconcluso, fazendo uma abordagem antropológica do ser humano, com foco na criança. O pesquisador defende a ideia de que as perguntas não acontecem por acaso, assumindo a posição de que as relações entre crianças, perguntas e a filosofia são movidas pela curiosidade que conduz ao perguntar.

Conforme destaca Matos (2013, p. 376), "As crianças produzem conhecimentos sobre o mundo indagando sobre o que está ao seu entorno". Nesse contexto, conforme destaca o pesquisador, é relevante que a escola e os(as) professores(as) valorizem as perguntas das crianças e seus modos de expressar suas curiosidades.

Após estudar os trabalhos publicados na revista *Childhood & Philosophy*, procurei identificar alguns pontos em comum abordados pelos autores. Dentre esses pontos, destaco a importância que o conceito de "infância" assume nessas obras, caracterizando-se como uma potência, uma experiência intensa, uma linguagem, um tempo de duração e continuidade (*aión*), um mistério, um enigma. Essa potência é especialmente presente na fase em que se vive a infância cronológica.

Diante disso, os trabalhos de Hecker (2010) e Hecker e Rebagliati (2009) instigam a pensar sobre os diferentes modos que as crianças perguntam, se comunicam. Os autores investigam as maneiras, as linguagens e a elaboração de teorias pelas crianças. Segundo os pesquisadores, as crianças perguntam muito e procuram por diferentes formas para expressar suas teorias, curiosidades, seus diferentes modos de perguntar e comunicar seus pensamentos e sentimentos. Os autores problematizam sobre o tempo *aiónico*, tempo que se refere ao brincar, criar, perguntar e perguntar-se. Um tempo de criança, de criação, que dá abertura para que as crianças elaborem suas próprias teorias, em um espaço-tempo em que se sintam acolhidas, seguras, para "tomar a palavra" e dizer o que pensam e sentem. Um tempo que deveria ser contínuo dentro das instituições escolares.

No mesmo viés, as pesquisas de Skliar e Brailovsky (2021), Silva e Lima (2016), Gislane (2009) e Leal (2008) incitam a pensar sobre a linguagem da filosofia da infância. Esses estudos descrevem os "infantes", os estrangeiros que falam a língua da infância, uma língua por vezes desconhecida e, por isso, pouco habitada. Os autores sugerem a ideia de que as crianças, em sua maioria, se expressam na língua da infância, pois criam experiências e inventam "muitas maneiras de dizer". Além disso, convidam a pensar sobre a escola e à observação das ações pedagógicas, destacando que "A fala infantil, por vezes, é anulada quando as experiências pedagógicas administram a vida de crianças no espaço escolar" (SILVA; LIMA, 2016, p. 595).

Eles também ressaltam a importância de ouvir as crianças, afirmando que o discurso infantil expressa a criatividade do pensamento.

Os trabalhos de Sardi (2007), Marton e Silva (2014) e Carvalho (2022) fazem pensar sobre as perguntas das crianças, especialmente sobre o modo de “como escutá-las”. Os autores problematizam sobre o exercício da escuta. Diante disso, instigam a pensar: Como dar ouvidos à voz que vem de dentro? Como escutar a voz que as crianças “falam” de outras formas e que nem sempre são por palavras? O que as crianças nos mobilizam para pensar? Segundo Marton e Silva (2014, p. 269), “As crianças estão sempre a inventar novas formas de apropriação das imagens e experiências daquilo que vivenciam”. Dessa forma, para os autores, as crianças sempre estão nos convidando, convocando, para exercer a escuta, a curiosidade e a exercitar a pergunta, basta “apenas” ouvi-las!

Acredito que prosseguir com a pesquisa sobre a infância, as docências, as perguntas e curiosidades – sendo estes dois últimos aspectos tão presentes e latentes na formação das crianças em processo e na construção do conhecimento de si e do mundo – mostra-se como um tema emergente e de significativa contribuição para a educação contemporânea.

Ao analisar e estudar os periódicos, percebi inúmeras possibilidades para continuar pesquisando sobre as crianças, as infâncias, as perguntas e as curiosidades. Além disso, animo-me pensar que esse tema é vibrante, que está longe de se esgotar, representando uma nova ou, talvez, outra oportunidade de valorizar não apenas as perguntas e curiosidades das crianças, mas também de tentar encontrar e reviver a força e a potência desse modo de vivenciar a infância de forma atemporal. Isso se manifesta como uma postura interrogativa e curiosa, capaz de habitar cada um de nós e reverberar nas docências dos(as) professores(as) de Educação Infantil.

A cada novo estudo realizado para compor esta revisão de literatura, assim como ao pensar sobre as perguntas investigativas da pesquisa, uma ideia se tornava cada vez mais clara para mim: a vontade e a necessidade de estar próxima e ouvir atentamente os(as) professores(as) da Educação Infantil. Isso não apenas para aprender com eles, mas também para contribuir, provocando exercícios de pensamento e instigando mudanças em seus modos de saber-fazer.

Como conclusão, ou quem sabe, dando uma meia volta para retomar e conectar com o início desta revisão de literatura, percebi que as pesquisas analisadas (teses, dissertações e periódicos) abordam pontos interessantes para discussão. Entre eles, destaco a potência do diálogo no estímulo do pensamento, na construção do filosofar com as crianças e nas possibilidades de experiência. Além disso, as pesquisas demonstram que, para os docentes trilharem o caminho de ouvir as crianças e promover o desenvolvimento do pensamento

criativo, é necessária uma constante transformação das docências. Isso implica em transitar de uma abordagem autoritária para um saber-fazer sensível, que respeite, valorize e permita a plena vivência das infâncias (cronológicas e *aiónicas*), considerando os tempos e ritmos individuais das crianças.

Ao observar as pesquisas que abordam com um enfoque mais amplo, a temática da infância, destaco a distinção que fazem entre o conceito de criança e o de infância. Elas reconhecem a existência de uma infância não cronológica que atua como potência de vida, podendo se manifestar em qualquer etapa do desenvolvimento humano, não se limitando apenas à fase em que habita um corpo pequeno. No entanto, surge uma interrogação em minha mente: em qual estágio da vida somos mais curiosos e fazemos mais perguntas, se não na infância cronológica? Penso que as perguntas e a curiosidade devem ser valorizadas ao longo de toda a vida, com ênfase especial durante a infância e, mais especificamente, entre as crianças escolarizadas na etapa da Educação Infantil.

A partir disso, acredito ter encontrado uma pista para o desenvolvimento desta pesquisa, um “achado” evidenciado através da análise desses estudos. Considerarei imperativo conduzir uma investigação junto aos(as) professores(as) que atuam diretamente com as crianças, ouvindo e pensando sobre o seu saber-fazer. Nesse contexto, encontro uma oportunidade para mapear e problematizar, a partir de suas perspectivas e narrativas, analisando como as crianças expressam o seu desejo de aprender e descobrir. Isso implica entender como os docentes respondem às perguntas e curiosidades das crianças na escola de Educação Infantil, e o que é necessário para preservar a infância como uma potência de vida.

Considerando esses aspectos, percebi muitos espaços e brechas para desenvolver esta pesquisa. Para avançar neste entendimento, compartilho algumas questões que surgiram durante o estudo desses trabalhos: como estimular a curiosidade e as perguntas das crianças? O que os(as) professores(as) consideram necessário para incentivar as perguntas e curiosidades nessa etapa de ensino? O diálogo, a conversa, o tempo de escuta e acompanhamento fazem parte das práticas dos(as) professores(as) da Educação Infantil? Como esses aspectos se manifestam?

Então, por onde começar? Ou será que já não comecei? Talvez, o começo esteja em tentar encontrar na criança que fomos um dia e que ainda nos faz morada, o tempo em que a infância habita. Mas, qual será esse tempo? Acredito que a infância faça morada em um tempo distinto, não meramente cronológico, mas presente e vibrante, um tempo de vir a ser, um eterno *infanciar*. Um tempo que precisa habitar as escolas para a(s) infância(s), nem só as de Educação Infantil, mas essas, prioritariamente.



## Desenho 3 – Os heróis e as crianças



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro.

### 3 A CURIOSIDADE COMO MOLA PROPULSORA DO TEMPO DE INFÂNCIA

*Por que o fogo queima?  
 Por que a lua é branca?  
 Por que a terra roda?  
 Por que deitar agora?  
 Por que as cobras matam?  
 Por que o vidro embaça?  
 Por que você se pinta?  
 Por que o tempo passa?//  
 Por que que a gente espirra?  
 Por que as unhas crescem?  
 Por que o sangue corre?  
 Por que que a gente morre?//  
 Do que é feita a nuvem?  
 Do que é feita a neve?  
 Como é que se escreve  
 Re...vêi...llon?<sup>18</sup>*

Escolho a letra da música *Oito anos*, composta por Paula Toller, para mostrar minha compreensão da curiosidade infantil como uma força motriz que impulsiona o tempo de infância<sup>19</sup>. Acredito que a curiosidade é inerente a todos nós, expressando-se por meio de inferências, perguntas e um encantamento em explorar detalhes sobre nós mesmos, os outros e o mundo ao nosso redor.

Um dos autores que consultei para pensar sobre o tema da minha pesquisa, Kohan (2021b, p. 46), levanta a questão: "Qual é o momento da vida em que a curiosidade aflora com mais força numa existência? Certamente, na infância". Assim, compreendo que é na infância cronológica que a força da pergunta e da curiosidade tem maior vigor, pois é impulsionada por uma potência de vida também contida no tempo de infância.

Neste capítulo, mergulho na exploração da curiosidade como uma força motriz que impulsiona o desenvolvimento infantil, fazendo a criança se maravilhar e desejar explorar mais sobre si mesma, os outros e o mundo ao seu redor. É como se, ao observar o desenho do Matteo apresentado na introdução deste capítulo e sua visão sobre *Os heróis e as crianças*, eu estivesse testemunhando um vislumbre da curiosidade infantil em ação.

Assim como as crianças são movidas pela curiosidade em sua jornada de crescimento e aprendizado, eu também encontro inspiração na busca constante por respostas e conhecimento

---

<sup>18</sup> TOLLER, Paula. Oito anos. In: VAGALUME.

<sup>19</sup> A escolha pela expressão "tempo de infância", em vez de "tempo da infância", decorre da compreensão de que o conceito de infância pode transcender a cronologia (tempo como fase de desenvolvimento), abrangendo um entendimento mais amplo e complexo das experiências infantis que podem ser vivenciadas em qualquer idade. Essa opção reflete a ideia de que a infância não se limita a uma fase temporal específica, sendo antes uma construção dinâmica que se manifesta em diferentes temporalidades e contextos.

ao longo da minha vida. Essa busca alimenta a chama da curiosidade que me impulsiona. A canção *Oito anos* e as perspectivas de diversos autores me ajudam a compreender a importância dessa força, tanto para infância cronológica quanto para a vida adulta.

Segundo o Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2012, p. 196), a palavra "curiosidade" tem sua origem no latim *curiositas*, que significa "desejo de conhecer" ou "vontade de se informar". Essa raiz etimológica é fundamental para a compreensão do fenômeno da curiosidade, especialmente quando observada nas crianças.

Ao pensar sobre como abordar o conceito de curiosidade neste trabalho, me deparei com ensinamentos de diversos autores que exploram o tema no campo da pedagogia, filosofia da infância e da filosofia da educação. Surgiram questionamentos sobre quais estudiosos poderiam me ajudar a fundamentar a curiosidade como uma força impulsionadora do desejo de conhecimento cada vez mais intenso.

Após uma revisão detalhada da literatura no capítulo anterior, percebi que algumas escolhas teóricas seriam necessárias para iniciar o meu começo. Movida por minha própria curiosidade, empreendi extensos estudos que me permitiram fazer essas escolhas e entender, de forma metafórica, a curiosidade como uma "mola propulsora" que impulsiona os sujeitos a alcançarem seus objetivos.

Pesquisadores como Kohan, L'Ecuyer e Malaguzzi, exploraram essas questões e evidenciaram que a curiosidade se manifesta de maneira especialmente ativa na infância cronológica. Neste período, as crianças estão imersas em uma busca constante por conhecimento do mundo que as cerca. Tudo é novo e instigante para elas, e seus cérebros ávidos buscam incansavelmente informações para aprender mais sobre si mesmas, os outros e o ambiente em que vivem. A curiosidade impulsiona as crianças a fazer perguntas e a se encantar com as maravilhas do mundo. Seu desejo de conhecer e compreender tudo que as rodeia atua como uma força motriz, estimulando uma busca incansável pelo conhecimento e um constante desejo de se informar sobre o mundo ao seu redor, proveniente da potência da infância atemporal.

De forma metafórica, considero que a curiosidade atua como uma "mola propulsora", como força, impulsionando começos e encontros, agindo como uma potência que incentiva as crianças a explorarem, a viverem a vida. Essa energia permite que elas descubram seu lugar no mundo, incentivando a expressão de suas múltiplas formas de linguagem.

No campo da pedagogia, Loris Malaguzzi<sup>20</sup> foi um importante pesquisador, cujas pesquisas mudaram a forma como vemos a criança no processo educacional. Ele enxergou a criança como um sujeito único, dotado de múltiplas inteligências e habilidades, capaz de se expressar e se relacionar com o mundo de maneiras diversas, por meio de uma ampla gama de linguagens (HOYUELOS, 2020a).

Segundo Hoyuelos<sup>21</sup> (2020a), Malaguzzi foi o fundador da abordagem educacional conhecida como Reggio Emilia, que valoriza a curiosidade, a criatividade e a participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Essa perspectiva respeita e incentiva a individualidade de cada criança, reconhecendo que elas têm diferentes modos de aprender, descobrir e comunicar suas ideias.

Por meio de linguagens diversas, como a linguagem verbal, gráfica, o movimento corporal e a interação social, a criança é capaz de explorar o mundo ao seu redor e expressar suas emoções, pensamentos e conhecimentos de forma autêntica. Malaguzzi nos ensina que é através dessas linguagens expressivas que as crianças constroem significados, interagem umas com as outras e desenvolvem seu modo de ser e autoconhecimento (HOYUELOS, 2020a).

Ao considerar a criança como protagonista de seu próprio processo educacional, Malaguzzi ampliou os horizontes da pedagogia, trazendo uma visão mais humanista e inclusiva para a educação. Ele reconhecia a importância de valorizar a curiosidade própria das crianças e de criar ambientes de aprendizagem e ensino estimulantes, que as incentivem a explorar e a questionar o mundo ao seu redor (HOYUELOS, 2020a).

Assim, a abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi me inspira a enxergar cada criança como um ser único, com potencialidades singulares, e me lembra da importância de promover uma educação sensível à diversidade e às múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

Segundo Faria (2007), Loris Malaguzzi concentrou seus esforços em pensar exclusivamente na educação das crianças pequenas, abrangendo tanto a faixa etária de 0 a 3 anos, presente em creches, quanto a etapa pré-escolar, de 3 a 6 anos.

Sob o entendimento de que a criança possui inúmeras linguagens e expressões criativas para comunicar suas perguntas, desejos, vontades e curiosidades, Malaguzzi, de forma

---

<sup>20</sup> Loris Malaguzzi (1920 – 1994) foi um renomado pedagogo e professor italiano, conhecido por ser o pioneiro da metodologia educacional das escolas Reggio Emilia. Sua vida foi dedicada à construção de um sistema educacional que valorizasse e respeitasse o potencial das crianças. Além disso, ele desempenhou um trabalho fundamental na produção de obras e documentos relacionados à implementação de políticas, práticas pedagógicas e formação de professores(as) na área da Educação Infantil.

<sup>21</sup> Alfredo Hoyuelos é reconhecido por sua sistematização das obras de Loris Malaguzzi, contribuindo significativamente para o entendimento e a difusão da abordagem educacional de Reggio Emilia. Suas análises e pesquisas são consideradas uma referência para estudiosos e profissionais da Educação Infantil.

inspiradora, apresentou em um de seus poemas, intitulado *Ao contrário, as cem existem*, seu pensamento sobre a pluralidade de linguagens pelas quais as crianças se manifestam e comunicam. Ele destacou a linguagem do corpo, dos pensamentos, do brincar, do falar, do cantar, do compreender, do ouvir, e muitas outras, ultrapassando a marca de "cem", o que demonstra a riqueza de formas pelas quais as crianças constroem um mundo para si, pesquisam, produzem sentido e conhecimento. A seguir, apresento o poema escrito por Malaguzzi.

*Ao contrário, as cem existem*<sup>22</sup>

A criança é feita de cem  
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
 de jogar e de falar.  
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
 mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
 roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
 as cem existem.

O poema de Malaguzzi é uma obra que revolucionou o entendimento acerca das infâncias, das crianças e das suas linguagens, bem como sua relação com a aprendizagem e o ensino. Através de suas metáforas e poemas, o autor demonstra que as crianças possuem uma multiplicidade de formas de expressão e de conhecimento, que transcendem amplamente as tradicionais disciplinas escolares, sendo expressas e mobilizadas por uma força atemporal.

De acordo com Fochi (2014, p. 14),

---

<sup>22</sup> Cf. LORIS, Malaguzzi. *Ao contrário, as cem existem*. In: **Revista Bambini**, Bergamo, ano 10, n. 2, fev. 2004.

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi organizou seu pensamento sobre as crianças, as infâncias, as linguagens e a pedagogia a partir de metáforas, pois ele sugere que o repertório pedagógico de sua época – iniciado na década de 1950 – não era suficiente para compreender nomear as experiências vividas pelas crianças.

A afirmação de Fochi (2014) sobre a insuficiência do repertório pedagógico da época para compreender e nomear as experiências das crianças suscita um pensamento relevante: será que o repertório atual é suficiente? Ou Malaguzzi indicava outra dificuldade, a de traduzir a linguagem que a infância expressa, caracterizada como uma língua estrangeira e temporalidade diferente daquelas comuns aos adultos?

Considerando que a infância muitas vezes fala uma "língua estrangeira" (KOHAN, 2007) para os adultos, o uso de metáforas pode fornecer uma linguagem intermediária que ajuda a decifrar e dar significado a essa língua. Loris Malaguzzi, por exemplo, utilizou metáforas como uma maneira de encontrar um "refúgio" para construir pontes entre as linguagens das crianças e dos adultos. Essa abordagem reconhece a singularidade da linguagem infantil e a complexidade da comunicação.

Por meio de sua poesia e linguagem metafórica, Malaguzzi inspira e motiva ao mostrar que as crianças possuem inúmeras maneiras de se expressar e que a curiosidade é uma força motriz que as impulsiona a explorar, perguntar, questionar, pesquisar e experimentar. Como destacou Hoyuelos (2020a, p. 183), “[...] a metáfora, para Lóris, é uma estratégia para pensar diferente, mas também é uma forma para fazer refletir de outra maneira”. A metáfora, portanto, é uma forma de abraçar a estrangeiridade, pois como disse Kohan (2007, p. 119): "Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não a nossa; contudo, temos que acolhê-los".

Sendo assim, a curiosidade atua como uma "mola propulsora", estimulando as múltiplas linguagens das crianças, permitindo que elas investiguem, descubram, conheçam e se envolvam sensivelmente no processo de aprendizagem e autoconhecimento. Essa perspectiva se alinha com as palavras de Hoyuelos (2020a, p. 246), que afirmou que "[...] cada criança é capaz de criar seu próprio conhecimento". Essa abordagem é considerada uma pedagogia participativa, pois envolve o sentimento de pertencimento e a responsabilidade de todos os envolvidos no cuidado e aprendizado das crianças.

Hoyuelos (2020a) destaca que Malaguzzi foi o defensor da pedagogia das "cem linguagens das crianças", que são simbolicamente um emblema da narrativa do potencial humano, transcendendo as culturas específicas de seu nascimento. Esse conceito demonstra que desde criança somos equipados com inúmeras linguagens. Contudo, surge o questionamento:

onde estão essas linguagens agora? Ainda as carregamos e as utilizamos, as perdemos ou as deixamos adormecer?

O poema de Malaguzzi (2004) é provocador, estimulando pensamentos sobre as crianças, as infâncias, as linguagens e diversos aspectos relacionados a essa infância enquanto potência de vida, questionadora e brincalhona, que busca constantemente encontrar-se, criar laços, com a "criança que se foi um dia".

Enquanto estudava o poema, diversas passagens inspiraram-me a buscar novos começos. Inícios que contribuíram para a compreensão de quem eu sou, minha criança interior e minha jornada como professora na Educação Infantil, afinal, realizar pesquisa envolve não apenas o ato acadêmico, mas também a pesquisadora, sua vida e suas experiências.

Ao deparar-me com o poema de Malaguzzi (2004) que aborda as múltiplas linguagens das crianças, um verso em particular me chamou a atenção: "roubaram-lhe noventa e nove". Essa frase traz consigo uma mensagem impactante. Quem foi o responsável por privar as crianças de suas diversas formas de expressão? Onde estão essas linguagens presentes no universo infantil? Será que permitimos que nossa própria curiosidade se dissipasse com o tempo? Quando começamos a separar a realidade da imaginação, o jogo da seriedade, à investigação e a formulação de hipóteses da simples repetição mecânica de conceitos? É possível recuperar a conexão com a curiosidade que tínhamos quando crianças? Se nos roubaram as "noventa e nove" linguagens, é necessário questionar: onde podemos redescobri-las e como encontrá-las?

Skliar e Brailovsky (2021, p. 15, tradução nossa)<sup>23</sup> ressaltam que a curiosidade “[...] impulsiona o interesse e o faz abordar fervorosamente as coisas, [...] porque seu mundo é indomado, é original”. Para as crianças, o mundo é um lugar cheio de mistérios e enigmas a serem explorados. Elas possuem a capacidade de se relacionar e comunicar de forma única e minuciosa, demonstrando coragem e vontade de explorar o desconhecido.

As palavras de Skliar e Brailovsky (2021) levaram-me a pensar sobre o poema de Malaguzzi (2004), em especial quando ele diz: "a escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo". Esse pensamento me remete ao momento em que a criança, cheia de entusiasmo, com olhos curiosos, ouvidos atentos e uma mente ávida por conhecimento, ingressa na escola de Educação Infantil.

Contudo, ao envolver-se com a cultura, a rotina, os rituais e as interações com os outros, surge uma questão em minha mente: será que a criança ainda tem tempo para se conectar

---

<sup>23</sup> “[...] impulsa su interés y lo hace acercarse fervorosamente a las cosas, [...] porque su mundo es indócil, es original”.

consigo mesma? Será que ela consegue habitar o tempo de infância e manter sua força interior, ou se afasta dela mesma, separando pensamentos, ideias e criações de suas emoções e formas de agir?

Catherine L'Ecuyer (2015), autora de obras sobre educação e infância, oferece uma contribuição significativa ao debate sobre a prática docente em seu livro *Educar na Curiosidade*. Ela destaca a importância de educar para a curiosidade, incentivando o desejo por descobertas e questionamentos na vida.

A autora afirma que, quando a criança se envolve com um objeto ou atividade de brincadeira, ela expressa suas múltiplas linguagens e é movida pela curiosidade. Isso desperta o desejo de aprender, explorar, investigar, resolver desafios e, por fim, conhecer a si mesma e o mundo. De acordo com L'Ecuyer (2015, p. 73), “A aprendizagem é originada do lado de dentro, e o mecanismo através do qual desejamos conhecer é a curiosidade”.

Essa curiosidade age como uma “mola propulsora”, impulsionando a criança a ser mais ativa, especialmente no período da infância cronológica, momento em que ela está construindo suas habilidades orgânicas, intelectuais, motoras e sociais. Essa inquietação pode ser observada em cada ação, em cada esforço que a criança realiza para aprender, descobrir, pesquisar, explorar, perguntar e perguntar-se, assim como outras ações que passam pelos sentidos e agitam forças, assombros e mistérios. Sob cada uma dessas práticas, atua a potência do tempo de infância, um tempo único e intenso, repleto de partículas que fazem vibrar a curiosidade.

A pesquisadora destaca que as crianças pequenas não precisam de incentivos para seguir aprendendo, pois tudo é uma “novidade intensa” a ser vivida e descoberta. A vida, simplesmente, é interessante o suficiente para elas, a criança “[...] não vê o mundo como algo habitual, e sim como um presente” (L'ECUYER, 2015, p. 31). A curiosidade e motivação interna aliadas com a expressividade de suas múltiplas linguagens, as impulsionam a perguntar, investigar e descobrir cada detalhe ao seu redor. Isso reflete o desejo constante de conhecimento, pois como afirma L'Ecuyer (2015, p. 31), “A curiosidade é o desejo de conhecimento. Ver as coisas com outros olhos permite ficarmos cativados diante da sua existência, desejando conhecê-las pela primeira vez ou de novo”, despertando a ânsia de descobri-las novamente ou pela primeira vez.

A curiosidade é uma característica intrínseca das crianças, no entanto, ao longo do tempo, ela parece desaparecer. Isso me leva a questionar o que acontece na escola para diminuir o entusiasmo infantil pela aprendizagem e pelo ato de questionar. Por que as crianças são pressionadas a adotar a seriedade da vida tão cedo? O que é necessário para vivermos



novamente com aquela postura interrogante e de pesquisa que tínhamos quando éramos crianças? Por que deixamos que a "cabeça se separe do corpo"?

A filosofia é uma ferramenta valiosa para estimular a curiosidade e o desejo de questionar o mundo ao nosso redor. Embora essa abordagem possa ser contestada, acredito que toda pesquisa deve ser fundamentada em bases sólidas, a partir daquilo em que se acredita, uma vez que ela reflete muito de nossa própria subjetividade. Para isso, escolho Sócrates, considerado o pai da filosofia, para problematizar sobre as perguntas, o ato de pensar e as inquietações que nos levam a pesquisar e descobrir sobre nós mesmos - independentemente da idade que possuímos. Na próxima seção, detalharei e discutirei mais sobre esses pontos.

### 3.1 A INFÂNCIA DE UM TEMPO OU UM TEMPO DE INFÂNCIA?

Segundo alguns dados históricos, Sócrates nasceu por volta de 470 a.C, natural de Alopáce, região de Atenas, “[...] possuía pouco dinheiro e nunca se esforçou para conseguir mais. Na verdade, o seu passatempo favorito era discutir com amigos e com outras pessoas e ensinar filosofia aos jovens atenienses” (RUSSEL, 2016, p. 77-78).

A partir dos escritos e interpretações dos seus discípulos, principalmente Platão e Xenofonte, pode-se observar através da forma de ensinar de Sócrates. Seu método de ensino enfatizava a importância das perguntas, levando as pessoas a pensarem sobre seu próprio pensamento e construir seu próprio conhecimento. Esse método, conhecido como maiêutica<sup>24</sup>, pode ser descrito como a arte de despertar ideias e guiar o sujeito na produção de seu próprio conhecimento.

De acordo com Platão (1973), em um de seus diálogos com Teeteto, Sócrates descreve sua habilidade de "dar luz às perguntas e ao conhecimento", comparando-a às funções obstétricas das parteiras. Sócrates, citado nos escritos de Platão, compara seus seguidores ao trabalho das parturientes, “Neste ponto, os que convivem comigo se parecem com as parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas” (PLATÃO, 1973, p. 71).

Sócrates foi comparado às parteiras de Atenas, pois seu trabalho consistia em ajudar a dar à luz ideias, perguntas e curiosidades, em vez de bebês. As "dores" que ele mencionava não eram físicas, mas sim relacionadas ao campo da alma. Sua dedicação em incentivar o pensamento, estimular a curiosidade e inspirar perguntas o tornou famoso por reconhecer sua

---

<sup>24</sup> Cf. Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2012, p. 402) a maiêutica é o “[...] método que possibilita a reflexão intelectual”.

própria ignorância. De acordo com Kohan (2011a, p. 68), "Sócrates é o único em Atenas que percebe sua ignorância, ignorando todas as outras coisas, exceto sua própria ignorância".

Dentre os sábios, como Sócrates, a ignorância é considerada como uma lacuna, um vazio que só pode ser preenchido com o conhecimento. De acordo com Kohan (2015, p. 219), "No mundo infantil da filosofia, reside outra forma de vazio: a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe".

Mas o que tornou Sócrates tão sábio? Sua sabedoria não se baseava em conhecimento absoluto, mas sim em sua consciência da própria ignorância. Ao admitir que não sabia tudo, ele se abriu para uma constante aprendizagem e busca por conhecimento. Essa humildade intelectual e sua habilidade de incentivar os outros a questionar e pensar foram qualidades que o tornaram uma figura respeitável e admirada não somente em sua época, mas também ao longo da história.

De acordo com o Oráculo de Delfos, "ninguém era mais sábio do que Sócrates" (RUSSEL, 2017, p. 81), o que levou o filósofo a questionar sua própria sabedoria. Ao investigar a habilidade de outras pessoas, Sócrates percebeu que a maioria delas não conseguia explicar o que faziam, revelando assim a falta de sabedoria entre aqueles que eram considerados sábios.

Sócrates compreendeu finalmente que "[...] a sabedoria do homem é insignificante e o mais sábio é aquele que [...] percebe que a sua sabedoria nada vale" (RUSSEL, 2017, p. 81). Aceitando sua própria ignorância, Sócrates passou a adotar uma abordagem simples e infantil em sua linguagem, que não era facilmente compreendida ou aceita pelos outros. No entanto, essa abordagem demonstrou ser "[...] um caminho interessante para entrar na filosofia como infância do pensamento" (KOHAN, 2015, p. 218).

Embora Sócrates afirmasse não ser mestre de ninguém, sua tarefa era estimular e aliviar "as dores" que impeliam as pessoas a buscar conhecimento de si mesmas e do mundo. Ele não fornecia respostas prontas, mas provocava e estimulava cada sujeito a buscar o sentido de sua própria existência. "Para o ateniense, filosofar é viver interrogando-se a si e aos seus semelhantes, ocupando-se de si e dos outros, cuidando de que todos cuidem de si [...]" (KOHAN, 2011a, p. 114). Sócrates foi, sem dúvida, um grande sábio e um mestre inteligente na arte das perguntas curiosas que estimulavam o pensamento e a busca pelo conhecimento.

Segundo Kohan (2021a, p. 209), Sócrates foi "[...] infante, filósofo, o primeiro de uma tradição da filosofia. Infante cronológico, portanto, que faz nascer uma filosofia entre a vida e a morte". Com seu estilo de vida e exemplo, ele demonstrou que a infância é um tempo vibrante em que as perguntas brilham e a curiosidade é insaciável. Sócrates "[...] inventa a filosofia com uma forma infantil, como estilo de viver perguntando, questionando, incomodando, falando

uma língua estranha, estrangeira, inabitável... Vive a filosofia e vive a infância” (KOHAN, 2021a, p. 212). Por isso, morre pela filosofia, e isso mostra que até sobre a morte há muito a descobrir.

Para Matos (2013), a postura de Sócrates em relação ao ato de perguntar é de constante indagação e requer coragem. As perguntas denunciam e enunciam verdades, vontades e saberes, e as crianças manifestam essa coragem em cada ato de curiosidade que as impulsiona a descobrir algo novo. Para quem busca conhecimento, não há perguntas tolas nem respostas bobas. É necessário estimular e encorajar essas ações.

A existência humana é um processo constante de construção, e, portanto, "Não existem sentidos verdadeiros ou modos corretos esperando ser descobertos" (Kohan, 2018, p. 146). Isso nos leva a uma jornada de busca incessante por significados, expressa por meio de várias linguagens, que nem sempre são plenamente compreendidas, mas que sempre caminham ao lado do ser humano, desde o seu nascimento.

O ato de perguntar, questionar, pesquisar e investigar age como uma força motriz que impulsiona e movimenta as diversas linguagens, possibilitando a descoberta, a autoconstrução e a transformação constante. A infância atemporal é caracterizada por sua potência, movimento e transformação, representando um enigma que coloco como hipótese: talvez seja impossível descobrir seu significado em uma única resposta ou em poucas palavras.

Assim, uma série de perguntas surgem: o que é necessário para manter a curiosidade viva e em constante movimento, agindo como uma “mola propulsora” que impulsiona as diversas linguagens das crianças e suas expressões na infância? Como podemos estar atentos a cada manifestação de curiosidade, que se mostra como uma força propulsora capaz de impulsionar o processo de descoberta e transformação? O que é preciso para um comprometimento genuíno com a educação da(s) infância(s), com o estímulo às perguntas e à curiosidade? Os(as) professores(as) têm as condições adequadas para estimular o perguntar e desempenhar seu trabalho na Educação Infantil de maneira digna? Quais são os desafios e as demandas que as escolas de Educação Infantil enfrentam e que dificultam os (en)laços de infância(s)? Ou talvez o leitor esteja se perguntando: Como compreendo o conceito de infância? A que tipo de infância e tempo estou me referindo?

Ao deparar-me com essas perguntas, decidi estudar o conceito de tempo, um assunto que oferece vastas oportunidades de aprendizado e literatura. Entre as diversas abordagens, a perspectiva grega chamou-me mais atenção, permitindo que estabelecesse conexões entre o tempo e a infância.

Os gregos trouxeram em sua mitologia a ideia de tempo através de três definições: *chrónos*, *kairós* e *aión*. De acordo com Kennedy e Kohan (2020, p. 169-170, grifo dos autores):

Em suas aplicações mais antigas, *aión* designa a intensidade do tempo na vida humana – o destino, a duração, um movimento inumerável, não sucessivo, mas intenso. Diferente de *aión* é *chrónos* que preside sobre a continuidade do tempo sucessivo. [...] A terceira palavra de tempo é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação a tempo, ‘tempo crítico’, ‘estação’, ‘oportunidade’.

*Chrónos* é o tempo que estamos familiarizados, o tempo medido pelos relógios. Ele governa nossas rotinas diárias, tarefas, programas, calendários e agendas. Através do movimento dos ponteiros do relógio ou da indicação digital no visor, começamos e terminamos atividades, avaliamos se dispomos de muito ou pouco tempo e ajustamos nosso ritmo conforme necessário. Embora existam muitos métodos para medir e representar o tempo, é importante ressaltar que "O tempo que todos nós herdamos da modernidade é aquele medido pelo relógio, aquele que marca nossos horários cotidianos, organiza a vida social, assinala papéis, mede atrasos e decide o valor dos empenhos" (MELUCCI, 2004, p. 20).

*Kairós* por outro lado, é o tempo do momento oportuno, da escolha. É um tempo que exige presença, representando o "aqui e agora". Conforme esclarecido por Araújo, Costa e Frota (2020, p. 8), *kairós* “É o tempo da ocasião, que nos tira da rotina e nos convoca a habitar o mundo de modo mais espontâneo e aberto às novidades do extraordinário”, ainda se caracteriza como "[...] um tempo qualificado, preciso, singular, único" (KOHAN, 2020, p. 7).

Por último, temos *Aión*, que representa o tempo da intensidade, da duração e da experiência. É um tempo que se manifesta como potência, movimento e transformação, permitindo-nos viver de forma presente as oportunidades proporcionadas por *kairós*. Nas palavras de Kohan (2010, p. 132), *aión* é "[...] o tempo da experiência e do acontecimento".

Melucci (2004, p. 22) destaca que "Nossa experiência de tempo nunca, ou raramente, coincide com o que o relógio decreta". Isso indica que a experiência temporal muitas vezes difere do tempo linear. Essa maneira de experienciar o tempo é intensa e escapa à categorização, pois é única e subjetiva. Conforme Melucci (2004, p. 24), "[...] é no momento pontual do presente que se concentra a plenitude da nossa existência".

Enquanto vivemos nossas vidas, somos governados por *chrónos*, a temporalidade que rege, organiza e cronometra as diversas dimensões de nossa existência. *Kairós* e *aión* estão presentes em *chrónos*, mas operam de maneira distinta. Para experimentar e mergulhar nessas

formas de duração temporal, é necessário abrir-se para rupturas em relação ao tempo linear e cronológico.

Essas diferentes temporalidades são relevantes no contexto da educação, embora nem sempre seja possível perceber ou experimentar todas elas ao mesmo tempo. Muitas vezes, como adultos, ficamos aprisionados pelo domínio do tempo linear.

As crianças têm uma capacidade única de experimentar diferentes temporalidades de forma intensa e espontânea. Embora a escola imponha a necessidade de seguir horários e atividades determinadas pelo tempo *chrónos*, como brincar, comer, descansar e trocar fraldas, as crianças continuam a encontrar encanto nas nuances e detalhes do cotidiano escolar. Elas são curiosas, questionadoras e sensíveis às coisas ao seu redor. No entanto, à medida que o tempo linear (dias/meses/anos) se passa nas instituições de Educação Infantil, as crianças gradualmente passam a seguir o ritmo das horas e se tornam automaticamente parte de uma escola acelerada e apressada, como bem observado por Kohan (2020, p. 7): "As crianças entram nas creches no seu tempo *aiónico* e saem adultos adequadamente cronologicados".

Além disso, ao observarmos suas brincadeiras, é notável que, frequentemente, quando estão imersas no momento oportuno (*kairós*), conseguem ir além, aproveitando essa oportunidade para viver plenamente a infância atemporal. Nessas situações, elas demonstram a capacidade de habitar "um tempo sem tempo", uma temporalidade de outra intensidade: *aión*.

De acordo com a cantora brasileira Gal Costa<sup>25</sup>, "O tempo é um menino correndo, ele não para. Ele nunca envelhece". O tempo ao qual ela se refere é o tempo *aiónico*, que não envelhece, pois é constantemente novo em sua duração, sempre presente, e guarda a potência da infância. Em contraste, *chrónos* e *kairós* são tempos adultos, rápidos e lineares, onde o imprevisível e o extraordinário têm pouco espaço para acontecer.

Mas qual a relação dessas temporalidades com a infância? Qual o tempo que a infância atemporal habita? O que é infância? Segundo o Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2012, p. 357) a palavra infância tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao sujeito que "não é capaz de falar".

Embora a infância seja vista como uma fase da vida em que as crianças são frágeis e dependentes, e muitas vezes incapazes de se comunicar adequadamente, é importante desafiar

---

<sup>25</sup> Gal Maria da Graça Penna Burgos Costa (1945 – 2022) foi uma cantora, compositora e multi-instrumentista brasileira. Ela foi eleita como a sétima maior voz da música brasileira pela revista Rolling Stone Brasil e é amplamente reconhecida pela crítica especializada como uma das cantoras mais versáteis da música contemporânea brasileira. Cf. COSTA, Gal. Força estranha. In: LETRAS.

essa crença. A infância é uma fase crucial para o aprendizado, mas será que as crianças são realmente incapazes de se comunicar? Ou será que a sua linguagem é mal compreendida, tornando-se estranha, desconhecida e, infelizmente, negligenciada em muitos casos? Quem é capaz de compreender a linguagem da infância e a sua filosofia?

Em seu estudo, Araújo, Costa e Frota (2020, p. 5-6) afirmam que

O tempo da infância não se restringe a uma questão cronológica. Não é apenas uma sucessão de fases pelas quais as crianças passam, mas diz respeito também à intensidade com a qual a infância é vivida.

Com base neste conceito, acredito que a infância pode ser vista de forma diferente e ressignificada. Nossa sociedade estabelece um tempo cronológico para a infância, mas o tempo de infância enquanto potência não é limitado por esta cronologia. Viver a infância com intensidade pode ser uma fonte poderosa de transformação, independentemente da idade cronológica, pois, como Kohan (2015, p.217) afirmou: "A infância é um mistério, um enigma, uma pergunta".

Skliar e Brailovsky (2021, p. 10, tradução nossa)<sup>26</sup> também afirmaram que a

Infância não é criança, não é um espaço delimitado pela cronologia do tempo, não toma o corpo humano apenas nos primeiros cinco ou seis anos de vida, não tem nada a ver com o que acontece desde o nascimento e estende-se através de um curto tempo [...].

Esta ideia de infância, além da cronologia, é caracterizada por uma temporalidade própria e intensa. Ela é composta por uma força presente e uma abertura ao passado e ao futuro. Como Kohan e Fernandes (2020, p. 7) afirmam:

[...] é um acontecimento extracronológico, agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese, a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo.

Portanto, a infância não se limita a uma fase cronológica, mas é uma condição que nos acompanha, "[...] às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo" (KOHAN, 2015, p. 217). No entanto, considero importante distinguir as palavras "criança" e "infância" porque, embora frequentemente usadas como sinônimos, elas desempenham funções e têm significados diferentes.

---

<sup>26</sup> La infancia no es la niñez, no es un espacio delimitado por la cronología del tiempo, no toma el cuerpo humano apenas los primeros cinco o seis años de vida, no tiene que ver con aquello que sucede a partir del nacimiento y se extiende por un breve tiempo [...].

A perspectiva filosófica da infância sugere que a palavra "criança" está relacionada ao sentido temporal, definido pelo tempo cronológico. É um período relativamente curto, caracterizado como a etapa mais frágil da vida e pode ser chamado de "infância cronológica". Por outro lado, a concepção de "infância atemporal" refere-se a um tempo de intensidade, de potência de vida, que pode coincidir com o tempo cronológico em que se é criança, mas não se limita a isso. Algumas pessoas só conseguem vivenciar sua infância quando adultas, ou ainda podem passar toda a duração de suas vidas sem conseguir sentir essa força chamada infância atemporal.

Mia Couto (2009) em seu livro intitulado *E se Obama fosse africano?*<sup>27</sup>, traz uma definição, uma inspiração, sobre o que seria a infância, conforme o autor:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.

Faço minhas as palavras de Mia Couto, pois a infância em que acredito é essa infância estrangeira, por vezes desconhecida e, por isso, tão pouco habitada. Ela é um sentimento pertencente a um tempo em que "aprendemos o próprio sentimento do Tempo" – um tempo sempre em movimento, um tempo presente e intenso, que inspira a mudança e o processo de transformar-se.

Além disso, Kohan (2007) destaca a existência de duas infâncias que deveriam coexistir: a infância majoritária, a da continuidade, das etapas de desenvolvimento, dos anos, das causas e efeitos, para a qual "[...] os esforços pedagógicos se dirigem – a infância da criança como etapa de vida exige cuidado, educação e vigilância" (MARTINS, 2020, p. 107).

E a outra infância, a minoritária, que segundo Kohan (2007, p. 94):

[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe.

Diante dessas duas infâncias que deveriam se encontrar, se enlaçar, é sobre a última mencionada que, neste trabalho, concentro meu olhar e minha escuta de maneira especial: a

---

<sup>27</sup> Mia Couto, pseudônimo de António Emílio Leite Couto, é um escritor e biólogo moçambicano. Cf. **E se Obama fosse africano?** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. *E-book* (não paginado).

infância molecular, minoritária, a infância como potência da pergunta, da curiosidade, presente no tempo *aiónico*.

Outro autor, Heráclito<sup>28</sup>, relaciona o tempo à figura de uma criança que brinca, expressando no fragmento 52 (2017, p. 85) que “O tempo é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras; vigência de criança”.

Nesse contexto, Heráclito descreve o tempo como um jogo intenso, onde a criatividade impera, fazendo com que cada vez que o jogo é jogado, ele nunca seja o mesmo, apresentando-se sempre com uma intensidade diferente. Kohan (2007, p. 87) destaca que “No reino infantil, que é o tempo, não há uma sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo aiónico”. Essa vibração é a potência da vida, a infância, presente nesse tempo que está em constante movimento de transformação.

Heráclito era um homem que Nietzsche<sup>29</sup> (2017b, p. 76) narra como:

[...] inacreditável; e quando era visto, enquanto atentava ao jogo de crianças barulhentas, levava em consideração o que nenhum homem jamais considerou nesta ocasião: o jogo da grande criança cósmica Zeus.

Heráclito demonstrou que prestar atenção a esse jogo das crianças, a esse tempo que não pode ser mensurado, é como vibrar em um jogo maior, o "jogo da grande criança", que só pode ser habitado na ruptura da temporalidade linear e sentido como uma força cósmica, uma força suprema capaz de transformar, pois possui potência e movimento.

Destaca Kohan (2003, p. 148) que “Este modo de pensar a criança é uma metáfora de um tempo sem a continuidade do passado, presente e futuro. É uma criança sem idade, sempre presente, enquanto devir de uma vida possível”. Por isso, “Heráclito fala como uma criança” (KOHAN, 2003, p. 140), pois compreende a língua estrangeira, por vezes não compreendida, que a infância pronuncia.

De acordo com Kohan (2013), os gregos já possuíam uma concepção de infância muito antes da era moderna, que se preocupava com uma pólis<sup>30</sup> justa e a formação dos guardiões da cidade, onde "Sócrates propõe que a educação com a qual se forme os guardiões seja a mesma

<sup>28</sup> Heráclito de Éfeso, um destacado filósofo pré-socrático, é reconhecido por suas contribuições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento dialético e por sua defesa da ideia de que o cosmos é caracterizado por uma mudança constante.

<sup>29</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900) foi um filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano, conhecido por suas contribuições no campo da filosofia e sua influência duradoura no pensamento contemporâneo.

<sup>30</sup> Pólis (πόλις) - o termo pode ser usado como sinônimo de cidade-Estado.



com a qual se educa há muito tempo os gregos: a ginástica para o corpo, a música para a alma" (KOHAN, 2003, p. 38).

Embora, no período da modernidade, a tese de Ariès<sup>31</sup> tenha sido um dos primeiros estudos a explorar a invenção da infância e tenha gerado muita controvérsia e críticas, ela oferece informações relevantes para pensar sobre a organização da sociedade e a posição das crianças dentro dela. Segundo Kohan (2003), a infância moderna é resultado do que se cria, portanto, não se refere a uma infância atemporal, já que outras concepções de infância existiram no passado.

Ariès (1981, p. 163) elucida que o “sentimento de infância” surge de duas vertentes distintas. A primeira aparece no seio familiar, quando as crianças passam a ser “paparicadas”; e a segunda “[...] proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens de lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII”, que tinham constante preocupação de que as crianças fossem pessoas honradas.

Ariès (1981, p. 275) explica que “[...] no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos”. Somente a partir do século XVII, surge a preocupação com a infância cronológica, e as crianças passam a ser vistas como seres diferentes dos adultos. Suas necessidades começam a ser percebidas e, com esforço, aos poucos, passam a ser entendidas e percebidas de forma distinta em relação aos adultos que as cercavam.

Dessa forma, o sentimento de “ser criança” passa a adquirir uma nova forma, ganhando visibilidade como “infância”, uma vez que antes desse período não havia uma “consciência da infância”, e adultos e crianças “[...] trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes conjuntamente, da mesma forma que participavam da vida pública (política), das festas, guerras, audiências, execuções, etc” (DORNELLES, 2008, p. 38).

Embora esse sentimento de infância tenha emergido, é importante reconhecer que nem todas as crianças experimentam a infância da mesma forma, e algumas delas podem não vivenciar ou reconhecer sua própria infância atemporal, independentemente da idade cronológica que tenham.

Kohan e Fernandes (2020, p. 8, grifo dos autores) abordam a palavra infância como substantivo e, de certa forma, brincam com ela ao transformá-la em um verbo, *infanciar*, dando-lhe o sentido de movimento. Os autores apontam o sentido do termo como:

---

<sup>31</sup> Philippe Ariès (1914 – 1984) foi um influente historiador e medievalista francês que se destacou por suas contribuições no campo da história da família e da infância, seguindo a tradição de estudiosos como Georges Duby.

*Infanciar*: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. *Infanciar*: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito.

O sentido de "infanciar" busca estabelecer novas relações com a infância, permitindo que as crianças vivam uma infância digna e intensa, que transcende a dimensão cronológica. Essa proposta enfatiza a necessidade de valorizar as singularidades das crianças e respeitar seus próprios ritmos e experiências, sem limitá-las a padrões preestabelecidos. Em vez disso, propõe uma abordagem aberta em que a infância é concebida como um espaço de possibilidades em constante transformação, não restrita por limites temporais fixos. As crianças são convidadas a viver suas infâncias com intensidade, como protagonistas de suas próprias histórias e experiências únicas.

Este período em que a infância é vista como uma fonte de potência, experiência e intensidade é um tempo de mudança constante e devir, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, [p. 14]):

Um devir não é correspondência de relações, mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. [...] O devir não produz outra coisa senão a ele próprio.

Deleuze e Guattari (1997) propõem pensar a criança não como uma marca, uma fase transitória de desenvolvimento, mas sim como uma condição a ser habitada. Kohan (2007) fornece uma explicação sobre o conceito de devir-criança explorado por Deleuze e Guattari. Em suas palavras, “Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica” (KOHAN, 2007, p. 95).

Portanto, o devir-criança é “[...] o encontro entre um adulto e uma criança” (KOHAN, 2007, p. 95). É um encontro único, repleto de mistérios e desafios, um caminho aberto de descobertas e aprendizados. É um convite constante a explorar novos trajetos e a descobrir mais sobre si mesmo, sobre a “criança que se foi um dia”.

Em outras palavras, o devir-criança é um estado em que se propõe habitar um tempo extracronológico, caracterizado pela constante transição e transformação. É um movimento de descobertas, curiosidades, pesquisas, hipóteses e exploração, resultando na criação de um

mundo novo, no qual segundo Kohan (2007, p. 116), “[...] neste tempo que é [...] permanentemente devir, não há como renunciar à infância”, pois ele impulsiona, acolhe as temporalidades, movimenta as linguagens, aguça curiosidades, agita a vontade de investigar, de perguntar, de perguntar-se, suscita o anseio de ser o que se é, independentemente da idade que se tenha, visto que “[...] não é a criança que torna-se adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, [p. 60]).

No entanto, permitir que as crianças "infanciem" não é tarefa fácil. Frequentemente, instituições, familiares e professores(as) buscam direcionar o tempo e a atenção das crianças para aquilo que consideram mais importante, ignorando suas curiosidades e pesquisas, e roubando-lhes a oportunidade de viver suas infâncias de modo digno (DORNELLES, 2008).

Nesse contexto, surge a seguinte questão: como podemos exercer uma docência que permita às crianças da Educação Infantil vibrarem e habitarem suas infâncias? Essa é uma indagação que levanta muitas perguntas e poucas respostas. No entanto, espero aprender com os docentes da Educação Infantil, estabelecer conexões e linhas de fuga, a fim de compreender melhor as infâncias, as crianças e as docências. Quero seguir a proposta de “pensar de outro modo”, como ensinam Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 150), que significa “[...] (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, [...] e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás”.

Com esse ímpeto, na próxima seção, dedicar-me-ei a examinar a história da escola de Educação Infantil, percorrendo sobre a sua trajetória e problematizando se ela configura-se como um ambiente que acolhe e reconhece os diversos modos de vivenciar o tempo de infância.

### 3.2 UMA ESCOLA DA(S) INFÂNCIA(S) PARA A(S) INFÂNCIA(S)?

A trajetória da Educação Infantil como instituição escolar no Brasil é composta por diversas lutas e desafios. Embora tenha sido reconhecida como um direito a partir da Constituição Federal de 1988, a construção de uma instituição de qualidade, acessível a todas as crianças, ainda enfrenta obstáculos. A transição de uma perspectiva assistencialista para uma política educativa foi um dos marcos dessa jornada.

Como afirmam Campos e Barbosa (2015, p. 354), "A educação infantil como direito social, como política pública educativa, resultou de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais, sobretudo os feministas, foram grandes protagonistas". Discutir a história da Educação Infantil enquanto direito e instituição que cuida e educa implica levar em consideração diversos embates, tanto ideológicos quanto econômicos e sociais.

Embora a Constituição Federal tenha reconhecido a Educação Infantil como um direito, o acesso e permanência das crianças na escola ainda não são garantidos em sua totalidade. A falta de clareza em relação à responsabilidade do atendimento às crianças gerou controvérsias e interpretações diversas. O acesso à educação era determinado em grande parte pela classe social das famílias, sendo mais comum para aquelas com melhores condições sociais e econômicas (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Essa situação levou à emergência de novas controvérsias, denúncias e reivindicações, o que culminou na criação de um novo marco para a Educação Infantil: o reconhecimento da sua importância como a primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996). Campos e Barbosa (2015, p. 356) esclarecem que a LDB traz:

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, ratificando uma política pública e colocando holofotes sobre a práxis pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância.

Mesmo após todo o progresso conquistado pela Educação Infantil em termos políticos e sociais desde 1996, é preciso (re)avaliar se realmente as instituições de Educação Infantil, reconhecem, valorizam, respeitam e possibilitem as manifestações da infância em todas as suas formas: tanto cronológicas quanto *aiônicas*. A partir desta problematização, fundamentada em sucinto embasamento político, histórico e social que foi apresentado até o momento, surge a vontade de retomar a pergunta que se configura como título desta seção: será que possuímos uma escola da(s) infância(s) para a(s) infância(s)?

De acordo com Campos e Barbosa (2015), ainda há muito o que se fazer em relação à Educação Infantil. É preciso lutar por melhores condições de trabalho para os(as) professores(as), acesso universal à escola, recursos e materiais para promover o desenvolvimento infantil, e principalmente, qualidade, dignidade no trabalho e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Trata-se de um esforço contínuo para criar oportunidades que permitam que as crianças vivenciem plenamente a sua infância em uma escola que valorize a criação, a postura questionadora e investigativa, bem como a alegria. A indagação que permanece é: como consolidar esse espaço?

Desde a inclusão da Educação Infantil como instituição na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e em outros documentos voltados para garantir a qualidade do ensino nessa etapa, as lutas relacionadas a esse segmento educacional persistem e, na minha

opinião, devem perdurar. Essas batalhas são essenciais para consolidar uma escola da infância, introduzindo novos marcadores, direitos e garantias nesse processo constitucional em prol da Educação Infantil de qualidade no Brasil.

Considerando que a Educação Infantil ainda está em processo de consolidação em diversos locais do país, novos indicadores estão emergindo para reconhecer e valorizar essa fase educacional como fundamental para o desenvolvimento das crianças. Novas diretrizes, pesquisas e documentos destacam a criança como protagonista de seu próprio aprendizado, concebendo-a como sujeito de direitos.

A cada dia, enfrentamos novos desafios que provocam exercícios de pensamento, resultando em abordagens distintas com o intuito de transformar, ampliar e aprimorar o trabalho com a Educação Infantil. Gomes e Fochi (2013, p. 43) salientam que "A origem da educação infantil no Brasil possui estas marcações: menor/criança, creche/pré-escola e cuidador/professor". No entanto, ao longo dos anos, a Educação Infantil vem, dia após dia, buscando e transformando seu espaço, de modo que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Um exemplo extremamente recente que demonstra a capacidade da escola em transformar-se, reinventar-se e que evidencia a necessidade constante de força metamórfica, de uma mudança radical, foi desencadeado por uma crise mundial que impactou a todos, tanto de forma direta quanto indireta, e cujas repercussões ainda estão frescas para cada sujeito.

Estávamos vivendo nossas vidas, desempenhando nossas profissões, e nem imaginávamos que, com uma notícia anunciada em janeiro de 2020, nossas rotinas, as escolas e a profissão de professor precisariam passar por tantas mudanças. Sim, o que tanto temíamos aconteceu. A Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou que o novo coronavírus estava por todo o mundo, desencadeando uma nova pandemia, a COVID-19<sup>32</sup>.

Diante disso, tornou-se necessário aprender a desacelerar, a reinventar novos modos de ser escola, a mudar a forma de ensinar e fortalecer os vínculos. Foi fundamental seguir as orientações de cuidados que eram alertadas. Foi preciso ser criativo, inovador. Mais do que necessário, foi indispensável parar para pensar sobre o que significa ser docente em um período desafiador.

Como anteriormente mencionado, este trabalho, parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*, tem como propósito examinar as

---

<sup>32</sup> A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma *doença respiratória* causada pelo *coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2* (SARS-CoV-2).

marcas, ensinamentos, mudanças e (re)invenções geradas pela pandemia. O objetivo é pensar e problematizar sobre o saber-fazer das docências e promover a (de)formação, incentivando outras formas de agir e pensar para professores(as) cada vez mais comprometidos com a Educação Infantil.

A pandemia que vivenciamos deixou suas marcas, tristes memórias e perdas que permanecerão para sempre guardadas nas lembranças e nos corações. E o que dizer das dificuldades e feridas causadas em relação à educação? Será que a escola já não estava frágil antes disso? Será que a transformação da escola e dos(as) professores(as) não era inevitável há muito tempo?

Nóvoa, no livro intitulado *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*, com a colaboração de Yara Alvim, provoca a pensar sobre esse processo de mudança, afirmando que "A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX" (NÓVOA, 2022, p. 15). A escola, por sua vez, precisa da coragem da metamorfose, de modificar sua forma.

Para o autor, o modelo atual de escolarização é frágil, mostrando que é urgente pensar em um modelo futuro, uma vez que o estabelecido no século XIX atravessou o século XX e ainda se mantém presente no século XXI. Diante disso, ele destaca que "[...] a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura" (NÓVOA, 2022, p. 30).

Assim, o pesquisador nos convida a pensar em um tempo de metamorfose da escola. Mas o que, de fato, seria uma metamorfose? Segundo o Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2012, p. 424), o significado etimológico da palavra "metamorfose", derivada do grego *metamórphōsis*, significa "transformação de um ser em outro". Então, como seria esse processo e o que ele envolveria?

Entendo que, assim como as lagartas, que para se transformarem em borboletas precisam passar por um novo ciclo que envolve uma mudança radical de seu corpo e de seu metabolismo, abandonando sua velha vida de rastejar pelo meio ambiente para ganhar asas e descobrir um novo mundo pelos ares, penso que, de forma similar, os docentes da Educação Infantil precisam se metamorfosear, abandonando os modos docentes que objetivam apenas controlar as condutas dos corpos<sup>33</sup> ou obter respostas definidas e prontas, voltando sua atenção, tempo e esforços para (re)pensar os saber-fazer em que viver a força da infância seja um elemento indispensável.

---

<sup>33</sup> Conceito com base nos estudos foucaultianos.

Nesse sentido, ao me referir a um (re)pensar dos modos de saber-fazer dos docentes, acredito que seja importante esclarecer qual o conceito de docência que compartilho. Parto do conceito de que a docência<sup>34</sup>

[...] pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora (FABRIS; DAL'IGNA, 2007).

A partir do que as autoras discutem, identifiquei as dinâmicas de ensino e aprendizagem na relação entre professoras e alunas. Elas enfatizam que as trocas podem ocorrer de várias maneiras, sem resultar em uma inversão de posições e funções. O ponto central da abordagem delas é reconhecer que as professoras assumem uma posição diferenciada em relação às alunas, o que é particularmente relevante na Educação Infantil. Portanto, a partir desse modo de compreensão, torna-se importante assumir a intencionalidade pedagógica no exercício da docência, no qual as professoras desempenham o ofício de ensinantes, enquanto as alunas (crianças) desempenham o ofício de aprendentes. Essa distinção de funções é importante para estabelecer um ambiente educacional potente na Educação Infantil, no qual tanto as crianças-alunos quanto os docentes desempenham funções de ensino e aprendizado. No entanto, não podemos esquecer que a responsabilidade pedagógica, a presença e a autoria docente são atribuições do professor ou da professora, que possui preparação para esse ofício.

Ainda sobre o contexto das intervenções pedagógicas, penso que a maneira como as propostas e os diferentes momentos são conduzidos pode fornecer às crianças subsídios para vivenciarem suas experiências na escola de maneira significativa, convidando-as a habitar suas infâncias e estimulando o desenvolvimento de suas capacidades inventivas, criativas e curiosas.

Ao explorar essa relação, percebi que ela vai além do processo de ensino e aprendizagem, pois engloba laços afetivos e cuidados, especialmente quando nos relacionamos com as crianças. A maneira como a escola é apresentada a elas, o convite para que explorem, descubram e se desenvolvam, pode influenciar o rumo de sua vida escolar. Pode despertar motivação, curiosidade e capacidade questionadora ou, por outro lado, tornar-se apenas um espaço onde o tempo é "gasto" e a experiência é trivializada. Em outras palavras, pode ou não se constituir em uma escola onde as infâncias são respeitadas e valorizadas.

---

<sup>34</sup> Eu conceituo a docência com base nos estudos de FABRIS; DAL'IGNA (2007) e no grupo de pesquisa GIPEDI – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças.

Da mesma forma, penso que no cotidiano das escolas, não são apenas as ações pedagógicas que influenciam nas condições positivas ou negativas para que as crianças possam vivenciar a plenitude da infância. A escola apresenta muitos pontos frágeis, situações difíceis e realidades tão distintas e ameaçadas, onde ocorrem situações que, por mais que os docentes tenham boas intenções e busquem planejar para vivenciar essa plenitude, existem obstáculos mais fortes que os impedem de realizá-las.

Nesse sentido, estar comprometido com a educação da(s) infância(s) é um compromisso de todos: dos docentes, da escola, da família, do poder público, político e de todas as esferas ligadas à educação. Envolve um processo de engajamento de todos para todos. Contudo, quem é capaz de se comprometer? Como se comprometer para uma escola da infância e para as infâncias?

Segundo o Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2012, p. 167), o significado etimológico da palavra ‘comprometer’, derivada do latim *comprōmittēre*, significa “dar como garantia”, “arriscar”. Sendo assim, uma pessoa comprometida consigo mesma, com seu fazer docente, é aquela que se sujeita a correr riscos, a dar o seu melhor e a realizar um trabalho bem-feito.

Em tempos de metamorfose da escola, comprometer-se significa enfrentar riscos diariamente, uma vez que esse compromisso envolve exercícios de pensamento e ações contínuas para se transformar e aprimorar o próprio conhecimento e modo de agir. Reconheço que isso demanda uma abordagem que vá além da simples mudança de pensamento ou comportamento; é um processo que exige um exercício constante da crítica radical. Mas o que seria esse processo de crítica?

A crítica radical não é uma crítica qualquer, não é uma “crítica pela crítica”. Conforme ensinam Veiga-Neto e Lopes<sup>35</sup> (2010, p. 150), é preciso “[...] uma crítica que seja radicalmente radical”, ou seja, é necessária uma crítica como modo de vida, que permita pensar e agir de outra forma, como uma espécie de crítica da própria crítica, que duvida de si mesma o tempo todo. Mas o que seria essa “crítica da própria crítica”?

---

<sup>35</sup> Professor, biólogo e músico. Marido, pai e avô. Bibliomaniaco e leitor obsessivo. Por muitos anos, foi jazzista praticante. Cada vez mais impressionado com os aspectos ridículos de qualquer radicalismo (à esquerda e à direita) desta nossa difícil contemporaneidade. Detesta baratas (principalmente as pequenas) e bruxas noturnas (principalmente as grandes). Despreza os estultos e, por isso, morre de medo de ser um deles. Troca o vinho pela cerveja e a alface pela carne. Já foi workaholic. Breve currículo, disponibilizado por Maura Corcini Lopes. Cf. **Alfredo Veiga-Neto**: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Maura Corcini Lopes é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal. Atualmente é professora titular do curso de Pedagogia e do PPGE da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.



Veiga-Neto intitulou a “crítica da própria crítica” ou “crítica radicalmente radical” como *hipercrítica*. Segundo o pesquisador, ela é entendida como

[...] um tipo de desconstrucionismo que faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranquilo e acordado entre todos. Estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento, essa crítica radicalmente radical não se firma em nenhum a priori – chamemo-lo de Deus, Espírito, Razão ou Natureza –, senão no próprio acontecimento. Desse modo, a hiper-crítica vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma.” (VEIGA-NETO, 2006b, p. 15)

Concordo com a afirmação de Veiga-Neto e Lopes (2010) de que pensar de forma diferente é um exercício arriscado e difícil. Como professores(as), tomamos decisões, realizamos intervenções e assumimos riscos a todo momento em nossa prática. Nesse contexto, é relevante agir de forma a “estranhar” e “desfamiliarizar” as coisas, incluindo nosso próprio modo de pensar. Como os autores mencionam, “[...] nada nos garante que 'estar na onda', 'seguir a moda' ou 'dançar conforme a música' seja o melhor caminho” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163). Portanto, é fundamental sempre suspeitar, (re)pensar e transformar o saber-fazer docente.

Acredito que (re)pensar uma escola da(s) infância(s) para a(s) infância(s) exige constante metamorfose e a prática da crítica radical, de modo que a escola de Educação Infantil possa ser um espaço-tempo de escuta e acolhimento das perguntas e curiosidades. Nesse ambiente, as trocas entre os pares se tornam lampejos potentes de infância *aiônica*, onde “[...] nos colocamos à espreita para agir nas experiências que nos acontecem, que nos amanhecem para tudo o que é e pode ser diferente, novo” (LOPES, 2015, p. 27). Isso permite que a escola se torne um local onde os (en)laços de infância(s) – cronológica e *aiônica* – acontecem, como um diálogo, no qual o adulto pode encontrar sua criança interior e, por sua vez, proporcionar que as crianças habitem no tempo em que a infância sem idade faz morada.

Quando penso na escola como um espaço de diálogo, onde estamos constantemente buscando (re)pensar o saber-fazer docente, recordo-me de um autor que trouxe contribuições significativas: Gert Biesta. Uma delas foi a afirmação de que “A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros 'recém-chegados', é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém” (BIESTA, 2017, p. 16).

Ao considerar sobre essa afirmação de Biesta (2017), penso que um dos maiores compromissos assumidos pela escola e pelos(as) professores(as) é intervir para educar e fazer

a diferença na vida dos outros. Talvez, precise explicar um pouco o que estou entendendo por intervenção. É ter a atenção plena no presente para entrar no “exercício de pensamento”, no jogo da educação, no “estado de diálogo”<sup>36</sup> sugerido por Biesta (2018). Essa intervenção é muito mais do que mediação, pois envolve o professor e a criança/aluno de uma forma plena, o professor também é protagonista junto com a criança. E não seria uma intervenção significativa permitir ou permitir-se fazer morada no tempo em que a infância atemporal habita? Revisitar a criança que fomos um dia? Cuidar e valorizar as perguntas e as diferentes linguagens pelas quais as crianças expressam suas curiosidades?

Ancorada nestes autores, que trouxe até o momento para dialogar, pondero que as intervenções, as contribuições, o modo como conduzimos nossas práticas e ações, seja do âmbito pessoal ou profissional, sempre nos exigirão que corramos riscos, pois ao comprometer-nos em educar para transformar e até mesmo para transformar-nos, “[...] não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 160). Deste modo, colocamos em *xequete-mate*<sup>37</sup> nossos pensamentos e ações, nosso saber-fazer.

Acredito que comprometer-se como professor(a) da etapa da Educação Infantil vai além de assumir um simples compromisso com a sua profissionalidade, pois envolve responsabilidade para consigo mesmo e com o outro, de modo a reconhecer que a educação é mais do que “[...]a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual” (BIESTA, 2017, p. 25).

Nesse contexto, surge a indagação de se educar e cuidar durante o período mais delicado da vida, a infância cronológica, quando tudo é novo e as perguntas e curiosidades fervilham, não implica em um compromisso e engajamento contínuos?

Gostaria de enfatizar que, assim como não existe uma receita pronta para alcançar essa meta, também não considero que seja uma tarefa fácil. No entanto, é importante “começar o começo”, ou seja, traçar um caminho na direção da transformação da escola, que começa com a mudança de cada sujeito, permitindo que a força da infância atemporal seja vivida e sentida. Essa transformação exige coragem e ousadia, além da disposição para assumir riscos permanentes na profissão de professor(a). Seria essa uma “chave” ou “ferramenta” para

---

<sup>36</sup> [...] estar em um ‘estado de diálogo’ contínuo com o que e quem é o outro; um ‘estado de diálogo’, além, em que a nossa subjetividade não é constituída de dentro para fora, isto é, das nossas intenções e desejos, mas está intimamente ligada às formas as quais nós nos comprometemos com e respondemos ao que e a quem é o outro, a que e a quem fala conosco, a quem se dirige a nós, a quem nos chama e nos convoca a ir adiante (BIESTA, 2018, p. 24).

<sup>37</sup> Termo utilizado no jogo de xadrez quando o rei do oponente está enclausurado e sem possibilidade de fuga. Uma jogada que representa o final da partida.

desenvolver uma docência comprometida, que valoriza o modo de saber-fazer do(a) professor(a), como uma perícia artesanal<sup>38</sup>, elemento fundamental para a composição e o aprimoramento do ensino e aprendizagem?

Ao problematizar sobre as crianças, as docências e as infâncias na escola de Educação Infantil, considero importante referenciar Richard Sennett<sup>39</sup>. Embora ele não tenha se dedicado diretamente ao campo da educação, acredito que o seu trabalho colabora de uma forma potente para “pensar de outro modo” essa área. Em sua obra intitulada *O Artífice*<sup>40</sup>, na qual ele explora vários conceitos, incluindo “originalidade”, “artesanaria”, “perícia artesanal”, “oficina”, “ofício” e “engajamento”, que são utilizados neste trabalho, ele nos inspira a pensar sobre o quanto podemos aprender transformando a nós mesmos, bem como qualificar nossa profissionalidade, de modo a nos tornarmos “artífices” de nossas obras, práticas e ações. Especialmente se considerarmos as docências como um trabalho sempre inacabado, em constante elaboração e transformação.

Para Sennett (2008, p. 19), a "Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo". Nesse contexto, a habilidade artesanal do professor consiste em estar comprometido, envolvendo sua corporeidade e intencionalidade, buscando exercer seu conhecimento com maestria. À medida que exerce essa prática, o docente aprende a se tornar artífice de seu trabalho, aprimorando seu saber-fazer.

Afirma Sennett (2008, p. 30, grifo do autor), que "O artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento". Neste sentido, é possível relacionar o engajamento com o comprometimento. O professor comprometido, preocupado com sua condição humana e com a dos outros, reconhece a si mesmo como um sujeito em constante transformação e busca realizar um trabalho bem-feito para si mesmo e para a sociedade. Dessa forma, envolve-se emocional e profissionalmente, motivado a se tornar gradualmente artífice de seu próprio processo de desenvolvimento, aprendendo por meio de experimentos. Assim como um artífice, esculpe, refaz e utiliza todos os sentidos para avaliar seu trabalho, mantendo-se em constante avaliação.

Conforme Bahia (2020, p. 147), "O docente engajado não desiste na primeira tentativa; ele aprende a ser professor exercendo as práticas pedagógicas [...]". Entretanto, considero que

---

<sup>38</sup> Conceito com base nos estudos de Sennett. Para SENNET (2008, p. 34), “Toda perícia artesanal é um trabalho voltado para a busca de qualidade”.

<sup>39</sup>Richard Sennett é um sociólogo e historiador norte-americano, cuja carreira acadêmica inclui o cargo de professor na London School of Economics, no Massachusetts Institute of Technology e na New York University, instituições de renome mundial.

<sup>40</sup> Cf. SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2008.

apenas isso não é suficiente; é importante que o docente esteja em plena sintonia entre o pensamento e a ação. Nesse contexto, no exercício da docência, o(a) professor(a), ao longo do tempo, desenvolve a habilidade de ser o criador de seu próprio processo, atuando com comprometimento e engajamento na busca por fazer a diferença, desempenhando um trabalho bem-feito e original. Como Bahia e Fabris (2021, p. 203) destacam, “[...] até chegar a um ponto em que observamos as novas práticas com um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvido nessa artesanaria”. Esse processo é contínuo, pois cada ano, cada aula representa um novo recomeço, uma nova oportunidade, um novo acontecimento.

A originalidade, a partir dos autores que me inspiraram nesta pesquisa, não pode ser alcançada por meio de práticas que resultam de um tempo mecanizado e apressado, de um "tempo sem espera" (ZAVALLONI, 2021). Embora possa fazer parte da linearidade do tempo, já que algo novo aparece, ele é datado dentro da temporalidade, a originalidade denota “[...] o súbito surgimento de alguma coisa onde, até então, não havia nada” (SENNETT, 2008, p. 84), frequentemente despertando sentimentos como espanto, admiração e surpresa. Acredito que a originalidade emerge da quebra da linha temporal, quando buscamos algo por breve ou muito tempo e temos a capacidade de criar, neste momento presente, mas que rompe o comum, o naturalizado, a ordem das coisas. Assim, a originalidade é genuína, excepcional e inovadora. Em outras palavras, ela está presente no tempo em que a infância atemporal habita.

No entanto, ao considerar estes aspectos até aqui problematizados, permaneço atenta às perguntas que ecoam dentro de mim e que me impulsionam a pesquisar com os docentes: como cuidar das perguntas? Como podemos demonstrar respeito às crianças, especialmente quando vivemos em tempos em que suas vidas são frequentemente desvalorizadas ou afetadas por tragédias, como as notícias recentes trazidas pelo site da ONU News no ano de 2023 sobre o conflito entre Israel e Hamas, que mostram a situação de milhares de crianças que foram mortas ou ficaram feridas na Faixa de Gaza, sem familiares sobreviventes? Como cuidar de si, dos outros e da(s) infância(s)? Será possível sentir a potência da infância em uma escola que continua a correr, acelerada? Ao pensar sobre essas questões, procuro analisar e problematizar a temática da próxima seção.

### 3.3 UMA INFÂNCIA DO CUIDADO DE SI

Considerando a minha jornada de pesquisa, sinto uma forte vontade de ouvir perguntas, cuidar das infâncias, e estimular a curiosidade e a pesquisa, tanto nas crianças quanto em mim

mesma. No entanto, como podemos iniciar esse processo? Como podemos ouvir e perceber as perguntas que ecoam, cuidar de nós mesmos e dos outros, e apreciar o extraordinário, mesmo quando estamos envolvidos na agitação do tempo escolar?

Ao pensar e problematizar sobre as conexões entre as infâncias, é comum surgirem muitas perguntas e uma enorme curiosidade que dá vida a um universo diferente. Seguindo a sugestão de Kohan (2007, p. 98), "[...] a insistência da pergunta abre – e que nenhuma resposta consegue fechar – talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância", representando um novo começo para a educação. Neste campo de encantamento e descobertas, vejo que o cuidado consigo mesmo e com os outros, por meio do saber-fazer docente, pode encontrar um espaço, criando laços entre professores(as) e crianças em uma jornada de aprendizado mútuo, onde inquietações são acolhidas, indagações são valorizadas, e experiências são compartilhadas.

O ato de perguntar, fortemente presente durante o período da infância cronológica, é um atributo importante dessa fase. Contudo, é importante ressaltar que essa característica não é exclusiva da infância linear, porque a curiosidade e a busca por respostas podem manifestar-se em todas as idades. O que realmente faz a diferença é a abertura que se concede para que a infância, no sentido atemporal, possa se expressar. Como afirma Kohan (2007, p.119): "Quando a infância se manifesta, as perguntas não são facilmente respondidas", ou seja, elas ecoam e, de certa forma, provocam, pois nos conduzem a diferentes formas de pensar e a novos modos de vivenciar a vida e, neste caso, a docência.

Quando eu me refiro à infância em um contexto atemporal ou extracronológico, estou me referindo a uma maneira de estar presente no mundo que vai além da simples cronologia. A infância *aiônica*, para mim, é uma atitude de questionamento, autoconhecimento, exploração e maravilhamento com o mundo ao nosso redor, independentemente da idade que tenhamos. Isso significa estar aberto ao novo, ao desconhecido e ao mistério que permeia a vida.

Essa atitude pode inspirar-nos a encarar a vida com olhos brilhantes e coração aberto para o mundo, ao mesmo tempo em que cuidamos de nós mesmos. Ao cultivar a curiosidade e o hábito de questionar, mantemos a chama da aprendizagem acesa, bem como a busca por significados que desejamos incorporar. De certa forma, sentimos como se fôssemos estrangeiros no mundo, como afirma Kohan (2007, p.121): "Estrangeiro, falará como uma criança: ingênuo, brincalhão, afirmativo".

Assim, a infância no sentido *aiônico* é uma fonte inesgotável de inspiração e aprendizado, independentemente da idade que tenhamos. É um convite para nos sintonizarmos com a potência da vida, com o desejo de saber mais, de buscar respostas e de explorar novos

caminhos. Ao abraçarmos essa postura de infância, criamos espaço para que a curiosidade possa nos conduzir em direção ao conhecimento e ao cuidado de si (FOUCAULT, 2010).

É necessário esclarecer que o cuidado que abordarei nesta seção é mais abrangente do que o âmbito pessoal, que também é fundamental e inseparável na prática educativa com crianças da Educação Infantil. No entanto, o cuidado que busco explorar é mais específico e pode ser mais delicado ou complexo.

Foucault<sup>41</sup> foi um filósofo e educador francês, pós-estruturalista<sup>42</sup>, cujo trabalho se estendeu para além da análise das relações de poder e controle presentes nas instituições, que buscam impor normas, disciplinar e moldar os corpos dos sujeitos. Além dessas questões, ele também se dedicou a pensar sobre o conceito de cuidado de si como uma "arte de viver" (FOUCAULT, 2010). Essas temáticas estão presentes nas obras indicadas como o terceiro Foucault, marcando uma terceira fase de sua produção e estão intimamente associadas aos seus estudos sobre o sujeito e a constituição das subjetividades.

Nas suas análises, Foucault (2010) destacou a importância de adotarmos uma postura reflexiva em relação a nós mesmos, à nossa existência e à maneira como nos relacionamos com o mundo. Esse cuidado consigo mesmo envolve o questionamento das normas sociais impostas e a busca por autonomia, mesmo diante das estruturas de poder que tentam controlar e regular a vida cotidiana.

Ao pensar o cuidado de si como uma arte, Foucault (2010) explorou a dimensão estética, criativa e filosófica da construção de si mesmo como sujeito. Isso implica não apenas seguir padrões pré-estabelecidos, mas em criar formas próprias de existência, desafiando os limites impostos pela sociedade e se tornando agente de sua própria trajetória.

O pensamento de Foucault incentiva-nos a pensar sobre a responsabilidade e autonomia em nossas escolhas e ações. Ao compreendermos o cuidado de si como uma dimensão ética, estética e filosófica, somos desafiados a repensar nossas relações com o mundo e com a(s) infância(s). Com isso, buscamos uma vida mais autêntica e significativa, na qual possamos nos reinventar e reconstruir constantemente como sujeitos em constante transformação.

---

<sup>41</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador e teórico social francês. Ele é amplamente reconhecido como um dos pensadores mais influentes do século XX, especialmente nas áreas de filosofia, teoria social, política e estudos culturais.

<sup>42</sup> Abordagem teórica desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970. A perspectiva pós-estruturalista desafia os princípios estruturalistas ao postular que as estruturas fundamentais subjacentes à realidade são fluidas e contextualmente moldadas. Notáveis pensadores, como Michel Foucault e Jacques Derrida, destacam a dimensão fragmentada da realidade, questionando verdades absolutas e promovendo uma análise reflexiva das complexidades humanas. Esta perspectiva influencia diversas disciplinas, explorando temas como poder, linguagem e identidade, e desafiando categorias fixas.

De acordo com Foucault (2010, p. 446), "Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida". A partir dessa ideia, é possível considerar a docência como uma ferramenta para reverberar sobre o cuidado de si, dos outros e da própria vida, e a filosofia da infância como uma força que permite viver com dignidade, aprendendo a cuidar de si ao mesmo tempo em que se dedica ao cuidado dos outros, pois é próprio do cuidado de si esse cuidado do outro. E, só se cuida bem do outro se tiver cuidado bem de si mesmo.

Diante das provocações de Foucault, surge a questão sobre como cuidar das perguntas e curiosidades das crianças de forma a mantê-las sempre presentes, vivas e impulsionando a vida e as docências. É importante questionarmos se as experiências na Educação Infantil permitem o desenvolvimento de um saber-fazer que acolhe e estimula as perguntas.

É relevante salientar que a noção de cuidado de si já era objeto de estudo há muito tempo entre os gregos e romanos, que abordavam o "ocupar-se", o "preocupar-se" consigo mesmo como uma forma de viver, um modo de questionar e refletir, impulsionado pela filosofia como instrumento para problematizar os entendimentos (VIER; SCHULER, 2022).

Como mencionado anteriormente, esse cuidado de si não se restringe ao sentido moderno de bem-estar, mas refere-se a um cuidado especial, que consiste em aprender sobre si mesmo, conhecer sobre a sua subjetividade. Em sua obra *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault “[...] analisa amplamente a conversão do olhar. [...] Dedicar-se também a diferenciar essa prática do conhece-te a ti mesmo platônico, do cuidado de si helenístico e romano e da renúncia de si cristã” (VIER; SCHULER, 2022, p. 307).

Foucault (2010) destaca três características fundamentais para o desenvolvimento dessa noção denominada *epiméleia heautoû*<sup>43</sup>. Primeiramente, refere-se a um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações e de se relacionar com os outros. Em segundo lugar, implica uma forma específica de atenção e olhar, uma conversão do olhar para si mesmo (VIER; SCHULER, 2022). Por fim, engloba ações exercidas de si para consigo, através das quais nos assumimos, modificamos, purificamos, transformamos e transfiguramos.

Nesse sentido, vivenciar a infância em relação ao cuidado de si não é apenas permitir que a nossa criança interior se manifeste; não se trata de um regresso ao passado ou da tentativa de reverter a idade. Pelo contrário, é uma oportunidade de estimular o sentimento de surpresa e maravilhamento tão presente nesta fase única da vida. Essa atitude nos conecta com a energia

---

<sup>43</sup> Em latim (*cura sui*). Conceito grego que significa ocupar-se consigo mesmo, cuidar de si.

vital inerente à infância *aiónica*, lembrando-nos da importância de enxergar o mundo de uma maneira diferente, mesmo diante dos desafios e adversidades que a vida adulta nos apresenta.

Seguindo as pegadas de Foucault, sobre o cuidado de si é importante ressaltar que ele não é um exercício solitário, nem moral, nem apolítico, mas um tipo de prática que estabelece uma certa distância entre o sujeito e o mundo. É essa distância que tem intrínseca ligação com a desaceleração, pois permite-me entrar no tempo não cronológico e exercitar o pensamento e o agir circunstanciado, voltar-me para os meus deveres e agir conforme essas regras não impostas, mas que são do meu catálogo de obrigações e deveres. Regras que não me deixam agir de forma impensada, na urgência. Nesse sentido, é que ele nos sugere que só pode cuidar bem do outro, quem primeiro cuida bem de si (GROSS, 2006).

A ânsia pelo conhecimento e pela curiosidade é instigante e intrigante. Ao observar a realidade das escolas, percebi ambientes dominados por um "tempo sem tempo", que sufoca as perguntas, pois há sempre "coisas mais importantes" para serem feitas. Nesse contexto, o espaço escolar, conforme discutido por Foucault (2013), opera como uma máquina de aprender, vigiar, hierarquizar, recompensar e moldar os corpos. Infelizmente, pensar por si mesmo ou responder de maneira autêntica nem sempre é possível, pois se espera que as respostas se encaixem em padrões pré-determinados pelos docentes.

Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 71) nos lembra que, "Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força". Essa modelagem atua gradualmente no nível do corpo e do conhecimento, moldando o modo de ser e estar no mundo, construindo subjetividades, os modos de habitar a(s) infância(s).

Nietzsche (1998, p. 145) já destacava a relação entre vida e vontade de poder, enfatizando: "Onde encontrei vida, encontrei vontade de poder". Foucault também estudou as práticas fundamentadas nessa vontade, explorando como o poder se manifesta nas instituições, nas relações sociais e nas estruturas de controle, influenciando a forma como constituímos nossa maneira de ser e estar no mundo.

Quando conecto essas problematizações com o contexto da escola e da docência, penso que, em muitas ocasiões, a Pedagogia busca dar espaço à indagação e à curiosidade infantil através de atos de fala, mas, na prática, pode mostrar um controle sutil, produzido pela vontade de poder. Isso se manifesta na exigência de respostas prontas e definitivas, muitas vezes alinhadas às expectativas dos adultos, em detrimento da exploração do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia das crianças.

Dessa forma, a análise foucaultiana incentiva-me a examinar criticamente como essas dinâmicas de poder permeiam as interações educacionais e a buscar outras formas de pensar



mais alinhadas com as temporalidades das infâncias. Isso implica em promover ambientes de aprendizado que valorizem o questionamento, a experimentação e a autonomia, permitindo que as crianças sejam agentes ativos em seu próprio processo de descoberta e construção do conhecimento.

Lima e Matos (2022, p. 17) afirmam que “[...] a pergunta parte de nós pelo efeito das relações e provocações resultantes do mundo”. Tendo isso em mente, penso que a relevância da escola e dos(as) professores(as) na formação das crianças reside no fato de serem promotores de práticas de cuidado de si e do outro, assim como em experiências que acompanharão as crianças por toda a vida.

Tendo isso em vista, preciso perguntar: as práticas e condições oferecidas pela escola permitem que as curiosidades e perguntas das crianças sejam atendidas? Será que estamos cuidando das perguntas das crianças e das nossas próprias perguntas? Conseguimos parar e prestar atenção às comunicações das crianças, ou estamos simplesmente no modo automático? As nossas docências respeitam e possibilitam as experiências, os ritmos e os tempo(s) da(s) infância(s)? Elas nos permitem olhar para nós mesmos e para as crianças? Agimos como Sócrates em nossa prática docente, conduzindo as crianças a descobrirem o conhecimento dentro de si mesmas através do diálogo e da maiêutica? Há essa preocupação com a criação de um catálogo de deveres que nossas crianças-alunos estão criando, defendendo e sabendo por que estão cumprindo? Esse exercício que envolve o cuidado de si tem estado presente nas docências dos(as) professores(as)?

Kohan (2011a) estabelece uma relação entre Sócrates e Foucault, mais precisamente no que chama de *O último Sócrates no último Foucault*, a qual considero intrigante. De acordo com Kohan (2011a, p. 74), “Sócrates só pode ser mestre do cuidado de si, só pode ensinar os outros a cuidar de si porque primeiro cuida de si, mais que ninguém”. Foucault se interessa por Sócrates como “[...] um artista na arte de existir, alguém que forma uma estética da existência, um estilo de viver de outra maneira, de falar de outra maneira, de morrer de outra maneira” (KOHAN, 2011a, p. 75), mesmo que ele declare ser desprovido de tal arte.

Acredito que o cuidado, a atenção e a abertura para perguntas são fundamentais para estabelecer uma relação de reciprocidade na educação. É necessária uma espécie de “conversão do olhar”, na qual “[...] na relação consigo que se relaciona, vira-se aos próprios olhos, que está sob o próprio olhar, sem perder-se de vista constantemente” (VIER; SCHULER, 2022, p. 307). Essa abordagem promove uma mudança na forma como vemos as coisas e a nós mesmos, permitindo que possamos nos relacionar conosco e com os outros de forma mais intensa e autêntica. Diria que esse exercício antecede a aceitação de outras formas de pensar e fazer que

as crianças estão a construir junto com as professoras, sem a conversão do olhar, aceitar o catálogo dos deveres dos outros pode ser um exercício quase impossível. Eu diria, que essa talvez, seja o exercício mais difícil e que merece ser mais explorado nas docências. Pois, não basta aceitar e mobilizar a curiosidade e pergunta como potência, mas o que vem depois, deve ser tão bem cuidado e trabalhado para que não se perca como uma simples atividade pedagógica.

Sócrates nos ensina que “[...] somente a partir da interioridade da relação que se quer propiciar no outro, é possível compartilhar o caminho de quem aprende” (KOHAN, 2011, p. 74). Nesse sentido, é importante não apenas incentivar as crianças a questionarem, mas também os docentes a questionarem a si mesmos, suas práticas e concepções. É um movimento que envolve cuidar do outro e de si mesmo, onde a escuta sensível e a abertura ao novo são fundamentais para uma educação mais engajada, onde os (en)laços de infância(s) acontecem.

Considerando que o cuidado de si envolve prestar atenção tanto ao mundo interno quanto ao externo, e requer uma relação sensível com o próprio olhar, cuidar das perguntas e curiosidades pode ser uma abordagem significativa e transformadora para considerar e compartilhar conhecimento e aprendizado.

No cenário frenético e tenso da escola atual, é importante pensar em como podemos estar despertos para cuidar de nós mesmos e das crianças que nos cercam. Reafirmo a importância de desenvolver uma docência que abrace a potência das perguntas e da curiosidade, mas que fique atenta ao que vem após elas se constituírem em um processo de cuidado de si. Diante disso, emerge uma nova questão: que espaços essas crianças-alunos terão para exercitar seus pensamentos circunstanciados e agir conforme esses catálogos?

Em muitos contextos educacionais, a pressão por resultados quantitativos e a rigidez dos currículos acabam por estabelecer uma dinâmica que prioriza a busca por respostas prontas e preestabelecidas, em detrimento do incentivo às indagações criativas e espontâneas das crianças. Essa tendência limita a liberdade de exploração do conhecimento, tolhe a autonomia das crianças e desencoraja a busca por respostas espontâneas, comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, imobilizando o pensamento, pois conforme ensina Gros (2006, p. 137) “[...] eu não me constituo a mim mesmo como objeto de conhecimento senão sob o controle, o olhar, a escuta de um outro. Isso quer dizer, que permitir que as forças das infâncias se manifestem, se enlacem, nos convida a cuidar de nós mesmos e dos outros, zelando pela curiosidade, vontade de saber e a capacidade de explorar o mundo com um olhar novo e curioso, sempre na relação com o outro. Abrir-se para viver o tempo em que a infância como potência habita pode levar a novas possibilidades e proporcionar uma

experiência docente enriquecedora e transformadora através da pergunta e do perguntar-se, da distância entre o sujeito e o mundo, das respostas e ações que surgem nesse espaço.

Penso que talvez uma das formas de iniciar essa jornada promotora novas experiências, seja mobilizando a força perguntadora e a potência da curiosidade, reconhecendo que "A infância cronológica costuma ser o momento em que as perguntas nascem vivas, impulsivas, inquietas" (KOHAN, 2021b, p. 47). A partir disso, quiçá, podemos aprender com as crianças e nos reconectar com o tempo *aiônico*, reencontrando o sentido da infância na idade adulta e com elas exercitarmos o pensamento constantemente, nesse processo que inicia com a atenção e as perguntas.

No entanto, essa abordagem traz diversas inquietações e questionamentos. Como nos comprometer e engajar com uma educação que valorize o cuidado das perguntas e curiosidades? Será que as condições sociais, políticas e econômicas permitem sustentar essa abordagem nos modos de ser docente? A formação dos(as) professores(as) incentiva a arte de perguntar e cuidar de si? Como desaprender aquilo que aprendemos e que, de certa forma, nos aprisiona e impede de viver os (en)laços de infância(s)?

Essas questões conduzem-me a uma busca constante por compreender e valorizar a infância em toda a sua riqueza e complexidade. Na próxima seção, continuo a explorar e a pensar sobre essa temática.

### 3.4 PARA SEGUIR PENSANDO E BUSCANDO A(S) INFÂNCIA(S)

Início esta seção com a seguinte interrogação: o que é necessário para estimular as perguntas e a curiosidade na escola de Educação Infantil e para sustentar as novas experiências gestadas por elas? A partir do eco gerado por essa indagação, busco pensar sobre a entrada, a convivência e as experiências das crianças no ambiente escolarizado.

Na escola, as crianças têm a oportunidade de explorar um universo novo, interagir com os outros e conviver com as diferenças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e social. No entanto, nem sempre são convidadas a vivenciar plenamente essa oportunidade, e com o tempo, ela parece escapar. Mas o que ocasiona esse fenômeno?

Ao ingressarem na escola, as crianças demonstram curiosidade, uma vontade intrínseca de descobrir, explorar, pesquisar e questionar. Para elas, cada espaço da sala, da escola ou do pátio representa um universo a ser explorado. No entanto, com o passar do tempo linear, algo parece acontecer, e muitas delas perdem aquele "brilho no olhar", passando a encarar a vida de

forma mais séria. O que provoca essa mudança? É imperativo pensar sobre o tempo na escola, buscando "[...] ampliar os horizontes da temporalidade" (KOHAN, 2007, p. 86).

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças dedicam longas horas a rotinas, cuidados, interações e aprendizado. No entanto, a quantidade de tarefas e estímulos frequentemente interrompe a vivência plena do momento presente. O tempo de infância é sufocado, "[...] morre, pois começa a fazer parte da fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis; das horas da ficção à perda da invenção, do tempo que parece esvaír-se ao tédio [...]" (SKLIAR, 2018, p. 253).

Vivemos na era da escola apressada, da aceleração do tempo, na qual, muitas vezes, não percebemos sua passagem. O tempo é cronometrado pelo relógio, e as crianças são pressionadas a dar conta de tantas atividades e tarefas. O foco é apressá-las para que terminem suas obrigações rapidamente, sem valorizar a importância do momento presente e a potência das experiências delas.

Portanto, acredito que, para sustentar as perguntas e a curiosidade na escola de Educação Infantil, é preciso (re)pensar o modo como lidamos com o tempo nesse ambiente. Como podemos proporcionar às crianças um espaço-tempo de liberdade para viverem suas infâncias com intensidade, valorizando suas experiências, brincadeiras e questionamentos como elementos necessários para seu desenvolvimento integral, no sentido de vida plena?

O tempo na escola de Educação Infantil assume uma função muito importante, pois influencia diretamente a vivência das crianças, suas experiências e o desenvolvimento de sua curiosidade, das suas vidas. Questionar a regência e a influência temporal sob a qual elas passam seus dias na escola é pertinente. Será que esse tempo permite que elas descubram quem são, vivam experiências enriquecedoras e desfrutem de uma infância digna?

Não se trata de negar a importância do tempo linear; afinal, ao crescer, toda criança aprende a interagir com ele como um símbolo de uma instituição social (ELIAS, 1998), cujo caráter coercitivo é sentido desde cedo. As rotinas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil têm sua relevância, orientando as atividades e os tempos-espacos da escola. No entanto, é comum observarmos rotinas mecânicas, repetitivas e "[...] engessadas, marcadas por ações, músicas, gestos e falas sempre iguais" (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2016, p. 260) que não valorizam a singularidade do momento presente.

Penso ser necessário problematizar sobre as práticas docentes que se tornam excessivas, buscando evitar a monotonia, mas que, por outro lado, sobrecarregam as crianças com estímulos e propostas mirabolantes. O receio de entediá-las pode levar o docente a evitar a rotina, porém,

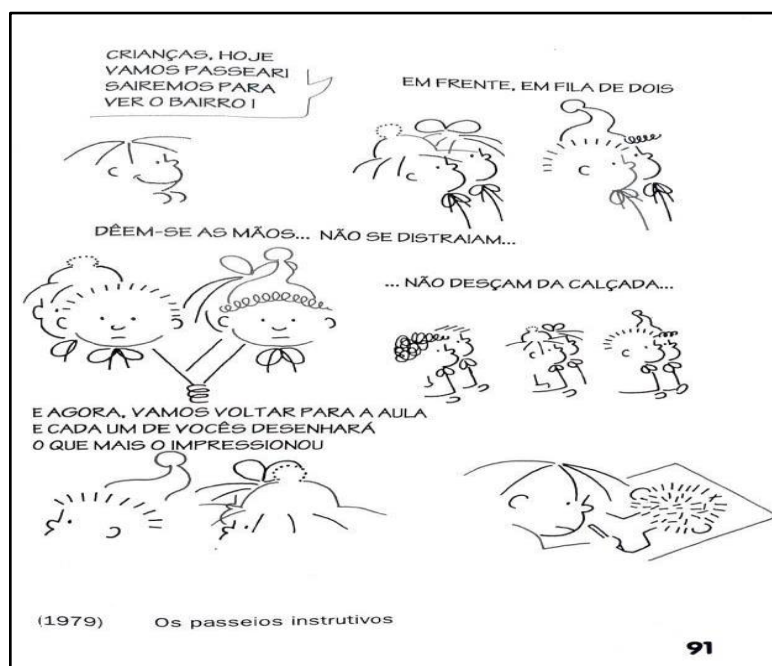
isso também “[...] impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora” (SENNETT, 2008, p. 49).

Melucci (2004) também destaca o problema do excesso de possibilidades, que ultrapassa o que efetivamente podemos vivenciar, sobrecarregando nossa vida cotidiana com opções para as quais não temos respostas. Portanto, torna-se necessário encontrar um equilíbrio entre o tempo linear e a valorização das experiências do tempo *aiônico*, ou seja, o tempo que é habitado com mais facilidade e intensidade pelas crianças. Importante lembrar que nossas crianças não vivem isoladas e precisam aprender a viver nesse mundo. No entanto, são numerosos os estímulos tecnológicos e sensoriais que as envolvem, transformando-as para este período acelerado e repleto de estímulos ininterruptos. Nesse contexto, a escola pode se configurar como um espaço de desenvolvimento humano, possibilitando que, desde muito cedo, aprendam a desacelerar, a refletir sobre suas escolhas e ações, sob a orientação de um mestre. Isso as conduzirá a uma trajetória de vida que estão construindo desde a tenra idade, por meio das experiências vivenciadas, do pensamento crítico e das tomadas de decisões

Acredito que uma prática docente que explore o tempo de infância como uma oportunidade para estimular a criatividade, a descoberta e o questionamento permite que as crianças vivam essa fase com qualidade e apreciem as maravilhas que cada momento oferece, com a responsabilidade e o engajamento que a própria artefania convoca para a sua vida.

Buscando exemplificar esse ponto, Tonucci (1982, p. 91), em seu livro intitulado *Com olhos de criança*, brinca com desenhos e charges que se comunicam na linguagem da infância, estimulando pensamentos sobre as crianças, as infâncias e a escola. Um desses desenhos, que escolhi, contribui para o argumento que apresento.

Figura 1 – Os passeios instrutivos



Fonte: Tonucci (1979)

Essa charge, mesmo retratando um período de mais de 40 anos, continua atual, pois suscita pensamentos sobre a realidade presente e poderia funcionar como uma charge de humor se não fosse trágica.

Ao observar a imagem, percebe-se que, embora o(a) professor(a) tenha tido uma boa intenção ao levar o grupo de crianças para uma atividade fora da escola, sua condução do passeio e sua postura focada na disciplina dos corpos não permitem a abertura para um tempo que acolhe as novidades, as descobertas e tampouco autoriza as crianças a olharem com seus "olhos de criança". Elas não são encorajadas a investigar, pesquisar e dialogar sobre suas descobertas. O docente, muitas vezes sem perceber as consequências de suas ações, não permite que as crianças vivam plenamente o tempo de infância, o momento de viver intensamente durante a experiência. Como resultado, ao retornarem à escola, as crianças desenharam apenas a parte de trás da cabeça do colega da frente.

Nesse espaço de construção de significados e encontros que é a escola de Educação Infantil, posicione-me como uma eterna aprendiz, reconhecendo que o tempo cronológico e linear (*chrónos*) tem sua função, definindo começos, meios e fins. Contudo, acredito ser necessário que essa escola seja um lugar que acolha, valorize, respeite e possibilite a expressão do ritmo particular de cada criança, atendendo às suas necessidades, reconhecendo seus direitos e instigando-as a pulsarem em outras temporalidades. Diante disso, surgem novas questões: Será o tempo cronológico recheado de tempo *aiônico*? Ou é o tempo *aiônico* que orienta o

próprio ritmo do tempo cronológico? Tendo a acreditar que, se o(a) professor(a) tiver uma docência em que o cuidado de si, seja uma forma de ser, ele envolverá as crianças nessa docência artesã que cria os (en)laços das infâncias. A sua e a de suas crianças-alunos.

Nesse sentido, seria necessário que a Escola de Educação Infantil se torne, efetivamente, um ambiente dedicado ao estímulo das perguntas e da curiosidade, onde o processo de ensino e aprendizagem proporcione experiências significativas, indo além de ser meramente um local onde as crianças "passam" e "perdem" seu tempo. Nesse jogo de ensinar e aprender, as crianças desenvolvem o pensamento de diversas formas e direções possíveis. No entanto, questiono-me: afinal, do que as crianças precisam para viver plenamente suas infâncias? Será possível que a escola promova uma vivência completa das infâncias de suas crianças? E que as instigue a interagir com colegas que vivenciam outras dimensões da infância? Como seria uma escola com essas intencionalidades? Tentarei, a seguir indicar algumas ferramentas que possibilitam abrir esse espaço para um tempo não cronológico.

Início pelo tempo destinado ao brincar, essa atividade tão crucial para as crianças, merece ocupar um lugar central a ser respeitado pelos adultos. É nesse momento que as crianças desenvolvem suas habilidades, exploram o mundo ao seu redor, conduzem pesquisas instigantes e fazem perguntas que as impulsionam a pensar sobre si mesmas e o universo que as cerca. Aqui ela pode estabelecer a distância entre ela e o mundo, pensar e ser inclusive ajudada pela professora.

O brincar representa uma verdadeira imersão em diferentes temporalidades, onde se vivencia o tempo do instante (*kairós*) e o tempo da intensidade (*aión*). Nesse espaço, as crianças experimentam os (en)laços de infância(s), um tempo carregado de potência de vida, onde sentem e vibram intensamente, agitando suas forças de movimento e transformação.

Ponderando sobre a presença da infância atemporal e sua relação com a força da brincadeira e a maturidade do ser humano, Nietzsche (2017a, p. 95) nos oferece o seguinte pensamento: “Maturidade do homem: significa ter reencontrado a seriedade que se tinha ao brincar quando criança”. Para o filósofo, brincar é uma atividade séria na qual a criança se constitui, descobre o mundo e a si mesma, e o ser humano, no sentido de humanidade, precisa dessa seriedade para (re)encontrar os significados e mistérios contidos na vida e alcançar a maturidade.

Assim, a maturidade representa o reencontro com a criança que um dia fomos, não com o propósito de regressar a um corpo pequeno e dependente do adulto, mas para resgatar e incorporar significados, sentimentos e vivências experimentados durante as interações e brincadeiras. O ato de brincar é uma atividade intensa que envolve relações e potencialidades,

proporcionando à criança a vivência de um tempo singular: o tempo de infância. No entanto, mesmo na Educação Infantil, esse período precisa ser analisado e questionado, refletindo sobre como compreendemos e como estimulamos a prática do brincar entre as crianças, de forma a se tornar uma potência para habitar e vivenciar outros mundos, criando e explorando realidades imagináveis. Essa é a beleza e a potência intrínseca do brincar na infância.

Neste momento, recorro a um autor, Saramago (2006) que ao revisitar suas memórias descreve esse período da infância como horas lentas, arrastadas e intermináveis. Seguem suas palavras: “Não sei como o perceberão as crianças de agora, mas, naquelas épocas remotas, para as infâncias que fomos, o tempo aparecia-nos como feito de uma espécie particular de horas, todas lentas, arrastadas, intermináveis” (p. 59).

Penso que o escritor se refere a um tempo único e peculiar, vivido durante a infância, em que cada momento parecia mais intenso e duradouro. Essa percepção convida-me a pensar sobre como nós, adultos, modificamos nossa relação com o tempo ao crescer. O que nos faz perder a noção da intensidade do tempo? Como seria viver em uma eterna infância atemporal, vivenciando cada instante com plenitude?

Ao buscar elencar e problematizar sobre outra ferramenta que possa conter potencial de estabelecer os (en)laços de infância(s), destaco o “tempo”. Concheiro<sup>44</sup> (2016), em sua obra *Contra el tiempo*, aborda a necessidade de vivermos na *filosofia prática do instante*, do tempo presente, como forma de desacelerar. O autor ressalta que o instante tem um poder subversivo que nos permite escapar da lógica da aceleração, proporcionando uma experiência contemplativa. Nesse sentido, talvez seja possível aprender com as crianças a morar na filosofia do instante, redescobrir a seriedade do brincar e tornar a escola de Educação Infantil um lugar onde as crianças possam (re)encontrar as infâncias (cronológicas e *aiónicas*). Valorizar cada detalhe do cotidiano, como o aroma da chuva, o desabrochar das flores e o canto dos pássaros, torna-se assim uma maneira de promover a atenção plena e a apreciação das pequenas maravilhas da vida.

Melucci (2004, p. 25) também contribui para esse entendimento ao afirmar que o nosso tempo não se limita apenas às dimensões cronológicas ou espirituais, mas também abrange “[...] o tempo que permite o florescimento das plantas, que regula as grandes migrações e que dá vida à metamorfose da borboleta”. Essa compreensão expandida do tempo nos convida a valorizar

---

<sup>44</sup> Luciano Concheiro (1992) é um erudito com formação em História pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e em Sociologia pela Universidade de Cambridge. Atualmente exerce o cargo de professor na Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM, além de desempenhar a função de editor-chefe da "huun", uma renomada publicação anual dedicada à arte e ao pensamento mexicanos.



a infância na escola não apenas como um período cronológico, mas como um momento único e intenso, em que cada instante é vivido com sentido e propósito.

A filosofia prática do instante (CONCHEIRO, 2016), assim como o cuidado de si no contexto de Foucault (2010), lembra-me da importância de promover a autonomia e a autorreflexão, não apenas para as crianças, mas também enquanto professora. Nesse sentido, surge a indagação: será que os(as) professores(as) podem adotar uma nova abordagem para suas docências, encarando o cuidado de si como uma espécie de novo olhar em relação ao seu próprio ofício e à vida como um todo? Será possível proporcionar momentos de aprendizado significativo, onde cada detalhe da rotina seja valorizado, problematizado e onde haja espaço generoso para o brincar e a exploração como componentes fundamentais do processo educativo?

No próximo capítulo, detalharei os passos que percorri no caminho da pesquisa, passos de idas e vindas, paradas e momentos de imersão profunda. Ao compartilhar essa trajetória, pretendo não apenas apresentar o percurso metodológico, mas também destacar os desafios enfrentados, as descobertas inesperadas e as transformações pessoais que essa jornada proporcionou.

Desenho 4 – O jogo é divertido



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro.

#### 4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.*

FOUCAULT (2009, p.26)

Opto por iniciar a abertura deste capítulo com um pensamento de Michel Foucault, acompanhada do desenho de Matteo intitulado *O jogo é divertido*, pois ambos me convidam a (re)pensar a concepção de novidade. Muitas vezes, como pesquisadores, enfrentamos a angústia de encontrar palavras inéditas, de trilhar um caminho ainda não explorado por outros para constituir nosso percurso. Isso levanta uma questão intrincada: onde reside, de fato, o novo? Será que o novo está contido apenas em dizer algo que nunca foi dito antes?

É nesse contexto de exercício de pensamento e busca pelo novo que o registro gráfico *O Jogo é Divertido* de Matteo adquire um significado especial. A mensagem do desenho, que celebra a diversão e a alegria do jogo, me lembra que o novo não está necessariamente na criação de algo completamente inédito, mas frequentemente na redescoberta da alegria e da espontaneidade encontradas em atividades simples, como brincar. Penso que o novo não pode ser criado sem que olhemos para o caminho que já percorremos, para o que já brincamos e desenhamos. Temos uma história imaginativa e gráfica que cria e recria muitos momentos de brincadeiras, um retorno singular que se manifesta de forma única. Talvez, utilizando o exercitando de pensamento, podemos reconhecer a riqueza presente nas experiências passadas, transformando-as em fonte de inspiração para novas criações e vivências.

Diante disso, este capítulo explora a ideia de como o novo pode surgir a partir da volta e da renovação de nossa capacidade de apreciar a diversão e a alegria no cotidiano, fortalecendo sua relevância contínua no contexto contemporâneo de pesquisa e no exercício de pensamento sobre si mesmo.

Nesse processo, revisito minhas próprias convicções, questionando o que antes considerava saber, a fim de ampliar meu conhecimento e inspirar uma transformação no pensamento de outras pessoas. Isso, por sua vez, pode configurar um exercício que possibilita não apenas a descoberta do novo, mas também a criação e manifestação do novo por si mesmo.

Como bem colocou João Guimarães Rosa (1985, p. 97), "Todos possuem a incerteza do que afirmam". Portanto, entre as incertezas do que foi afirmado por outros, busco a volta do acontecimento, meu próprio novo, para "afirmar novas incertezas".

Enfim, neste capítulo, proponho-me ao desafio de apresentar o acontecimento da volta. Não se trata de um novo caminho, mas de um caminho revisado, já trilhado e estudado por

diversos pesquisadores que, ao analisarem a volta que empreenderam em busca do novo, ou de seu novo, instigaram-me a pensar sobre meus próprios passos na construção da metodologia utilizada nesta pesquisa, em meu próprio percurso, em meu encontro com o novo, com o meu novo. Nas próximas seções, detalho o material de pesquisa selecionado e as ferramentas utilizadas para sua análise, além de informar sobre os procedimentos éticos empregados na produção dos dados desta pesquisa.

#### 4.1 PRODUÇÃO DOS DADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS *ONLINE*

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetórias a realizar, as *formas* que sempre têm por base o *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar a pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*: Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos a pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15, grifo dos autores).

Ao ingressar nesta jornada de pesquisa, reconheço a relevância da perspectiva pedagógica que permeia a metodologia de investigação. Pesquisar, indagar e questionar demandam constante condução, planejamento, escolhas e pensamentos, como bem mencionam as autoras. Assim, escolhi uma abordagem qualitativa, participativa e formativa, buscando captar narrativas de professores(as) por meio de um questionário *online*.

Decidi compartilhar com os docentes a composição desta pesquisa, com o intuito de "[...] levar aos outros em diálogo comigo as minhas perguntas em busca das deles e, se possível, de respostas que eles se deram e, agora, dão a mim; perguntas que faço a mim mesmo" (BRANDÃO, 2003, p. 70). Acredito que as pesquisas em educação devam abarcar tanto as certezas quanto as incertezas do conhecimento humano. Afinal, pesquisar é também um questionamento interno, um ato de indagar a si mesmo.

Essa metodologia de pesquisa se baseia na ideia de que o novo pode ser encontrado no passado, como observado por Foucault (2009). Ao revisitar caminhos já percorridos por outros pesquisadores, é possível propor novas escolhas, perspectivas, conceitos, discursos, dados e ideias, desafiando-nos a pensar de maneiras diferentes. É por isso que compartilho essa pesquisa com os docentes, com o objetivo de criar um diálogo onde possamos trocar perguntas e respostas, aprendendo juntos. Como João Guimarães Rosa (1985, p. 97) disse: "Todos possuem a incerteza do que afirmam".

Considero que esse diálogo, centrado na compreensão do conhecimento em suas nuances, é o cerne da pesquisa qualitativa. Ela adquire um caráter altamente contextual, pois é “[...] coletada em um contexto natural, da ‘vida real’, [...] vai além de um simples instantâneo ou uma secção transversal de eventos, pode mostrar como e por que as coisas acontecem” (GRAY, 2012, p. 136-137).

Outro aspecto importante dessa pesquisa é o enfoque nas dimensões de participação e (de)formação, pois ao pesquisar com docentes, estamos constantemente em um processo de (des)construção de paradigmas, verdades, desafiando o pensamento e refletindo sobre os diversos modos de exercer e pensar a docência. Portanto, compreendo que a pesquisa é uma oportunidade para (de)formar tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa. Segundo FABRIS; LIMA (2022, p. 152), a pesquisa (de)formação é

[...] tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos partícipes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa (FABRIS; LIMA, 2022, p. 152).

Frente a isso, através dessa pesquisa, almejo fomentar o exercício do pensamento, provocando novas ações em relação aos saberes e fazeres no âmbito da docência na Educação Infantil.

Considerando esses aspectos teórico-metodológicos, para produzir os dados necessários à pesquisa, optei por criar um questionário online. Acredito que as respostas acerca do saber-fazer dos docentes exigem exercícios de pensamento sobre o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, espero estimular novas formas de pensar e agir no âmbito do saber-fazer docente, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante.

Reconheço que o esforço necessário para essa empreitada requer tempo dedicado à elaboração do pensamento e à ação em relação à docência. Como o professor Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 91) nos lembra: “[...] cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. Portanto, é preciso dedicar tempo para pensar sobre as perguntas e as respostas, permitindo que o saber-fazer docente seja constantemente revisitado. Esse foi um exercício que me propus a compartilhar com as professoras.

Uma das professoras participantes destacou a potência do questionário *online*, dizendo: *"Esse questionário me fez pensar muito. As perguntas não eram difíceis, mas profundas.*

*Busquei dedicar um dia para pensar em cada uma das respostas e me vi, em alguns momentos, relembando e refletindo sobre minha atuação com a minha turma”* (PEI01, grifo nosso).

Diante do relato desta professora e das respostas potentes recebidas nos formulários eletrônicos, considero que a utilização do questionário *online* para a produção de dados da pesquisa mostrou-se altamente conveniente, possibilitando uma aproximação mais ampla e prática com os participantes. Essa abordagem permitiu conectar-se com diversas pessoas em diferentes lugares, simultaneamente, reunindo um fluxo significativo de dados. De acordo com GRAY (2021), essa escolha apresenta diversos benefícios, incluindo baixo custo em termos de tempo e investimento, obtenção rápida de dados de múltiplos participantes e a flexibilidade para que os respondentes completem o questionário no momento e local mais conveniente para eles.

Nesse sentido, (de)formar é um esforço que se faz necessário, mas que traz consigo a oportunidade de enunciar e denunciar os saberes e fazeres da docência, reconhecendo as inquietações, as faltas e os anseios para constituir uma docência artesã, em constante desenvolvimento e reinvenção de si mesma.

É importante ressaltar que este estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*, coordenada pela professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris. O objetivo geral desta pesquisa abrangente, que ainda está em desenvolvimento, é analisar as práticas de ensino contemporâneas desenvolvidas por professores e futuros professores, considerando as experiências coformativas decorrentes da crise da Covid-19.

Este trabalho, integrado de um projeto mais amplo, teve sua aprovação pelo Comitê de Ética no contexto da pesquisa abrangente, mas com suas especificidades que serão detalhadas a seguir.

A organização da fase inicial desta pesquisa foi dividida em dois momentos distintos:

No primeiro momento, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município escolhido para a realização da pesquisa, Ivoti-RS. Durante uma reunião inicial, foram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos éticos que seriam seguidos. Neste encontro, a secretaria deu sua aprovação para a condução da pesquisa com os(as) professores(as) da Educação Infantil<sup>45</sup>.

O segundo momento da organização da pesquisa consistiu na elaboração de um questionário *online*, utilizando o aplicativo de gerenciamento de pesquisa chamado *Google*

---

<sup>45</sup> Cf. Apêndice C.

*Forms*<sup>46</sup>. O formulário eletrônico foi composto por 21 perguntas, sendo 11 questões discursivas e 9 questões objetivas<sup>47</sup>. O questionário foi testado com professoras que não participariam da pesquisa, mas com o mesmo perfil, para que as perguntas fossem ajustadas.

O primeiro contato com os(as) professores(as) participantes foi realizado por meio de mensagem telefônica, utilizando o aplicativo *WhatsApp*<sup>48</sup>. Nessa mensagem, convidei os(as) docentes a participarem da pesquisa, fornecendo o *link* para acesso ao questionário. Antes do envio do questionário final, foram realizados alguns testes para ajuste das perguntas.

Ao todo, foram disponibilizados 90 questionários para os(as) professores(as) da Educação Infantil. Obtive um total de 23 retornos.

Figura 2 – Formulário enviado para os(as) professores(as) da Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora e orientadora da pesquisa (2022).

Após o aceite, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>49</sup> disponibilizado no questionário, condicionado pela marcação do campo: "Li e aceito", os(as) professores(as) poderiam emitir as suas respostas. O questionário *online* ficou disponível pelo

<sup>46</sup> Ferramenta que permite criar e analisar formulários e inquéritos *online* com vários tipos de perguntas.

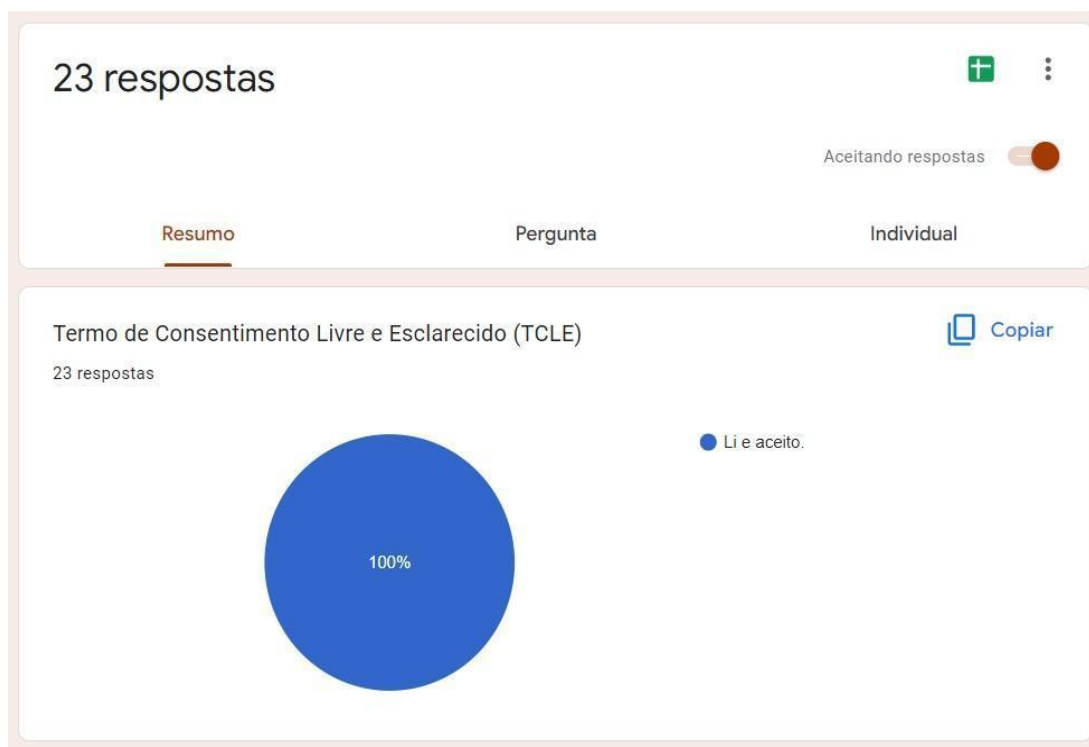
<sup>47</sup> Cf. Apêndice A.

<sup>48</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz.

<sup>49</sup> Consta no Apêndice A. O TCLE foi aprovado pelo Comitê de Ética.

período de 25 dias para os docentes da Educação Infantil da rede municipal de Ivoti. O gráfico abaixo, mostra o número de professores(as) que leram o TCLE e autorizaram a utilização dos dados.

Gráfico 2 – Quantitativo de aceites do questionário *online*



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para identificar os sujeitos, mantendo a postura ética de não comunicar suas identificações, optei por nomeá-los como: PEI (Professora de Educação Infantil)<sup>50</sup>. As respostas foram organizadas conforme a ordem estabelecida pelo próprio questionário. O material da pesquisa foi disposto em quadros, contendo conjuntos de excertos que apresentam as respostas dos participantes. Inicialmente, pretendíamos desenvolver alguns encontros com as professoras, para discutir os dados dos questionários com elas, em encontros (de) formação. No entanto, durante a banca de qualificação, ao analisar a qualidade e extensão das respostas ao questionário, foi sugerido que o foco poderia ser restrito a esse material. Essa sugestão foi acatada devido à extensiva produção de material.

<sup>50</sup> A respeito dos excertos utilizados nas análises, optei por utilizar o termo “professoras” considerando que 95,7% das respostas obtidas no questionário foram respondidas por mulheres.



Abaixo, encontra-se uma breve contextualização sobre o município de Ivoti, onde a pesquisa foi conduzida. Além disso, são fornecidos detalhes sobre os processos e dados relacionados à pesquisa.

#### 4.2 O MUNICÍPIO DE IVOTI COMO TERRITÓRIO DE PESQUISA

A cidade de Ivoti está localizada na Encosta Serra, emancipou-se em 19 de outubro de 1964 e é conhecida com o título de *Cidade das Flores*. O município localiza-se a 55 quilômetros de Porto Alegre, tem como principais atividades a indústria de alimentos, rações e sucos, e a produção de hortifrutigranjeiros, flores e laticínios. Em Ivoti, encontra-se o maior Núcleo de Casas Enxaimel do Brasil e a maior Colônia Japonesa do Estado<sup>51</sup>.

A rede pública de ensino municipal de Ivoti é composta por um total de 14 escolas, com 4 escolas dedicadas à Educação Infantil e 10 escolas para o Ensino Fundamental. Além disso, existem 4 escolas conveniadas à rede pública municipal, que atendem crianças da Educação Infantil. Para alcançar um grande número de docentes, a pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais de Educação Infantil e quatro escolas conveniadas.

Meu objetivo, por meio dos questionários *online*, foi ouvir e ser porta voz das professoras da Educação Infantil que constroem saberes através de sua prática docente. A motivação para desenvolver esta pesquisa nessa área é a busca por melhorias na rede pública, pois acredito que um ensino público de qualidade pode enriquecer as experiências cotidianas e promover transformações significativas na vida de cada sujeito que passa pela escola.

A ideia de compreender melhor uma realidade específica com o propósito de instigar uma transformação, uma abordagem diferente, não apenas nesta comunidade, mas também em outros contextos que desejam (re)pensar seus modos docentes, foi um dos principais impulsos que me levaram a tornar-me uma pesquisadora.

Minha intenção foi problematizar sobre as práticas discursivas, não para impor verdades ou modelos certos de agir, mas para repensá-las, estimulando o pensamento sobre outras possibilidades de saber-fazer docente. Buscando outras formas e oportunidades de construir novos modos de pensar, novos começos e novos caminhos, aprimorando o compromisso com a docência e valorizando a qualidade e significados do que é realizado nas escolas de Educação Infantil.

---

<sup>51</sup> Dados disponíveis para consulta no site oficial da prefeitura de Ivoti.

Na próxima seção, apresento as ferramentas teórico-metodológicas que escolhi para operar com as análises do material produzido pelas professoras participantes da pesquisa e como as lentes utilizadas auxiliaram-me a enxergar, mapear, investigar, descrever e problematizar os modos de saber-fazer das professoras na Educação Infantil.

#### 4.3 OPERANDO COM OS QUESTIONÁRIOS *ONLINE* E COM AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS: BUSCANDO TRANSFORMAR O JÁ SABIDO

Após receber as respostas do questionário, iniciei uma análise preliminar para identificar padrões e discrepâncias nos depoimentos das professoras da Educação Infantil. Diante desse processo, concentrei-me em examinar as respostas em busca de palavras e expressões que compartilhassem semelhanças conceituais, agrupando-as com base em sua afinidade temática. Meu primeiro passo foi organizar as respostas em tabelas, alinhando-as às perguntas do questionário às perguntas investigativas da pesquisa, as quais apresento novamente aqui:

- Como os(as) professores(as) da Educação Infantil se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças?
- Quais práticas e ações são realizadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil diante das perguntas e curiosidades das crianças?
- Que docências esse grupo de professores(as) da Educação Infantil desenvolve com as crianças?

Em conformidade com as três perguntas investigativas da pesquisa, procedi à categorização das respostas em três grupos distintos, denominados "grupos de sentidos". Este processo permitiu uma análise mais aprofundada, evidenciando conexões e tendências nos relatos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos temas abordados.

A organização em grupos de sentidos mostrou-se como uma estratégia valiosa para intensificar a compreensão das percepções e vivências dos(as) professores(as) diante das questões exploradas na pesquisa. Ao reunir e categorizar as respostas de acordo com temas emergentes, foi possível identificar padrões, divergências e convergências significativas, os quais foram fundamentais para a análise mais minuciosa dos dados pesquisados.

Seguindo os ensinamentos de Bahia e Fabris (2022, p. 124), os

Grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa produção, o material é recolhido e, a partir das

perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

A partir dessa organização e na busca por uma abordagem que permita "transformar o já sabido", expressão utilizada no título desta seção, e com o objetivo de analisar e problematizar o saber-fazer das professoras que operavam como uma manifestação da vontade de verdade, de saber-poder presente nas práticas discursivas, nomeei os grupos de sentidos da seguinte forma: I – Diferentes olhares sobre como as crianças expressam suas perguntas e curiosidades; II – Entre desejos e possibilidades: “Mas nem sempre é fácil, muitas crianças querem receber as respostas prontas”; III – O começo de uma caixa de ferramentas para a constituição das docências de (en)laços de infâncias.

É relevante ressaltar que, ao examinar o material, fui surpreendida pela extensão das respostas. Considerando tratar-se de um questionário, cuja expectativa geralmente é por respostas mais sucintas, as professoras dedicaram um tempo considerável para elaborar respostas detalhadas. Como conclusão, considere que elas não mediram esforços ao narrar sobre suas docências e realizam um exercício muito expandido de narrativas. Dessa forma, o material se tornou extenso, demandando considerável esforço e tempo para organização.

No contexto da pesquisa, optei por não designar uma única metodologia, mas sim listar as ferramentas teórico-metodológicas que contribuíram para a composição dos capítulos de análise desta pesquisa. São elas: *ordem do discurso*, *enunciado*, *vontade de verdade*, a relação entre *saber-poder*, *o cuidado de si* e *a hipercrítica*. Todos esses conceitos estão fundamentados em estudos foucaultianos.

Ao analisar os discursos sob a perspectiva foucaultiana, é necessário "[...] recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou sentido oculto das coisas" (FISCHER, 2001, p. 198). Portanto, entender como os discursos operam é relevante, uma vez que estamos constantemente envolvidos por eles, seja na interação com outras pessoas ou em momentos de reflexão solitária. Compreender os mecanismos desses discursos é necessário para produzir outras formas de pensar e agir, como, por exemplo, o exercício de responder a um questionário, pensando sobre seus saberes e condutas no exercício da docência.

É importante reconhecer que um discurso, seja ele individual ou coletivo, é uma construção discursiva do social, determinado por uma realidade específica, localidade e grupo de pessoas. Todavia, é relevante compreender que, por mais que "[...] seja aparentemente bem

pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder" (FOUCAULT, 2009, p. 10). Além disso, seja ele caracterizado como "[...] material de coisa pronunciada ou escrita" (FOUCAULT, 2009, p. 8), carrega consigo saberes e poderes.

Segundo Foucault (2009), os discursos são fundamentados por “algo mais”: a "vontade de verdade" e as relações de "saber-poder", presentes nas práticas discursivas, que, nas palavras de Foucault, representam "[...] nada mais que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos" (p. 49).

Para Foucault (2009), o discurso vai além da simples utilização dos signos da linguagem para expressar os saberes. Segundo o autor, ele é "[...] uma coisa opaca, misteriosa, cerrada em si mesma, massa fragmentada e totalmente enigmática, que se mistura aqui e ali às figuras do mundo, e com elas se confunde" (FOUCAULT, 2021, p. 103). Assim, os discursos são sustentados pela "vontade de verdade" e as relações de "saber-poder", presentes nas práticas discursivas, que, nas palavras de Foucault, representam "[...] nada mais que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos" (FOUCAULT, 2009, p. 49).

Foucault nos ensina que "[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos" (FISCHER, 2001, p. 198). Portanto, a análise dos discursos pedagógicos nos permite perceber as reverberações da verdade nascendo diante de nossos próprios olhos.

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 94),

[...] não é difícil compreender a pedagogia como prática discursiva que se constitui e se alimenta de outras práticas [...]. Foucault é bastante claro a esse respeito: as relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, discursos.

A partir da análise foucaultiana do discurso, é possível observar que todos os discursos, inclusive aqueles que são objetos de análise, são parte de uma luta para construir versões de verdade. Segundo Meyer e Paraíso (2012, p.29), todos os discursos "[...] incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância da "vontade de verdade" e das relações de "saber-poder" presentes nas práticas discursivas dos(as) professores(as) da Educação Infantil. A análise desses discursos possibilita compreender como diferentes práticas discursivas são constituídas por saberes e poderes, influenciando a forma como as crianças são educadas e como as professoras se posicionam diante das perguntas e curiosidades delas.

Conforme explicado por Foucault (2009), não existe uma única verdade, mas sim "regimes de verdades" - discursos que operam conferindo sustentabilidade e funcionalidade como verdade no âmbito da sociedade. Nesse sentido, a hipercrítica, como uma das ferramentas que escolhi para ler o material na ordem do discurso, "[...] recusa a obediência a quaisquer fundamentalismos ou metanarrativas estáveis que funcionam como bandeira máxima para explicar o mundo e justificar as nossas ações" (VEIGA-NETO, 2020, p. 20), não permitindo a aceitação cega de verdades absolutas, mas colocando tudo sob suspeita.

Diante disso, é importante entender como os discursos pedagógicos operam em uma teia complexa de significados na Educação Infantil, afetando a construção do conhecimento e a própria constituição dos modos de ser docente. Então, o que é um discurso?

Para Foucault (2008, p. 136-137), discurso é considerado:

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Reconhecendo o discurso como um bem, especialmente quando se refere a um objeto pelo qual se reivindica e luta, seja por objetivos diversos, neste caso, relacionando-o à luta por uma Educação Infantil que respeite as crianças e lhes permita habitar seus tempos de infância, optei por construir um caminho teórico-metodológico que me permitisse não apenas mapear as práticas discursivas impulsionadas pela vontade de verdade e as relações de saber-poder dos docentes participantes, mas também problematizar e exercitar o pensamento buscando novas possibilidades de pensar as docências.

Considerando que as narrativas produzidas pelas professoras são tratadas como monumentos e se disseminam, de forma que "[...] as sínteses discursivas, que nos chegam e são aceitas como naturais do mundo social, precisam ficar em suspenso" (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 210), para a análise do material, adotei a postura e o cuidado de não negar nem afirmar as especificidades trazidas pelas participantes. Em vez disso, busquei deslocá-las de maneira que pudessem provocar questionamentos e pensamentos. Pois, acredito que

Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro (VEIGA-NETO, 2006a, p. 87).

Nesse sentido, ao considerar o conceito foucaultiano de enunciado para a análise deste trabalho, vale ressaltar que ele não se refere a qualquer coisa dita, falada ou escrita de forma banal. Pelo contrário, trata-se de algo raro, uma manifestação do saber que é aceita, transmitida e reproduzida através da linguagem, uma vez que “a linguagem tem em si mesma seu princípio interior de proliferação” (FOUCAULT, 2014, p. 109).

Deleuze (1987, p. 44, tradução nossa)<sup>52</sup> ao falar sobre os enunciados, ensina que

[...] não são palavras, frases ou proposições, mas formações que só são libertadas do seu corpus quando os sujeitos da frase, os objetos de proposição, os significados das palavras mudam naturalmente quando tomam uma posição no "É falado", quando distribuídos, quando dispersos na espessura da linguagem.

Ou, ainda, conforme Veiga-Neto (2007, p. 94):

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia (sic), para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe.

Dessa forma, “[...] fazer falar tudo” (FOUCAULT, 2014, p. 109) é saber comentar, ou seja, trazer à tona as interpretações, os ditos, a linguagem comentada, fazendo nascer por “[...] sob o discurso existente, um outro discurso” (FOUCAULT, 2014, p. 110). Nesse sentido, utilizo também o comentário em Foucault como um dos procedimentos para analisar os discursos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa.

Com efeito, “O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2009, p. 25-26). Assim, considero o comentário um procedimento de potência na ordem do discurso, pois através dele pode-se dar a construção de um novo discurso, originando o fenômeno da volta do novo.

Diante disso, julgo que o caminho teórico-metodológico escolhido intensifica a compreensão sobre o saber-fazer docente dos(as) professores(as) da Educação Infantil, mostrando as relações entre discurso, poder e conhecimento. Além disso, possibilita uma análise sensível das experiências vivenciadas pelos profissionais envolvidos, considerando suas

---

<sup>52</sup> Los enunciados no son palabras, frases ni proposiciones, sino formaciones que únicamente se liberan de su corpus cuando los sujetos de frase, los objetos de proposición, los significados de palabras cambian de naturaleza al tomar posición en el «Se habla», al distribuirse, al dispersarse en el espesor del lenguaje.

singularidades e contribuindo para a busca de uma Educação Infantil mais significativa e comprometida com as necessidades e potencialidades das crianças.

Na continuação da pesquisa, adentro nos capítulos de análise do material produzido, impulsionada pelas potentes respostas das professoras participantes. Essa jornada de estudo e problematização almeja explorar inúmeras dimensões, nas quais o pensamento desvencilha-se de interpretações rígidas e se abre para pensamentos em constante fluxo, seguindo a perspectiva pós-estruturalista que valoriza a fluidez, a pluralidade das ideias, expandindo horizontes e desconstruindo conceitos, sem aprisioná-los em verdades absolutas.

Como uma artesã do discurso, ao problematizar a partir das práticas discursivas das professoras, compartilhadas por meio do questionário, almejo, ao final deste processo, observar a emergência dos modos de ser e agir no ato pedagógico desse grupo de docentes, especialmente em sua relação com as crianças/alunos. Nesse contexto, será possível identificar e mapear as características das docências dessas professoras, incluindo ênfases, pontos sensíveis, limitações e, finalmente, o que define as práticas pedagógicas desse grupo.

Ao percorrer o caminho teórico-metodológico, obtive um melhor entendimento da ideia de Foucault de que os discursos são fluídos, o que permitiu-me estabelecer uma conexão entre meu estudo e o desenho *O Gato Fumacinha* de Matteo. Este desenho, apresentado no capítulo final, foi entregue a mim em um momento muito significativo. Assim como interpretar perguntas e respostas em um questionário, por exemplo, diferentes interpretações e comentários podem surgir dependendo de quem o vê, como representações de um mundo em constante mudança.

Com sua simplicidade e fluidez, *O Gato Fumacinha* representa as diversas perspectivas e múltiplos significados que podem surgir a partir de uma única criação. Da mesma forma que as palavras e frases em um discurso, a arte pode ser interpretada de diferentes formas, dependendo das circunstâncias em que é observada, das relações de poder na interpretação do observador e das diferentes maneiras de ver e compreender a obra.

Ambos os contextos destacam a dimensão dinâmica e mutável da linguagem, da arte e do pensamento, enfatizando que as interpretações e significados estão sempre em fluxo, sujeitos a influências e entendimentos variados.

Para mim, *O Gato Fumacinha* foi mais do que apenas um desenho; ele foi um amigo inestimável que fez parte da minha infância e vida adulta. Assim como as respostas e perguntas em minha pesquisa, ele representa a capacidade de explorar, questionar e descobrir a potência das infâncias. Meu desejo é que eu possa, como *O Gato Fumacinha*, abraçar a fluidez da vida,

valorizar diferentes modos de saber-fazer docente e continuar a explorar novas formas de pensar, ensinar e aprender, mantendo viva a chama da curiosidade e da pergunta.

Na continuidade deste trabalho, desenvolvo três capítulos de análise a partir dos grupos de sentidos identificados. Cada capítulo abrange conjuntos de excertos, organizados em quadros, que apresentam as respostas detalhadas das professoras às perguntas do questionário. Com base nos capítulos e seções delineados e utilizando as ferramentas teórico-metodológicas selecionadas, diversas enunciações emergiram do material analisado, corroborando e sustentando o enunciado central. Os enunciados estão destacados em negrito ao longo dos capítulos analíticos, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento da análise e problematização.



Desenho 5 – O gato Fumacinha



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro.

## 5 DIFERENTES OLHARES SOBRE COMO AS CRIANÇAS COMUNICAM AS SUAS PERGUNTAS E CURIOSIDADES

Uma criança enquanto brincava no pátio teve sua *atenção capturada* por uma pequena taturana. Sua primeira ação foi observá-la de longe, depois de perto, até que resolveu me *chamar para olhar* aquele bichinho: "*Prof. vem ver o que eu encontrei!*". Ainda observando-a questionou: "*Prof. por que o queima- queima, queima?*" (PEI23, grifo nosso).

Para dar início à análise deste primeiro capítulo de análise, que se refere ao primeiro grupo de sentido na análise do material, procuro problematizar as práticas desenvolvidas, explorando as narrativas e enunciações que delas emergiram. Nesse contexto, escolho compartilhar um trecho da narrativa de uma das professoras participantes da pesquisa. A história apresentada por essa professora instiga uma série de reflexões e pensamentos sobre as estratégias, propostas, desafios e diferentes perspectivas dos docentes, temas que serão explorados ao longo deste capítulo.

Ao estudar atentamente cada excerto que compõem esta análise, deparei-me com diversos olhares sobre as docências, as crianças e as infâncias. Mesmo sendo variados, pois algumas professoras relatam sua interação com bebês, outras com crianças bem pequenas e outras ainda com crianças pequenas<sup>53</sup>, esses olhares parecem se entrelaçar e complementar em vários aspectos. Isso inclui teorias sobre como as crianças expressam suas perguntas e curiosidades, assim como as estratégias das professoras para se aproximar delas durante suas pesquisas.

Ao investigar as recorrências e os silenciamentos observados nas respostas dos questionários *online*, esforcei-me em questionar a linguagem, analisar e exercitar o pensamento sobre os ditos presentes. Busquei identificar as enunciações que emergiam do material e relacioná-las com outras, independentemente de pertencerem ao mesmo campo discursivo ou não.

É importante salientar que as enunciações identificadas e discutidas ao longo desta análise não buscam afirmar uma verdade absoluta ou uma realidade única. Em vez disso, elas destacam padrões, silenciamentos e recorrências que se reforçam nas narrativas das professoras.

---

<sup>53</sup> Utilizo essa nomenclatura conforme a BNCC (2017) que caracterizou as faixas etárias da etapa da educação infantil da seguinte forma: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Dentro da perspectiva pós-estruturalista, essas enunciações incitam à problematização e fomentam o pensamento sobre os saberes e práticas docentes.

Conforme Corazza (2002, p. 9):

Em uma investigação, como a que realizamos, de inspiração pós-estruturalista/pós-modernista, as questões feitas sobre aquilo que chamamos de 'realidade' são moldadas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos essa mesma realidade. Por isso, 'realidade' não é uma entidade - uma situação, uma condição, um estado - que possa ser vista, analisada, investigada em sua 'verdadeira essência'; tampouco existem enunciados que sejam mais adequados a essa entidade, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente.

As enunciações abordadas nesta análise não têm a intenção de julgar ou apontar falhas. Elas não buscam ser a forma definitiva de descrever os modos de saber-fazer das professoras. Em vez disso, seu propósito é servir como ponto de partida para novos pensamentos e problematizações. Nesse sentido, elas estão sempre sujeitas a suspeitas, questionamentos, problematizações e articulações, buscando abrir caminho para novas perspectivas teórico-práticas.

Ao explorar e organizar o material da pesquisa, em resposta à primeira pergunta investigativa: *Como os(as) professores(as) da Educação Infantil se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças?* com base em recorrências e silenciamentos presentes nas respostas do questionário *online*, elaborei quadros para sistematizar as narrativas das professoras, os quais foram importantes para identificar os diversos enunciados que emergiram no material. Com base nessa organização, estruturei este capítulo de análise em duas seções.

A primeira seção recebeu o seguinte título: *Pensando, agindo e criando fluxos: os modos de perguntar, as pesquisas, o cuidado consigo e com o outro*. Os enunciados associados a essa seção foram nomeados da seguinte maneira: *Os bebês e as crianças bem pequenas comunicam: o corpo fala, pergunta e investiga*; e *Crianças resolvem dilemas intrigantes: pente garfo; para pentear ou para comer? Qual é o lápis da cor da pele? Qual a semente do milho?*

A segunda seção foi intitulada como: *Quando os momentos brincantes e a natureza ensinam: teorias e buscas por mais saber*. O enunciado relacionado a essa seção foi identificado como: *As perguntas, a exploração da natureza e da vida: “Como é que a galinha faz ovo?” “Como é que a galinha faz pintinhos?” “Como respiramos?” “Pra que serve o ar na nossa vida?”*.

A seguir, apresento a primeira seção na qual examino o material de pesquisa e busco conduzir uma análise detalhada sobre ele.

## 5.1 PENSANDO, AGINDO E CRIANDO FLUXOS: OS MODOS DE PERGUNTAR, AS PESQUISAS, O CUIDADO DE SI E DO OUTRO

No quadro a seguir, adentro nas narrativas das professoras, onde diferentes olhares sobre a expressividade da curiosidade e os modos de perguntar das crianças se entrelaçam na tentativa de responder a uma das perguntas formuladas no questionário *online*. A pergunta em questão foi a seguinte: *Considerando a faixa etária com a qual você trabalha, como as crianças fazem perguntas e demonstram suas curiosidades?*

A primeira parte da minha análise tem como objetivo examinar e problematizar os elementos associados aos processos de pesquisa e indagação realizados por crianças. Além disso, investigo a potência do cuidado em relação às perguntas e à curiosidade manifestadas por bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas.

Quadro 3 – Formas de perguntar dos bebês e crianças bem pequenas

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p><b>Ao observar pela janela, observam aviões, pássaros, o cachorro andando na rua, os veículos e pessoas que passam. Ao fazer construções, expressam suas surpresas</b> em relação e às formas "tá grande", "caiu" (PEI03, grifo nosso).</p> <p>Pensando na faixa etária dos <b>bebês, tem diversas formas destes demonstrarem sua curiosidade e "perguntarem" algo.</b> Bebês menores, que estão deitados, girando o corpo, iniciando um arrastar, mostram seu interesse virando-se para os <b>brinquedos/objetos que lhe deixam instigados</b> e tentam ir em busca destes. <b>As explorações são mais concentradas e aprofundadas, por vezes, com tempo mais longo.</b> Bebês um pouco maiores, que engatinham e se sentam firmes, <b>vão em busca do que lhes deixam curiosos indo até o local, manipulando, pegando consigo, balbuciando e por vezes, levando até o adulto referência para lhe mostrar o que encontrou e lhe move.</b> Bebês ainda maiores, que caminham, <b>buscam seus focos de interesse,</b> investigam estes, por vezes bem concentrados, e outras vezes, como já tendem a se expressar mais por balbucios ou curtas palavras, retornam algumas vezes ao adulto referência, tentando "contar" algo sobre aquilo ou querendo brincar junto (PEI04, grifo nosso).</p> <p>Na faixa etária a qual acompanho, de 3 anos, a grande maioria das crianças realiza suas perguntas de forma oral, mas também <b>demonstram através de suas ações e expressões algo que as inquieta</b> (PEI05, grifo nosso).</p> <p>No Berçário geralmente <b>através de gestos, sorrisos, desagradados e sons.</b> Nos momentos das refeições percebem logo a chegada do almoço e <b>apontam</b> para a comida falando "mamam" (PEI13, grifo nosso).</p> <p><b>As bem pequenas com o olhar,</b> por vezes alegre, doce e por vezes tristes. <b>As que conseguem verbalizar pelo fato de me aproximar, abraçar, dar um colinho e por fim, escutá-las</b> (PEI16, grifo nosso).</p>

As crianças estão **sempre muito atentas ao que ocorrem ao seu redor**, como este ano a nossa sala de Pré fica ao lado do berçário, era bem recorrente **as perguntas das crianças para tentarem elucidar o que acontecia no berçário**, referente aos bebês: Por que os bebês choram tanto? Eles não sabem falar? Eles nascem com dentes? Com o que eles brincam? (PEI18, grifo nosso).

Eles ainda não falam, então fico atenta aos sinais que demonstram, como por exemplo **apontam o dedo, e fazem sons com a boca** (PEI22, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do material de pesquisa, questionário *online* (2022).

Ao estudar as observações das professoras, percebi um aspecto intrigante na Educação Infantil: a maneira como bebês e crianças bem pequenas se comunicam, fazem perguntas e descobrem o mundo ao seu redor. Analisando os relatos das professoras, notei que esse modo de expressão vai além do simples uso de palavras. Com isso, identifiquei o primeiro enunciado desta análise, chamado:

### **Os bebês e as crianças bem pequenas comunicam: o corpo fala, pergunta e investiga**

As professoras relatam que os bebês e as crianças pequenas utilizam vários meios para expressar sua vontade de perguntar e explorar o mundo ao seu redor. Essas manifestações podem incluir: “*As bem pequenas com o olhar, por vezes alegre, doce e por vezes tristes*” (PEI16), “*apontam o dedo, e fazem sons com a boca*” (PEI22), “[...] *expressam suas surpresas em relação e às formas "tá grande", "caiu"* (PEI03), “[...] *demonstram através de suas ações e expressões algo que as inquieta*” (PEI05) e até mesmo “[...] *através de gestos, sorrisos, desagradados e sons*” (PEI13). Essas formas de comunicação são únicas e pessoais, como percebido nas narrativas compartilhadas pelas professoras.

Foucault (2013) discute as complexas relações de poder e conhecimento que permeiam a existência humana. O poder de questionar e investigar, mesmo em tenra idade, emerge como uma manifestação dessa dinâmica. Além disso, a força da curiosidade, uma característica intrínseca da infância atemporal, se manifesta com maior intensidade durante o período da infância cronológica, quando estamos abertos para explorar tudo ao nosso redor.

A partir das falas das professoras, percebi que as crianças estão imersas em complexas dinâmicas de poder e conhecimento desde os primeiros anos de vida. As interações sociais e as estruturas de poder estimulam e constituem as perguntas e curiosidades das crianças, que não são meramente expressões naturais. A fala da PEI16: “[...] *pelo fato de me aproximar, abraçar,*

*dar um colinho e por fim, escutá-las*”, mostra como a expressão das perguntas e curiosidades das crianças é influenciada pelo contexto social e pelas interações com adultos.

As professoras desempenham uma função importante ao fomentar um ambiente de aprendizado que promove a autonomia das crianças, encorajando-as a questionar, explorar e investigar, mesmo sob a influência dos sistemas de verdades que, como destacou Gore (2011, p. 16), “[...] não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários”, visto que moldam as percepções e entendimentos das crianças sobre o mundo ao seu redor, contribuindo na construção do conhecimento e na compreensão das relações de poder que as cercam.

Equipada por estudos da pedagogia italiana de Malaguzzi, busco ampliar a minha compreensão sobre as crianças, suas variadas expressões e inúmeras linguagens. Utilizando a lente da hipercrítica e da abordagem pós-estruturalista, amplio a discussão sobre o tema.

Segundo Hoyuelos (2020a), a pedagogia de Malaguzzi é participante, colocando a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, desafiando as estruturas rígidas de poder no contexto educacional. Essa abordagem reconhece a capacidade intrínseca das crianças de serem participantes ativos no processo educativo e também se caracteriza por ser uma pedagogia “[...] relacional e sistêmica, capaz de ver as relações antes que os termos relacionados” (Hoyuelos, 2020a, p. 256). Dessa forma, distancia-se da hierarquia fixa e inflexível, na qual o(a) professor(a) detém todo o conhecimento e o controle, promovendo, em vez disso, um ambiente de colaboração e construção conjunta do saber.

Ao imergir-me nos estudos da abordagem pós-estruturalista, que tem por objetivo desafiar os padrões pré-estabelecidos e promover outras maneiras de enxergar as práticas discursivas e as estruturas educacionais, questionando os padrões de verdade, reconheço que sou estimulada a pensar constantemente sobre o ofício e a responsabilidade docente.

Entendendo que, embora as crianças possuam a capacidade própria de aprender e explorar o mundo ao seu redor, isso não ocorre em um vácuo social. Reconheço a importância do adulto que atua como referência na etapa da Educação Infantil. Sob a perspectiva pós-estruturalista, esse adulto desempenha uma função fundamental, não apenas como facilitador das complexas interações entre as crianças e a cultura que as envolve, mas também como impulsionador desse processo. O docente incentiva a pesquisa, o questionamento e estimula o pensamento das crianças, possibilitando e respeitando seus modos de habitar as infâncias.

Nesse contexto, Horn e Fabris (2018) destacam que:

A responsabilidade pedagógica é do professor, e o mantra ‘aprender a aprender’, incentivado pelas pedagogias ativas, constitui-se um poderoso estímulo para que as crianças tenham cada vez menos relação com o adulto,

que, nessa perspectiva, facilita as suas aprendizagens para que elas se tornem protagonistas (HORN; FABRIS, 2018, p. 36).

Considerando as pedagogias ativas, é importante analisar criticamente a noção de "aprender a aprender", conforme apresentado pelas autoras. Para tanto, torna-se necessário desafiar a concepção de que o conhecimento é uma construção linear e objetiva, reconhecendo que o poder é um elemento central nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Na visão pós-estruturalista, que busca novas maneiras de entender e repensar o ofício docente ao questionar como o poder e o saber se manifestam nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, o(a) professor(a) não apenas ensina, mas também está presente para aprender com as crianças, desempenhando sua função e responsabilidade junto a elas. No entanto, mesmo com a possibilidade de reinvenção constante e mudança de posições tanto por parte do(a) professor(a) quanto da criança/aluno, é central reconhecer que a função do(a) professor(a) difere da posição da criança/aluno.

As narrativas das professoras destacam que as crianças mais velhas, na faixa etária de 3 anos, "*[...] a grande maioria [...] realiza suas perguntas de forma oral, mas também demonstra através de suas ações e expressões algo que as inquieta*" (PEI05). Esse comportamento indica que as crianças já estão inseridas nas relações de poder e conhecimento, buscando compreender o mundo à sua volta de maneira ativa.

L'Ecuyer (2015) ressalta que a educação é um processo que começa desde o nascimento. As professoras confirmam essa afirmação ao descrever o modo como crianças bem pequenas e bebês se comunicam não verbalmente - "*[...] com o olhar, por vezes alegre, doce e por vezes tristes*" (PEI16). Essas manifestações comunicativas, não verbais, refletem o desejo dessas crianças de explorar e compreender o ambiente ao seu redor à sua maneira de ser.

A importância das crianças e suas múltiplas linguagens foram reconhecidas por Malaguzzi, conforme afirmado por Hoyuelos (2021). A professora (PEI04) exemplifica como os bebês demonstram sua curiosidade e fazem perguntas. De acordo com ela: "*Bebês mais novos, que estão deitados e se movimentam, mostram seu interesse girando o corpo e tentando alcançar os brinquedos ou objetos que os intrigam. Suas explorações costumam ser mais focadas e detalhadas, às vezes com uma duração mais longa. Bebês um pouco mais velhos, que já engatinham e conseguem sentar firmes, vão em busca do que desperta sua curiosidade. Eles se aproximam dos objetos, os manipulam, pegam-nos e costumam emitir balbucios. Às vezes, eles até trazem os objetos para o adulto de referência, como se quisessem mostrar o que encontraram e compartilhar a descoberta. Já os bebês mais crescidos, que já são capazes de andar, procuram ativamente por seus interesses e investigam-nos, muitas vezes de maneira*

*concentrada. À medida que tendem a se expressar mais por meio de balbucios ou palavras curtas, eles também podem retornar ao adulto de referência algumas vezes, como se tentassem 'contar' algo sobre o que encontraram ou se quisessem brincar juntos”.*

O entendimento da professora realça a mudança no desenvolvimento das crianças, desde os bebês que estão deitados até os que já caminham. Isso mostra que mesmo os pequenos mais novos possuem uma curiosidade ativa e uma maneira de expressar essa curiosidade através de seus modos de expressão. A professora enfatiza como, à medida que os bebês desenvolvem habilidades motoras e intelectuais, se dedicam a formular perguntas únicas, impulsionados por uma força intrínseca que os leva a explorar, enfrentar desafios e buscar incessantemente. Essa força é a curiosidade, e o corpo desses pequenos aprendizes é uma ferramenta de expressão que fala, pergunta e investiga. Na perspectiva em que me movimento, é importante imergir na experiência junto com as crianças e perceber, com elas, o momento de perguntar, o momento de silenciar, de provocar, de concordar, discordar de uma maneira que as faça continuar pensando e refinando o pensamento.

Em consonância com essas percepções, Goldschmied e Jackson (2008, p. 148) afirmam que “[...] a ânsia de utilizar sua coordenação olho-mão-objeto, cada vez mais refinada, aliada a uma curiosidade intensa, acaba por gerar conflitos”. Esses conflitos emergem do desejo de descobrir, de aprender e de encontrar respostas para as indagações que ardem internamente e provocam a exploração.

Ortiz e Carvalho (2012, p.29) afirmam que “Quando falamos em bebê, falamos sempre de mais alguém, aquele com quem o bebê está, aquele que para ele olha e que dele se ocupa, pois é incapaz de sobreviver sozinho”. Conforme os autores, a presença de um adulto é importante para potencializar o processo de descoberta e aprendizado. Como o bebê é incapaz de sobreviver sozinho, a função do adulto que o acompanha é importante. Segundo essa ideia, o adulto não deve apenas testemunhar, mas também desempenhar um ofício ativo no apoio à curiosidade da criança, tornando-se um parceiro na jornada de exploração e descoberta da(s) infância(s). É esse adulto que está apresentando o mundo para a criança, auxiliando-a a formular perguntas, tocar, cheirar, ouvir, murmurar, silabar, enfim, estabelecer relações com o mundo.

Nessa abordagem, para compreender os anseios e curiosidades dos bebês e crianças bem pequenas, é importante analisar as nuances da sua comunicação. Como sua linguagem verbal é limitada, é necessário prestar atenção a elementos como expressões faciais, gestos, movimentos corporais, e até mesmo sons. Esses detalhes podem fornecer pistas valiosas sobre seus pensamentos e sentimentos, permitindo uma compreensão mais ampla de suas necessidades.



Alguns autores destacam a importância dos(as) professores(as) em observar com sensibilidade e discernimento o corpo, os gestos, os movimentos e as expressões de linguagem que as crianças empregam para se comunicar. De acordo com Delgado e Martins Filho (2013, p. 22):

Os bebês e crianças bem pequenas se utilizam de variadas formas de comunicação e expressão, as quais os adultos devem observar e escutar com sensibilidade e discernimento: gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios, entre outras maneiras e modos de estabelecer conexões e relações com o mundo.

Com base no pensamento dos autores, é possível estabelecer conexões entre as diversas formas de linguagem infantil e a linguagem peculiar da infância como uma forma de filosofia. As crianças se expressam de diferentes maneiras e, muitas vezes, sua linguagem não é composta apenas por palavras ou signos, mas por outros meios. Essa característica é mais intensa nos primeiros anos de vida, quando a potência da infância *aiônica* se encontra mais presente. É nesse período que somos “Estrangeiro e criança desconhecida; estrangeira criança; criança estrangeira” (KOHAN, 2011b, p. 21, tradução nossa)<sup>54</sup>. São esses indícios que devem ser registrados pela professora, para que possa perceber se há um padrão que se mantém, outros que se entrelaçam, enfim, esse ainda é um mundo sem leitura por signos do alfabeto, mas repleto de outros signos da vida e das experiências que elas vivem.

De acordo com Kohan (2011b), a pessoa que se expressa na língua da infância é um estrangeiro, habitando um estado de estranheza que não se define por uma única maneira de existir ou de ser recebido. Nas palavras do autor “A estranheza não é um ponto fixo, mas uma condição que abre uma diversidade de formas de relacionamento com a terra, com o conhecimento e, sobretudo, com o outro” (KOHAN, 2011b, p. 22, tradução nossa)<sup>55</sup>. Portanto, a estranheza abre uma diversidade de formas de relacionamento com o outro, com o mundo, consigo mesmo.

A linguagem da infância é, portanto, estrangeira e desconhecida, não por ser inarticulável por falta de voz, mas pela sua dimensão multifacetada, suscitando questões que delineiam aspectos filosóficos. Kohan (2011b, p. 22, tradução nossa)<sup>56</sup> afirma que isso ocorre “[...] justamente pelo fato de ‘nossa’ língua não é falada lá”.

---

<sup>54</sup> Extranjero e infante desconocidos; extranjero infante; infante extranjero.

<sup>55</sup> La extranjería tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro.

<sup>56</sup> [...] precisamente, por el hecho de que allí no se habla «nuestra» lengua.

Nas palavras de Agamben (2005, p. 10), "[...] o problema da voz e de sua articulação era, na realidade, um problema filosófico por excelência". Agamben (2005) se refere a uma infância que se expressa por meio de uma linguagem atemporal, uma linguagem singular que, como ele observa, "[...] não é inefável, mas é o supremamente dizível, a *coisa* da linguagem" (AGAMBEN; 2005, p. 11, grifo do autor)".

Sugere Agamben (2005) que a linguagem da infância é, na realidade, a própria dimensão da linguagem, uma manifestação rica em significado da capacidade de comunicação humana, da qual "[...] o homem como nós o conhecemos se constitui como homem" (p. 60). Segundo o autor "A infância age, com efeito, primeiramente sobre a linguagem, constituindo-a e condicionando-a de modo especial" (AGAMBEN, 2005, p. 62).

Com base no que o autor expõe, penso que frequentemente percebemos as crianças não pelo que são, mas sim pelo que imaginamos que se tornarão no futuro. Isso é evidenciado no clichê comum de perguntar "o que você quer ser quando crescer?". Essa abordagem redutora limita nossa compreensão da infância cronológica, desconsiderando a riqueza das experiências e questionamentos que as crianças vivenciam no presente. Além disso, negligencia-se a dimensão atemporal e existencial da infância, denominada infância *aiónica*.

A filosofia da infância nos instiga a reconsiderar nossa forma de pensar e a nos abrir para escutar as crianças. Devemos reconhecer a importância de suas experiências e questionamentos no presente, em vez de simplesmente projetar nossas expectativas sobre o que elas se tornarão no futuro. Trata-se de um apelo para ouvir e valorizar a infância em sua plenitude, permitindo que as crianças expressem e compartilhem suas visões de mundo, pensamentos e perguntas. Devemos evitar rotulá-las ou limitá-las a uma visão estreita de seu potencial futuro. Pelo contrário, é imperativo estimulá-las a estabelecer (en)laços entre as infância(s): cronológica e *aiónica*.

À medida que a análise prossegue e mergulho nos trechos onde as crianças pequenas podem ser identificadas, observei o aumento da frequência do uso da linguagem verbal por parte das crianças para formular perguntas, buscar entendimento e convocar a participação, especialmente da professora.

As crianças questionam incansavelmente e, de igual modo, questionam a si mesmas sobre os acontecimentos cotidianos, conforme mostrado pela PEI18: "*Por que os bebês choram tanto? Eles não sabem falar? Eles nascem com dentes? Com o que eles brincam?*". Isso mostra que, as crianças têm uma disposição para a curiosidade e não precisam apenas de estímulos externos provocados intencionalmente para empreender tais ações. As expressões das crianças são tão eloquentes quanto suas palavras, já que seus corpos falam, indagam, buscam, anseiam

compreender e anseiam se aproximar, desde que o ambiente lhes proporcione os estímulos para a curiosidade e as perguntas.

Essa observação se alinha com o pensamento de Agamben (2005, p. 64), que afirma que "É a infância, a experiência transcendental da diferença entre a língua e fala, a abrir pela primeira vez à história o seu espaço". Agamben (2005) destaca que a infância é o momento em que a diferença entre a linguagem potencial (a capacidade de falar) e a fala real (a expressão verbal) se tornam potentes. Nesse contexto, as crianças, ao questionar e explorar o mundo ao seu redor, estão efetivamente explorando essa diferença e, assim, abrindo espaço para a história e para o desenvolvimento de sua própria compreensão do mundo.

Concluindo esta etapa da análise, destaco a curiosidade como uma força no desenvolvimento infantil, também presente no modo de ser e agir das professoras. Considero que uma abordagem pedagógica que valorize e incentive a curiosidade das crianças, respeite o tempo de sua(s) infância(s), reconheça, possibilite e valorize seus saberes e modos de ser, contribui para uma educação mais significativa. Nesse sentido, as crianças tornam-se agentes ativos em seus próprios processos de descoberta e aprendizagem, ampliando sua visão de mundo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, diversa e empática.

Contudo, ao analisar sob um olhar mais crítico, utilizando a lente da hipercrítica, questiono essas percepções, reconhecendo que elas podem ser modificadas ao longo do tempo e que as crianças podem ser vistas de formas distintas em diferentes contextos educacionais. Esse pensamento motiva-me a analisar sobre como as crianças são compreendidas e tratadas na educação.

No próximo quadro, abordo as narrativas e experiências das professoras que compartilham como as crianças pequenas formulam suas perguntas e comunicam suas curiosidades.

#### Quadro 4 – Formas de perguntar das crianças pequenas

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p>Uma vez, <b>brincando no espaço do salão de beleza</b>, uma criança me convidou para ser uma cliente e arrumar meu cabelo. Expliquei que brincaria, <b>mas seria necessário ter um pente adequado para o meu que é crespo</b>. Imediatamente ela foi e buscou um pente. Ao mostrar que estava preparado, <b>expliquei que o tal pente não era para o meu cabelo</b>. Ela saiu em direção a gaveta dos pentes e foi me mostrando um a um. Antes de acabar me perguntou qual deles seria então. <b>Respondi que o pente que uso é um pente garfo. A criança correu até a cozinha da sala e pegou um garfo</b>, sorrindo pegou na minha mão, dizendo que achou. <b>A desafiei a pensar se era possível pentear com o garfo de comer</b>. Disse que não, então <b>mostrei a foto de um pente garfo</b>. Depois disso, desistiu de arrumar meu cabelo, <b>mas foi colega por</b></p>

**colegas avisar que eu usava um pente diferente chamado pente garfo, mas que não era o garfo de comer.** No dia seguinte, contei a história O pente penteia, levei meus pentes e mostrei para a turma. Resumindo, combinamos de todos trazerem no outro dia o pente ou escova de cabelo que usam para arrumar o cabelo (PEI01, grifo nosso).

Em nossa turma **as crianças já realizam as suas indagações por meio da linguagem oral.** Em alguns casos específicos, em que a linguagem oral ainda não se encontra desenvolvida, **procuro atentar aos movimentos, olhares e gestos desenvolvidos por estas crianças.** No cotidiano da Educação Infantil vivenciamos vários momentos de aprendizagem. Contudo relato um momento vivenciado durante o horário de lanche, onde **as crianças receberam milho para comer.** Como **estávamos envolvidos na temática sementes,** surgiu por meio da pergunta de um colega da turma, **a curiosidade de descobrir qual era a semente do milho.** Assim, ao devolver a pergunta para o grande grupo, foram várias as respostas que foram surgindo, À exemplo **"Ele está aqui dentro"** referindo-se que **a semente ficava no interior do sabugo,** outro falou **"Milho não tem semente".** Ao serem questionados de que forma poderíamos estar desvendando está dúvida um colega falou **"no celular",** assim ao retribuir mais uma pergunta a turma, solicitando onde teríamos que apertar no celular para que pudéssemos pesquisar, um menino concluiu **"No Wi-Fi"** (PEI02, grifo nosso).

Na faixa etária de 3/4 anos, a qual acompanho grande maioria das crianças realiza suas perguntas de forma oral, mas **também demonstram através de suas ações e expressões algo que as inquieta** (PEI05, grifo nosso).

As crianças estavam fazendo o seu autorretrato com materiais riscantes, quando uma aluna disse **"Eu preciso do lápis cor de pele".** Em seguida perguntei **"Qual é o lápis cor de pele?"** A criança pegou lápis de cor tom pastel e disse **"este é o lápis cor de pele!".** Logo outra aluna respondeu **"Mas este lápis não é da cor da Profe"** (a professora é negra). Neste momento questionei **"Todos temos a cor da pele igual?"**, **"Existe uma única cor de pele?"** Logo outra criança respondeu **"então não podemos dizer que esta cor é cor de pele, porque não é de todo mundo".** A partir de uma pergunta num momento coletivo, outras perguntas foram surgindo sobre as diferenças entre as pessoas e um construímos o projeto sobre **diversidade** (PEI17, grifo nosso).

As crianças estão **sempre muito atentas ao que ocorrem ao seu redor,** como este ano a nossa sala de Pré fica ao lado do berçário, era bem recorrente **as perguntas das crianças para tentarem elucidar o que acontecia no berçário, referente aos bebês: Por que os bebês choram tanto? Eles não sabem falar? Eles nascem com dentes? Com o que eles brincam?** (PEI18, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do material de pesquisa, questionário *online* (2022).

O quadro acima, apresenta uma série de diálogos entre professoras e crianças, destacando suas habilidades de pensamento, postura interrogativa e curiosidade em ação. Após a análise das narrativas, identifiquei diversas perguntas, soluções para problemas e pesquisas realizadas pelas crianças, que descrevi a seguir no seguinte enunciado:

### **Crianças resolvem dilemas intrigantes: pente garfo; para pentear ou para comer? Qual é o lápis da cor da pele? Qual é a semente do milho?**

Neste conjunto de perguntas investigativas feitas pelas crianças pequenas, que compõem o título deste enunciado, pude perceber a capacidade delas para questionar, sua inteligência aguçada, capacidade de observação e habilidade em resolver desafios complexos. Essa aptidão se torna particularmente intensa quando elas são expostas a estímulos enriquecedores proporcionados pelas professoras.

Ao observar as falas das professoras e buscar maneiras de analisá-las, procurei inspiração no conceito foucaultiano de cuidado de si. A abordagem em Foucault (2010) ressalta a importância desse cuidado, relacionando a ideia de uma percepção mútua. Identifiquei que, ao realizar o exercício de utilizar esse princípio ao contexto da pedagogia, especialmente no que diz respeito às crianças e suas perguntas e curiosidades, emerge uma relação indissociável. Isso se fundamenta na noção fundamental de que ocupar-se de si mesmo é, ao mesmo tempo, ocupar-se dos outros (FOUCAULT, 2010).

Ao analisar a narrativa da PEI01, por meio da brincadeira no contexto do salão de beleza, observei que uma provocação criativa desencadeou uma jornada de exploração. Ao incentivar a criança a pensar sobre os tipos de pentes, em particular o enigmático "pente garfo" utilizado pela professora para seu cabelo crespo, surgiu um impulso na criança para procurar soluções e resolver o desafio posto. Ao questionar o conceito de que o termo "garfo" não se referia ao talher de refeições, a criança embarcou numa jornada de indagações, conduzindo-a a suas próprias conclusões e a uma compreensão mais intensa da diversidade de cabelos e pentes, assim como das múltiplas formas de interação com objetos e o ambiente.

É notável que, mesmo após renunciar à tentativa de pentear o cabelo da professora com um "garfo de comer", a criança sentiu a necessidade de compartilhar sua descoberta com os colegas: "[...] avisar que eu usava um pente diferente chamado pente garfo, mas que não era o garfo de comer" (PEI01). Nesse gesto, a curiosidade atuou como uma "mola propulsora", agitando a vivacidade e a inerente força da infância, impulsionando o desejo de comunicar e contagiar os outros com o mesmo anseio pela descoberta. Observo que, nesse contexto, a professora não aceita tudo o que a criança diz, mas conduz e realiza intervenções para que a criança tenha acesso ao conhecimento científico.

Ao considerar a função do pente como um objeto destinado a pentear, encontro inspiração nas palavras do poeta brasileiro Manoel de Barros. Em suas próprias palavras, "Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele

fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar as palavras que ainda não têm idioma" (BARROS, 2016, p. 15). E, aí até estimular que pense em outros objetos que poderiam ser inventados para pentear o cabelo da professora.

A provocação do poeta permite-me vislumbrar a criança em ação, inventando e explorando outras facetas possíveis dos objetos. Através de vivências e experimentações, a criança pode estabelecer novas conexões entre o pente e o garfo, atribuindo-lhes novos significados e desbravando os limites da sua imaginação. Essa visão mostra a habilidade em ampliar percepções e conhecimentos, transformando-os enquanto interage com o mundo.

Atenta aos anseios da criança em compartilhar sua descoberta com a turma, a professora foi capaz de desenvolver um plano que envolveu todos. Ao narrar uma história e observar os pentes e escovas utilizados pela turma, a abordagem da professora potencializou a curiosidade e os questionamentos das crianças, estimulando o pensamento criativo e a atenção aos detalhes.

De acordo com Bruner (2001, p. 123), "Boas perguntas são aquelas que estabelecem dilemas, que questionam as 'verdades' óbvias ou canônicas, que nos fazem focar em incongruências". A pergunta da professora, "*É possível pentear o cabelo com um garfo de comer?*" (PEI01), desafiou a criança a pensar e buscar soluções para o enigma, abrindo caminhos para novas explorações e aprendizados.

Ainda, é possível compreender este enunciado a partir do conceito de cuidado de si de Foucault (2010). Na atividade lúdica proposta, a professora se envolveu de forma atenciosa, aproveitando a oportunidade e o repertório das crianças para ensinar sobre a diversidade de tipos de cabelo e pentes, rompendo com padrões preestabelecidos. Ao rejeitar o primeiro pente oferecido e desafiar as crianças a pensar criativamente sobre como pentear um cabelo crespo, a professora demonstrou um cuidado especial com as particularidades de cada criança.

Acredito, assim como Schuler (2016, p. 144), que o

[...] exercício da docência pode ser problematizado nessa função de repasse de repertórios mortos de uma realidade dada em busca de certo reconhecimento de si, para se pensar justamente como uma equipagem para certa existência.

Essa abordagem não apenas incentiva o pensamento sobre a multiplicidade de maneiras de compreender o mundo, mas também celebra a diversidade. Como resultado, as práticas discursivas podem ser (re)construídas em conjunto com as crianças, à medida que estabelecem relações.

De forma semelhante, a noção de cuidado de si de Foucault (2010) está relacionada à ideia de que o sujeito deve se preocupar com seu próprio pensamento, formas de ser e agir, questionando as normas sociais e culturais que o moldam. Nesta situação, a professora está demonstrando o cuidado de si, pois reconhece a importância de desafiar os padrões estabelecidos em relação aos cabelos crespos, e o faz em um contexto que envolve as crianças, fomentando o exercício do pensamento.

Segundo Foucault (2012, p. 267), o cuidado de si “[...] poderá ser, ao mesmo tempo, senão um cuidado dos outros, pelo menos um cuidado de si benéfico para os outros”. Como resultado, as experiências relatadas pelas professoras mostram interações significativas com as crianças durante momentos de liberdade, exploração, vivência e interação com outros colegas. Esses momentos são catalisadores para descobertas e exploram as múltiplas formas de comunicação das crianças.

Continuando a análise, encontro mais exemplos instigantes nos quais as crianças enfrentam dilemas, buscando soluções para os enigmas que se apresentam, dentre eles destaco a fala da PEI17.

Na narrativa da PEI17, ocorre um momento interessante: uma proposta gráfica em que uma criança questiona sobre o "lápiz cor de pele". A partir desse instante, a professora provoca uma série de perguntas que estimulam as crianças a explorarem a multiplicidade de tons de “lápiz cor de pele” e a compreenderem que não há uma única definição. Essa conversa evoluiu para um projeto sobre diversidade, demonstrando como perguntas aparentemente simples podem desencadear pensamentos intensos sobre identidade e inclusão e, a partir disso, originar uma outra história, uma outra pesquisa.

Observando as narrativas da PEI01 e da PEI17, é importante ressaltar que vários pesquisadores e docentes têm enfatizado a relevância da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas instituições de ensino. Estudos como o de Cavalleiro (2001) e Kaercher e Furtado (2021), oferecem contribuições significativas sobre essa temática, abordando os desafios e as oportunidades relacionados à promoção da diversidade e do respeito à pluralidade étnico-racial no ambiente escolar.

Kaercher e Furtado (2021) destacam a importância desse trabalho na Educação Infantil, particularmente durante as brincadeiras e interações com as crianças. Conforme as autoras afirmam, “[...] Escutar as respostas das crianças, pensar que o diálogo sobre as questões raciais dá medo, assusta aos professores, porque eles imaginam que não vão saber administrar as falas das crianças se elas, eventualmente, trouxerem comentários racistas” (p. 175). Esse pensamento

ênfatiza a relevância de promover um ambiente escolar inclusivo e sensível às questões étnico-raciais, desde os primeiros anos de vida das crianças.

É notável o aumento significativo de recursos pedagógicos voltados para a promoção de uma educação racialmente equitativa (ERER) nas escolas. Esses materiais incluem bonecas e bonecos de diferentes tonalidades de pele, livros, brinquedos, músicas, lápis de cor, hidrocores e outros materiais gráficos que representam diversas culturas e etnias. Essa ampla variedade de recursos pedagógicos reflete um esforço para criar um ambiente educacional mais inclusivo e representativo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e representadas, promovendo a diversidade e o respeito à pluralidade étnico-racial no ambiente escolar.

Entretanto, apesar desses avanços, ainda há desafios a serem superados para a implementação efetiva da ERER nas escolas (KAERCHER; FURTADO, 2021). Acredito que é necessário fornecer formação adequada as professoras para abordarem essa temática com sensibilidade e eficácia, promovendo discussões sobre identidade, preconceito, racismo e igualdade desde cedo. Além disso, mostra-se potente e preciso envolver toda a comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, nesse processo de construção de uma educação mais inclusiva e equitativa (KAERCHER; FURTADO; 2021).

Ao analisar as narrativas da PEI01 e da PEI17, que tratam das Relações Étnico-Raciais (ERER), concordo com os autores como Cavalleiro (2001) e Kaercher e Furtado (2021). Além disso, uma passagem na obra de Foucault (2012) intitulada, *A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade*, vem-me à mente.

Nessa obra, Foucault discute que, “[...] o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre” (FOUCAULT, 2012, p. 265). Consigo observar essa ética do cuidado em ação na prática dessas professoras, que não apenas ensinam, mas também mobilizam as crianças a questionarem regimes de verdades e a desenvolverem uma compreensão mais crítica e autêntica de si mesmas.

Ao ler a narrativa PEI02, fui transportada para um momento descontraído do lanche, onde a curiosidade de uma criança sobre a semente do milho gerou uma discussão animada. A professora agiu como guia, incentivando a busca por respostas e promovendo o uso de recursos, como o celular, para pesquisa. O ponto alto da história foi quando a criança relacionou o termo “*Wi-Fi*” à pesquisa no celular, mostrando como as crianças têm conhecimentos e integram seu mundo cotidiano com as ferramentas modernas.

Esse episódio está alinhado com a visão de Hoyuelos (2021, p. 143) de que “As crianças esperam encontrar, sempre, diferenças, discrepâncias e surpresas. Esses são elementos que geram uma tensão criativa” e, por sua vez, estimulam a curiosidade e a exploração. Essa



interação mostra a capacidade das crianças de estabelecer conexões entre diferentes contextos e de exercer um pensamento criativo ao buscar soluções para o problema apresentado.

Nesse sentido, as crianças não são meros receptores passivos de informações, mas sim agentes ativos que trazem consigo uma multiplicidade de influências culturais. A professora, ciente desse aspecto, aproveita essa oportunidade para ampliar ainda mais os horizontes de pensamento das crianças, reconhecendo a importância de diversificar as fontes de conhecimento e incentivar um diálogo que valoriza a multiplicidade de entendimentos.

As narrativas das professoras, encontradas no quadro acima, ressaltam a importância das perguntas e da maneira como as crianças as fazem, considerando-as como alavancas para a exploração do mundo e do autoconhecimento. Percebe-se que as crianças não se satisfazem apenas em buscar respostas; elas formulam hipóteses, revisitam suas conclusões e, acima de tudo, não perguntam simplesmente, mas envolvem alguém em seus questionamentos. Isso reflete sua capacidade de aprendizado, de se relacionar com o outro e sua maneira singular de habitar o tempo de infância, indo além da temporalidade linear, como destacam Kohan e Durán (2017, p. 175):

[...] uma pergunta pode abrir muitas possibilidades e também pode iniciar um caminho de maiores intensidades... no pensamento e na vida... pois ao colocarmos-nos em pergunta se descortinam outros possíveis e novas potências na forma em que pensamos e na maneira em que vivemos.

As perguntas não são apenas meios de obtenção de informações; são portas para questionar as verdades estabelecidas, buscar o desconhecido e o autoconhecimento. É essa busca incansável por respostas, esse questionamento intenso e autêntico, que nos remete à filosofia, uma tradição que remonta a Sócrates (KOHAN; DURÁN, 2017).

Com base nas narrativas das professoras, percebi que aprendizagens emergem de situações desafiadoras, que estimulam o movimento e a transformação dos saberes e práticas. Assim, um novo acervo de conhecimento se edifica, enlaçando-se não apenas nas palavras, mas também nas práticas. Essas situações não só estimulam as crianças a adquirirem habilidades, como o exercício do pensamento, a formação de opiniões e o respeito à pluralidade de entendimentos, mas também fomentam uma compreensão mais abrangente de si mesmas e do mundo que as cerca.

Ao retomar a primeira questão investigativa desta pesquisa: *Como os(as) professores(as) da Educação Infantil se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças?* destaco como a curiosidade intrínseca das crianças, alinhada às intervenções

sensíveis e potentes das professoras, cria oportunidades enriquecedoras de aprendizado, estimula diversas formas de pensamento e permite a construção de (en)laços de infância(s). Isso está alinhado com os ensinamentos de Malaguzzi que, conforme a tradução de Hoyuelos (2021, p. 389), ressalta: "Para Loris, a infância é a aventura de possibilidades imprevisíveis, a incompletude aberta às mudanças permanentes". Essa abordagem ressoa na prática das professoras, que, ao acolherem as indagações e curiosidades das crianças, colaboram para que a infância seja vivenciada como um processo dinâmico e em constante transformação, reforçando a importância do diálogo e da escuta, forças atemporais que se enlaçam com a infância cronológica.

A citação de Agamben (2005, p. 65), que diz que "Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve-se manter em viagem", enfatiza a importância de entender a infância como um período de exploração e aprendizado contínuo. Constatando que as professoras, ao atuarem como guias e parceiras, colaboram para que as crianças percorram essa jornada de descobertas, mantendo-se em constante movimento, explorando e aprendendo com elas, criando laços.

Observei que o saber-fazer docente dessas professoras valoriza a curiosidade, o desejo e a autonomia das crianças, criando um ambiente no qual o aprendizado se torna uma experiência significativa e enriquecedora. Ao reconhecer a importância de respeitar o ritmo e o interesse de cada criança, as professoras contribuem para promover o cuidado de si e do outro, criando um espaço no qual as crianças se sentem valorizadas e capazes de explorar o mundo ao seu redor de maneira única e significativa.

Ao analisar esses modos de ser docente, questiono-me sobre as intervenções e orientações estimulantes às perguntas e curiosidades das crianças. As relações de cuidado com as temporalidades das infâncias, considerando que as crianças não existem em espaços vazios, e suas vivências estão intrinsecamente conectadas com o desejo de saber e aprender, demonstram que não existe um único modo de saber-fazer docente. Aponto que o que sucede após o trabalho de exercício de pensamento, para que cada criança possa criar o seu catálogo de regras, burilado nos exercícios decorrentes do cuidado de si, parece ser ainda uma questão a ser potencializada não apenas por essas professoras, mas por todos nós que nos preocupamos em acolher o que é produzido pela pergunta e curiosidade nesse intervalo entre a criança e o mundo. Nesse sentido, penso que ainda precisamos intensificar nossas respostas.

Neste contexto, compreendo que não há uma verdade única ou um caminho certo a seguir, uma vez que o que entendemos e alcançamos são sempre regimes de verdade,

compreensões e declarações, tudo impulsionado pelo desejo contínuo de encontrar a verdade. Nesse aspecto, Veiga-Neto (2007, p. 101-102) oferece esclarecimento sobre essa dinâmica:

[...] o que assume maior importância não é perguntar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério da verdade, mas é, sim, perguntar como se estabelecem esses critérios, sobre o que fazemos com esses enunciados, sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva em que operam esses enunciados.

As percepções sobre a infância são constituídas por diferentes regimes de verdade, como destacado por Veiga-Neto (2007). Nesse sentido, busco pensar sobre como vejo e compreendo a(s) infância(s) e suas pluralidades a partir desse grupo de profissionais.

Embora a infância seja um período de potencialidade e descobertas, nem todas as crianças têm a mesma oportunidade de vivenciá-la devido às desigualdades sociais e às condições de vulnerabilidade que afetam muitas famílias. Desde cedo, muitas crianças enfrentam diversos desafios na vida.

Pesquisas, incluindo a de Dornelles (2008), revelam a triste realidade das crianças no Brasil e no mundo, incluindo o trabalho infantil, abuso cometido por familiares, carência alimentar, conflitos armados, exploração e abuso sexual, entre outros desafios dolorosos. Essas crianças muitas vezes fazem parte do grupo de excluídos, cuja exclusão se manifesta em situações como a prostituição, o trabalho infantil e a detenção em instituições, como prisões onde as mães estão encarceradas (DORNELLES, 2008).

De acordo com a Agência Brasil<sup>57</sup>, houve uma queda significativa de 7,3% no número de matrículas na Educação Infantil entre 2019 e 2021 devido à pandemia da Covid-19. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relatou que 653.499 crianças de até 5 anos deixaram de frequentar a escola durante esse período.

Os dados levantados suscitam questões extremamente importantes, dentre elas: será que estamos fornecendo uma rede de apoio adequada e estruturas escolares capazes de acolher essas crianças que saíram da escola? Onde elas estão atualmente? São questões que exigem análise para compreender as implicações dessa situação e avaliar as ações necessárias para garantir o direito à educação de todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias de vida. Isso leva-me a questionar: será que temos uma escola adequada para as diversas infâncias existentes, conforme abordado no item 3.2 deste trabalho?

---

<sup>57</sup> Site do Governo Federal Brasileiro que oferece notícias e pesquisas em tempo real, de forma gratuita e ilimitada. Para obter mais informações, acesse: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-noticias-em-tempo-real-gratuitamente#:~:text=A%20Ag%C3%AAncia%20Brasil%20fornece%20not%C3%ADcias,ebc.com.br%2F>.

Considerando esse cenário complexo, é importante questionar os critérios e formações discursivas que moldam nossa compreensão da infância. Como explorar o que está além desses horizontes estabelecidos se quisermos construir perspectivas mais inclusivas e compassivas em relação às experiências das crianças e às nossas próprias vivências como adultos, em diferentes contextos?

Talvez, ao adotarmos outras formas de pensar, possamos contemplar a infância como um campo vasto e diversificado, onde cada criança traz consigo sua própria narrativa, desafios e potenciais únicos. Ao permitir os (en)laços de infância(s), não apenas entre as crianças, mas também entre elas e outras temporalidades de experiência no ambiente educacional, transcendemos as fronteiras convencionais do entendimento, buscando construir novos modos de pensar. Como afirmam Araújo, Costa e Frota (2020, p. 4), "O tempo das crianças é o da experiência, o da intensidade da vida". Nesse sentido, percebo que as temporalidades da infância na escola precisam estar cada vez mais (en)laçadas com os poderes públicos e a comunidade, para que tenhamos não só escolas que vivam a(s) infância(s), mas uma comunidade e uma cidade em que a infância habita de maneira integral e atemporal.

Na próxima seção, trago outros excertos sobre os modos de perguntar e pesquisar das crianças.

## 5.2 QUANDO OS MOMENTOS BRINCANTES E A NATUREZA ENSINAM: TEORIAS E BUSCAS POR MAIS SABER

O quadro a seguir inclui as falas das professoras, bem como perguntas das crianças que refletem a observação e exploração curiosa da natureza, dos insetos e de vários fenômenos ao seu redor. As professoras descrevem diversas situações em que as crianças demonstram interesse, fazem questionamentos e buscam compreender o mundo que as cerca. Além disso, ressaltam a interação entre as crianças, envolvendo-se em diálogos e na construção coletiva do conhecimento.

Quadro 5 – As crianças conhecem o mundo brincando, perguntando e explorando a natureza

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
Lembro-me de uma cena no pátio onde algumas crianças reparam um inseto caminhando nas britas e disseram que era uma joaninha. A partir disso, <b>foram narrando conhecimentos</b> acerca da joaninha: o voo, como se deslocava, o que comia, para onde ia... algumas das crianças que participavam dessa investigação, não falavam, mas <b>acompanhavam com o olhar e gestos</b> (PEI06, grifo nosso).

Elas demonstram com **perguntas, olhares, curiosidades** principalmente nas **brincadeiras** e no pátio! Estou trabalhando os **elementos da natureza** e uma das curiosidades foi pra onde vai o ar que respiramos...então trouxe e fiz com eles um pulmão, **mostrando como respiramos e pra que serve o ar na nossa vida!** (PEI14, grifo nosso).

A maior parte da turma **demonstra pela fala**. Por exemplo, perguntam **como é que a galinha faz o ovo? Como a galinha faz os pintinhos? Entre outros questionamentos** (PEI19, grifo nosso).

Elaborado pela autora a partir do material de pesquisa, questionário *online* (2022).

Ao examinar as narrativas das professoras, lembrei-me das palavras de Hack (2006, p. 27), ao salientar que “O enunciado não pode ser tomado enquanto mera expressão gramatical, pois não se limita a uma relação entre significado e significante, não bastando, assim, uma construção linguística para constituí-lo”. A partir dessa abordagem, entendi que é importante considerar as dimensões contextual, social e discursiva para compreendê-lo. Foi com essa perspectiva que consegui identificar o seguinte enunciado, que intitulei de:

**As perguntas, a exploração da natureza e da vida: “Como é que a galinha faz ovo?” “Como é que a galinha faz pintinhos?” “Como respiramos?” “Pra que serve o ar na nossa vida?”**

A partir das enunciações que emergiram do material e sustentam o enunciado, identifiquei a fascinação das crianças pela natureza e pela vida em si. As perguntas que elas fazem são uma fonte de entusiasmo para explorar o mundo e incentivar o pensamento e a curiosidade.

A curiosidade infantil mostra-se mais intensa em momentos que causam assombro e admiração. Essa efervescência ocorre quando as crianças interagem com o mundo natural e durante suas brincadeiras. A observação de Hoyuelos (2020b, p. 22) está alinhada com essa ideia, uma vez que enfatiza que o tempo das crianças “[...] é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir; fluxo e trajeto que são vitais”. Esse fluxo é vívido e intenso, e sua importância é inegável. Portanto, o tempo da criança adquire uma dimensão peculiar, uma espécie de tempo atemporal, no qual a simplicidade da vida é revelada em sua plenitude, criando um solo fértil para a busca de conhecimento, a formulação de hipóteses e a construção de teorias.

O período da infância é marcado por uma intensidade singular, onde as crianças estão sempre em movimento, curiosas e engajadas em descobrir o mundo ao seu redor. Este é um momento de brincadeira e aprendizado, onde a criança é o centro de sua própria experiência. Como Heráclito (2017) descreveu no fragmento 52, este período pode ser comparado a uma criança brincando, criando, jogando o jogo das pedras; é um período marcado pelo envolvimento com a vida, com o que é intenso e singular. É um tempo de constante transformação, caracterizado pelo movimento e mudança incessantes, demandando respeito à maneira como é percebido e vivenciado.

Ao analisar o relato da PEI06, destaco a importância de respeitar os ritmos e os diferentes modos das crianças de habitar as temporalidades de suas infâncias, especialmente no que se refere às suas maneiras de formular perguntas e conduzir pesquisas. A narrativa compartilhada pela professora oferece uma visão esclarecedora de seu trabalho na Educação Infantil. Conforme ela ressaltou: "*[...] algumas crianças observaram um inseto caminhando nas britas e afirmaram que era uma joaninha. A partir disso, começaram a compartilhar conhecimentos sobre a joaninha: seu voo, deslocamento, alimentação, destino... algumas das crianças envolvidas nessa investigação não se expressavam verbalmente, mas acompanhavam com o olhar e gestos*". Essa compreensão da professora, mostra sua abordagem no exercício docente ao incentivar a curiosidade das crianças e permanecer atenta para reconhecer suas observações e formas de expressão na linguagem infantil.

As palavras de Kohan (2020) destacam a importância desse respeito pelo "tempo" em que a infância atemporal habita, pois, segundo ele, "Precisamente, aión é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do desejo de saber, do amor pelo pensamento, da criatividade, do brincar como forma de habitar o mundo" (p. 7). Nesse sentido, esse "tempo" não é uma medida fixa, mas uma maneira de habitar o mundo e construir conhecimento. Respeitá-lo, sob a lente de uma perspectiva pós-estruturalista, também significa reconhecer que as crianças estão em constante constituição a partir das normas e valores sociais que também moldam suas experiências.

Diante disso, apresento o entendimento de que cada criança traz consigo experiências únicas, culturas, histórias e formas de ver e ler o mundo, que são moldadas pelas relações de saber-poder que permeiam a sociedade. Portanto, penso que promover uma educação inclusiva e sensível aos modos de habitar as infâncias, trançando (en)laços entre a infância cronológica, período de vida em que as crianças se encontram, mas também proporcionando oportunidades e respeitando seus modos de habitar a infância *aiónica*, que atua como potência de vida para criar, brincar e imaginar, requer pensar sobre como as normas culturais e sociais impactam as

experiências das crianças e como podemos criar um ambiente onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas em suas singularidades, sem reproduzir hierarquias e exclusões.

Acredito que respeitar e possibilitar "tempo" para as crianças habitarem suas infâncias, implica na criação de um ambiente que valorize a curiosidade, a exploração e a descoberta pessoal, sem a imposição de modelos predefinidos. Isso significa que devemos fornecer espaço e tempo para que as crianças construam suas próprias compreensões do mundo, conseguindo desmontar as narrativas dominantes que nos constituem. Cada criança deve ter a oportunidade de ser ativa na construção de seu conhecimento, no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades, sem ser subjugada por estruturas de poder violentas e autoritárias.

Segundo Bujes (2002), discutir as noções de infância é inquirir se elas correspondem às nossas concepções de infância. Devemos questionar os modos de atribuir significado à infância nas práticas históricas que organizamos para ela e que ainda perduram na sociedade.

Diante disso, é importante questionar os padrões de verdade relacionados ao que é “ser criança”, “ter ou não uma infância”, e desafiar o pensamento para questionar se todas as crianças têm condições, estão equipadas, para viver sua infância *aiónica*. Além disso, com base nos discursos analisados, é relevante indagar se os docentes têm a oportunidade de realizar trocas, de habitar espaços de análise das docências junto aos colegas, onde possam questionar e aprender com os colegas, a fim de analisar o que estão fazendo e como estão conduzindo suas práticas na Educação Infantil.

Nesta análise, inspirada pela perspectiva da hipercrítica, busco problematizar sobre a força da cultura e do contexto social no estímulo à curiosidade nas crianças. Observei que este grupo de professoras enfatiza a importância de incentivar a curiosidade desde cedo, por meio de suas práticas discursivas.

Entretanto, acredito que é necessário reconhecer que as condições que possibilitam o estímulo à curiosidade infantil podem variar em diferentes lugares, levando em conta fatores culturais, sociais e institucionais. Foucault (2014, p. 251-252) argumenta que “Numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *episteme*, que define as condições de possibilidade de todo saber, quer seja o que se manifesta em uma teoria ou aquele que é silenciosamente investido numa prática”. Isso significa que as formas de conhecimento e a valorização da curiosidade são influenciadas pelo contexto cultural e social em que estão inseridas.

Como sujeitos produzidos e produtores de discursos, é importante repensar as abordagens pedagógicas, as questões culturais e sociais presentes nas escolas e as condições que sustentam as formações discursivas. A falta de tempo, currículos rígidos e carência de conhecimento formativo podem levar os docentes a ignorarem ou desencorajar as perguntas e

curiosidades das crianças, limitando o potencial de aprendizado e a vivência dos (en)laços de infância(s).

Foucault (2010) destacava a relação entre poder e conhecimento na formação das subjetividades e construções sociais. Ele argumentava que as instituições, como a escola, têm uma função fundamental na produção e reprodução de conhecimentos e práticas culturais, o que, por sua vez, podemos usar para entender como essas forças atuam diretamente na forma como as crianças percebem e expressam sua curiosidade. Compreender esses aspectos pode contribuir para o desenvolvimento de modos de exercer a docência mais inclusivos e sensíveis, valorizando as diferentes manifestações da curiosidade infantil e para desmontar as verdades que vão nos constituindo como professoras e como crianças na cultura.

Surgem, então, algumas perguntas: até que ponto as crianças têm a oportunidade de fazer perguntas e serem ouvidas pelas professoras? Será que todas elas têm igualdade de oportunidades para expressar sua curiosidade? As narrativas das professoras fornecem exemplos marcantes dessas formas de expressão das crianças, mas é preciso considerar como potencializar as oportunidades como condição de viver os (en)laços de infância(s) para todas as crianças.

Os questionamentos intrigantes feitos pelas crianças, como "*Como a galinha faz ovos?*", "*Como a galinha faz pintinhos?*", "*Como respiramos?*" e "*Pra que serve o ar na nossa vida?*", são exemplos de como a força da infância é capaz de incitar a chama da curiosidade, da pergunta e do pensamento. Essas inquietações são potências da infância atemporal que ressoam em nossas mentes e corações como metamorfoses constantes.

Essa abordagem é apoiada por filósofos que estudam a infância como uma potência de vida, como Kohan (201), que a concebe como um período de constante mudança, no qual as crianças exploram, indagam e constroem suas próprias compreensões do mundo.

Conforme Kohan (2015, p. 217) ressalta, "[...] vivo de visões de infância, de relatos da memória e da imaginação. Vivo imaginando uma infância ainda por vir, recordando uma memória infantil do futuro". Nesse sentido, compartilho da visão do autor, pois também acredito que a infância transcende a linearidade, sendo capaz de estabelecer conexões com diferentes temporalidades e idades, fortalecendo os laços entre as gerações.

Ao analisar as narrativas das professoras, é possível notar uma sensibilidade em relação ao uso da curiosidade das crianças como ferramenta para estimular a exploração ativa. Elas destacam que esses momentos de espanto não são apenas oportunidades para satisfazer as indagações, mas também funcionam como catalisadores para a geração de questionamentos e pesquisas em conjunto. Essa abordagem é exemplificada pela PEI14, que relata: "[...] trouxe



*um pulmão e fizemos uma explanação sobre como respiramos e qual é a função do ar em nossas vidas!"*.

Ao incentivar e envolver as crianças nessas buscas, as professoras estimulam os pequenos a se aventurarem na jornada do aprendizado, orientando-os para um entendimento mais abrangente do mundo que os cerca. Além disso, é notável que as perguntas sobre a vida e a natureza se mostram como um potente instrumento para o estímulo das investigações e pesquisas infantis. Inclusive, potencializando um banco de perguntas da turma que ainda não acharam as respostas, alimentando a possibilidade de que, um dia, uma das crianças possa responder. Estimular tais perguntas, para as quais ainda não temos respostas, representa um meio constante de fazer surgirem novas indagações, que fogem do habitual ou daquelas para as quais já sabemos encontrar soluções. Dessa forma, cada criança pode desenvolver seu próprio conjunto de perguntas ainda sem resposta.

Richard Louv<sup>58</sup>, um estudioso sobre a relação das crianças e a natureza, afirmou que

A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado” (LOUV; 2016, p. 29).

As palavras do autor destacam a relação entre as crianças e a natureza, e suscitam pensamentos sobre a conexão entre os (en)laços de infância(s) e o ambiente natural.

A natureza é um lugar onde a criança pode escapar das convenções do tempo linear que moldam a vida adulta. É uma jornada de descobertas onde o passado e o futuro se dissolvem, e apenas o presente importa. As perguntas curiosas que aparecem em sua mente não são limitadas por calendários e horários, mas fluem livremente, como riachos que serpenteiam pelas paisagens naturais.

Imersa na natureza, a criança se torna um observador perspicaz, percebendo nuances e detalhes que muitas vezes escapam ao olhar dos adultos. Cada folha, cada pedra, cada brisa carrega um significado profundo, e a criança se torna uma parte integrada desse tecido vivo da natureza. Aprende a decifrar os segredos da vida selvagem, a entender os ritmos das estações e a apreciar o ciclo das plantas e dos animais.

Essa imersão no mundo natural permite que a criança viva o momento presente com uma intensidade raramente encontrada em outras circunstâncias. Ela se conecta ao "aqui" e ao

---

<sup>58</sup> Richard Louv é um autor e jornalista conhecido por popularizar o conceito de "Transtorno de Déficit de Natureza", que destaca os impactos negativos da falta de tempo ao ar livre nas crianças. Ele advoga pela reconexão das crianças com a natureza para melhorar seu bem-estar físico e mental.

"agora", tornando-se um ser imerso na maravilha e na curiosidade constante. É como se a natureza e a infância atemporal se fundissem em uma dança eterna, onde cada movimento é uma expressão da vida.

As palavras de Louv (2016) vão além de um simples elogio à relação entre crianças e natureza, elas servem como um lembrete sobre a importância de preservar e nutrir essa conexão de forma profunda. Quando as crianças se conectam com a natureza, a aprendizagem, exploração e autoconhecimento se unem em uma experiência que transcende o tempo.

Ao concluir este primeiro capítulo de análise, retorno à primeira questão investigativa desta pesquisa: *Como os(as) professores(as) da Educação Infantil se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças?* Essa indagação ganha ainda mais relevância diante dos enunciados que sustentam este capítulo de análise, e buscarei respondê-la explorando as práticas docentes que emergem dessas narrativas.

A partir das narrativas das professoras, identifiquei uma diversidade de olhares sensíveis em relação às formas pelas quais bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas expressam suas indagações e curiosidades, conectando-se com os (en)laços de infância(s) que permeiam os momentos de aprendizado, pesquisas e descobertas. Essas perspectivas delineiam uma docência potente que busca se aproximar das crianças, ouvi-las, acolher suas perguntas e estimular suas curiosidades. Essa variedade de olhares levou-me a pensar sobre os modos de construir e transmitir saberes, considerando os ritmos e características únicas de cada criança, bem como suas singularidades na relação com o mundo e na vivência das infâncias.

Percebi que esse grupo de professoras compartilha saberes e ações que ressaltam a importância de ensinar, empoderar, estimular e aprender com as crianças. Elas incentivam as crianças a buscarem respostas, a realizar pesquisas, a explorar, desenvolver o pensamento crítico, questionar e formular hipóteses, tudo isso em consonância com os (en)laços de infância(s) que caracterizam esse período de aprendizagens e experiências.

Embora as enunciações problematizadas não sejam consideradas apenas expressões gramaticais, não encontrei dissonâncias ao examinar o material das professoras, o que está alinhado à perspectiva de Hack (2006). Ele argumenta que um enunciado não se limita a uma estrutura que simplesmente designa ou refere algo; em vez disso, reside na descrição dos eventos discursivos e busca responder à pergunta: “[...] como ocorre que tal enunciado apareceu e nenhum outro em seu lugar?” (HACK; 2006, p. 27).

A partir dessa perspectiva, surge uma questão: por que esse grupo de profissionais em particular adota esse modo de prática discursiva? Por que essas professoras optam por abordar o conhecimento dessa maneira específica e não de outra forma? Ao adotar uma perspectiva pós-

estruturalista para analisar o material produzido pelas professoras participantes da pesquisa, podemos explorar as camadas de significado subjacentes às palavras e examinar as estruturas que produziram as práticas educacionais.

Nesse contexto, emergem questões importantes sobre a forma como os enunciados discutidos operam, conduzindo-me a realizar uma análise crítica sobre como as crianças e suas experiências de infância(s) estão sendo consideradas e valorizadas no processo educativo. Isso suscita meu questionamento sobre o propósito e a relevância das abordagens pedagógicas escolhidas para compartilhar, especialmente porque, conforme sugere Foucault (2009), o discurso não se limita apenas à expressão verbal, mas é também uma manifestação de práticas e poderes que moldam nossa compreensão e interação com o mundo.

Dessa forma, as professoras optaram por compartilhar determinados relatos, o que me permite analisar e problematizar a partir de sua superfície. Contudo, é importante ressaltar que não tenho acesso direto ao modo como esses discursos operam no cotidiano das vivências escolares das professoras com as crianças. Essa consideração destaca a complexidade e a necessidade de utilizar outras lentes, com a hipercrítica, para ler o material e problematizá-lo.

A análise e interpretação que realizei destacaram uma certa similaridade entre as respostas, o que pode sugerir a influência do *ethos* formativo da instituição na configuração da formação dessas professoras. No entanto, é importante ressaltar que esse aspecto poderia ser explorado como um ponto de partida para investigações futuras.

Considerando as perspectivas de Foucault (2009), que diz que o discurso é uma manifestação de práticas e poderes que formam nossa compreensão do mundo, bem como ao considerar os enunciados “[...] na qualidade de *monumento*. [E que] não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’” (FOUCAULT, 2008, p. 157, grifo do autor), identifiquei modos de ser docente que adotam uma abordagem respeitosa, valorizadora e que possibilita os (en)laços das infâncias e das temporalidades. As professoras levam em consideração a dimensão cronológica e a experiência de vida das crianças, manifestando-se em suas interações.

Ao encerrar esta parte da análise, o desenho de Matteo, intitulado *Na casa que a gente mora*, com suas cores vibrantes e expressividade, fortalece minha determinação em compreender como as práticas discursivas operam, podendo ou não valorizar e estimular a expressividade e imaginação inerentes à infância *aiônica*. Na obra, Matteo mostra vividamente como esse período é rico em criatividade e apresenta diversas maneiras de ver e ler o mundo.

À medida que avanço na pesquisa, busco formas de interpretar, comentar e enunciar o saber-fazer das professoras, assim como uma criança que desenha em uma folha em branco -

com liberdade, autenticidade e alegria, contribuindo para a construção coletiva de novos saberes, baseados na diversidade de olhares e na desconstrução de verdades absolutas.

Na jornada de ampliar essas problematizações, no capítulo subsequente, empreendo uma análise de outros aspectos pertinentes à postura adotada pelas professoras diante das perguntas e curiosidades das crianças, com o intuito de ampliar a discussão e fomentar o pensamento e a problematização.

Desenho 6 – Na casa que a gente mora



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro

## 6 ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES: "MAS NEM SEMPRE É FÁCIL, MUITAS CRIANÇAS QUEREM RECEBER AS RESPOSTAS PRONTAS"

A curiosidade infantil aparece através de questionamentos, *eles querem saber o porquê das coisas*. Muitas vezes reajo questionando as crianças, fazendo-as refletirem sobre o processo junto comigo, para que construam suas próprias respostas. *Mas nem sempre é fácil, muitas crianças querem receber a resposta pronta*. (PEI18, grifo nosso).

Ao interagir com a curiosidade infantil e os incessantes questionamentos das crianças, a professora, citada na epígrafe, reconhece a complexidade da situação, afirmando: “*Mas nem sempre é fácil; muitas crianças querem receber as respostas prontas*”.

Diante desse entendimento, que constitui o título deste capítulo e refere-se ao segundo grupo de sentido na análise do material, onde a professora expressa suas dificuldades em lidar com a busca por respostas prontas por parte das crianças, surge em mim um anseio. Manifesta-se a necessidade de pensamento e problematização, questionando: “[...] por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205)."

Considerando que o discurso configura as práticas sociais por meio de regularidades enunciativas, ao examinar as narrativas das professoras, constatei que a maioria das práticas e ações voltadas para estimular as perguntas e curiosidades das crianças ocorre nos diversos momentos que permeiam a vida cotidiana da escola. Conforme ressalta Gilles Brougère (2012, p. 22):

O cotidiano é aprendizagem, o lugar da aprendizagem das práticas e saberes do cotidiano, a confrontação, para alguns, com outros cotidianos, o lugar onde surgem acontecimentos que levam a reconstruir o cotidiano, mas que oferecem a possibilidade de aprendizagens fortuitas (no sentido exato do termo, no sentido de que o acontecimento se define pelo fato de ser inesperado).

O cotidiano na escola de Educação Infantil configura-se como um "laboratório vivo" onde as aprendizagens, motivações, questionamentos, possibilidades, vontades de aprender e descobrir estão despertos, potencializando e desencadeando a curiosidade e os sentimentos de assombro diante do inesperado.

Diante desse contexto, surgem várias indagações: como podemos intensificar a curiosidade das crianças? Quais são os caminhos que as professoras trilham para manter a

curiosidade ativa? E, por fim, como as professoras se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças, contribuindo para a construção do ambiente de aprendizado e exploração?

Com o propósito de encontrar pistas e meios para responder a essas questões, que de certa forma complementam a segunda questão investigativa desta pesquisa, que é: *Quais práticas e ações são realizadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil diante das perguntas e curiosidades das crianças?* organizei as narrativas das professoras em quadros. Essa abordagem teve como objetivo direcionar a atenção para as enunciações que emergiram do material, proporcionando-me a compreensão e a possibilidade de problematização dessa questão.

Este capítulo de análise está dividido em duas seções. A primeira seção foi intitulada como: *Saber-fazer docente: o estímulo das curiosidades e perguntas das crianças*. Os enunciados relacionados a essa seção foram identificados como: *Nutrindo a curiosidade infantil: atenção aos detalhes e em todas as dimensões do cotidiano; Intencionalidades e provocações: relatos das professoras e Dilemas, deslocamentos, não saberes: um mergulho na prática docente*.

A segunda seção foi denominada: *Os desafios para estar próximo às crianças nos momentos de perguntas e curiosidades*. Nesta seção, foram identificados os seguintes enunciados: *Tecendo conexões com as crianças: “É um exercício diário se conectar a cada criança/grupo”*; *Os percalços da escola: carências de auxílios, parcerias, recursos, materiais, formações e a complexidade da quantidade de crianças*; e *Rotina, tempo, cansaço, correria, demandas: “Nem sempre é possível estar junto com a criança e escutá-la”, “[...] é tudo muito corrido”*.

A seguir, apresento a primeira seção, acompanhada do material de pesquisa e a análise correspondente.

## 6.1 SABER-FAZER DOCENTE: O ESTÍMULO DAS CURIOSIDADES E PERGUNTAS DAS CRIANÇAS

O quadro a seguir, que contém as narrativas das professoras, tem como objetivo mostrar como elas estimulam a curiosidade e as perguntas das crianças. A pergunta formulada no questionário online para investigar esse aspecto foi a seguinte: *Como a curiosidade infantil aparece na faixa etária em que você trabalha e de que forma você reage às demandas das crianças?*

Quadro 6 – Interfaces e relações: o saber-fazer da docência frente as perguntas e curiosidades das crianças

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p>Estimulamos a curiosidade de muitas formas, através de <b>questionamentos reflexivos</b> em vários <b>momentos do cotidiano</b>. Também surge durante <b>um conto</b>, um momento <b>no pátio, no banheiro... Fico atenta, ouvidos em alerta quando as crianças perguntam</b> (PEI01, grifo nosso).</p> <p>Na turma em que atuo como professora é possível vivenciar diferentes situações em que as crianças demonstram sua curiosidade. Muitas vezes, está presente <b>durante os diálogos estabelecidos entre as crianças com os seus pares por meio das brincadeiras e interações</b>. Contudo, durante o cotidiano escolar, também surgem momentos em que as crianças nos procuram e nos questionam para descobrir sobre algo e sancionar suas inquietações. Como educadora, busco nestes momentos <b>interrogar a criança</b>, muitas vezes <b>retornando com uma pergunta como “O que você acha?”</b>, com a <b>intenção de fazer com que a criança reflita e busque, através do seu conhecimento de mundo, soluções, hipóteses e até mesmo a resolução de problemas</b>. Nestas situações é possível perceber que este processo fomenta a imaginação e criatividade das crianças, tornando-as protagonistas de suas aprendizagens e descobertas. Além dos <b>momentos cotidianos</b>, <b>busco direcionar provocações sobre determinados assuntos durante os momentos dirigidos como rodas de conversa, passeios pelo bairro, refeição, contação de histórias, entre outras</b> (PEI02, grifo nosso).</p> <p>Na faixa etária em que atuo, berçário, percebo que <b>a curiosidade dos bebês vem muito através de suas buscas</b>, do que lhe chamam a atenção, muito pelo olhar e pelo som. Perceber essa curiosidade, através do olhar atento e observador do professor, <b>proporcionando de alguma maneira, propostas e momentos com o que move a curiosidade do bebê</b> (PEI04, grifo nosso).</p> <p><b>As crianças fazem perguntas, sobretudo</b>. E também <b>fazem suposições, formulando hipóteses</b>. Aproveitamos as curiosidades trazidas por elas para <b>propor ações investigativas</b> (PEI05, grifo nosso).</p> <p>Através dos <b>olhares e questionamentos</b>. <b>Procuro estar próxima a criança, fazendo-a pensar sobre suas hipóteses e juntas pesquisar</b> (PEI06, grifo nosso).</p> <p>Acontece por meio das <b>brincadeiras</b>, observamos e tentamos <b>pesquisar sobre o assunto junto com as crianças</b> (PEI12, grifo nosso).</p> <p><b>Através de gestos, ao colocar objetos, brinquedos entre outros na boca</b>. Procuro realizar <b>atividades inovadoras, sempre dialogando com as crianças</b> (PEI13, grifo nosso).</p> <p>Os meus alunos estão na fase de dois anos, para três, consigo compreender as curiosidades deles nas <b>brincadeiras</b>, no cotidiano... eu observo e tento ao máximo explorar essas curiosidades <b>trazendo diferentes brincadeiras e propostas</b> (PEI14, grifo nosso).</p> <p><b>Perguntando, observando, mexendo</b>. <b>Explicando, dando a atenção para a curiosidade da criança</b> (PEI15, grifo nosso).</p>



A curiosidade infantil aparece através de questionamentos, **eles quem saber o porquê das coisas**. Muitas vezes reajo questionando as crianças, fazendo -as refletirem sobre o processo junto comigo, para que construam suas próprias respostas. **Mas nem sempre é fácil, muitas crianças querem receber a resposta pronta** (PEI18, grifo nosso).

Na faixa etária do berçário em que trabalho a curiosidade está presente em todos os momentos, tais como quando escutam um som diferente, quando veem algo diferente. **No meu lugar reajo às demandas ofertando obstáculos e diferentes sensação com materiais para que todas as crianças possam expor sua curiosidade ao explorar** (PEI19, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Ao examinar as falas das professoras e observar as regularidades enunciativas, mergulhei no pensamento sobre como algumas delas poderiam "conversar" entre si e como certas abordagens, ao se entrelaçarem, ultrapassam as fronteiras dos campos discursivos, conforme explicado por Foucault (2008, p. 90): “[...] o enunciado aparece como um elemento último, indivisível, capaz de ser isolado por si só e de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele”.

No processo de investigar as práticas narradas, deparei-me com desafios enunciativos, o que me pareceu uma encruzilhada. Isso ocorreu porque, ao descreverem as crianças e seus modos de fazer perguntas e interagir, as professoras expressaram suas próprias abordagens e maneiras de responder a essas expressividades infantis. Tornou-se difícil separar seus saberes de suas práticas, pois apresentavam-se intrinsecamente ligados.

Ao considerar seguir por um determinado caminho de análise, percebia que ele se entrelaçava com os outros, criando uma teia complexa de saberes e modos de exercer a docência. Isso envolveu-me em um jogo enunciativo, onde as fronteiras entre as diferentes dimensões do conhecimento e da ação se tornaram fluidas e interconectadas.

Dessa forma, optei por analisar as narrativas de maneira integrada, reconhecendo que os variados interesses e as distintas abordagens de pesquisa e comunicação que as crianças adotam, levando em consideração suas faixas etárias, são elementos fundamentais na constituição de modos de ser docente que promovem a curiosidade e estimulam o questionamento. Observando esse conjunto, denominei o primeiro enunciado deste capítulo da seguinte forma:

**Nutrimo a curiosidade infantil: atenção aos detalhes e em todas as dimensões do cotidiano**

Este enunciado mostra elementos recorrentes nas respostas das professoras, considerados como parte de um intrincado jogo enunciativo. As professoras observaram que as crianças, independentemente de suas idades, utilizam suas próprias buscas e áreas de interesse para questionar, investigar e pesquisar durante suas brincadeiras e explorações.

De acordo com as palavras de algumas professoras: "[...] *a curiosidade dos bebês surge principalmente por meio de suas buscas*" (PEI04), "*As crianças fazem perguntas, sobretudo. E também fazem suposições, formulando hipóteses*" (PEI05), isso acontece por meio de "*olhares e questionamentos*" (PEI06), "[...] *por meio das brincadeiras*" (PEI12), "*Através de gestos, ao colocar objetos, brinquedos entre outros na boca*" (PEI13).

Diversos estudiosos do desenvolvimento infantil, como Bruner, Vygotsky e Malaguzzi, enfatizaram a importância das interações e do ato de brincar como elementos fundamentais para que as crianças construam suas experiências e adquiram conhecimento através de suas ações.

Essa perspectiva também encontra respaldo em documentos norteadores do trabalho com a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que destaca que: "A interação durante o brincar caracteriza o dia a dia da infância, proporcionando inúmeras oportunidades de aprendizado e contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças" (p. 37).

As professoras destacam que os interesses, curiosidades e perguntas das crianças emanam de diferentes contextos em que estão inseridas. Portanto, é importante (re)pensar a docência na Educação Infantil, uma vez que "[...] as crianças nunca devem ser ensinadas de maneira genérica e desligada da realidade concreta. Cada criança está intrinsecamente ligada às condições de tempo e espaço" (EDWARDS, 2016, p. 155).

Além disso, identifiquei que os saberes e práticas compartilhados pelas professoras estão entrelaçados com o tempo, com diferentes tempos. Existe o tempo da atenção, quando as crianças estão imersas e descobrindo o mundo ao seu redor, com adultos e outras crianças. Há o tempo da escuta, do respeito e da valorização da singularidade de cada uma. Há o tempo do afeto, do acolhimento, de estar próximo durante suas questões e curiosidades. Esses tempos e temporalidades se entrelaçam, criando uma tapeçaria rica, a partir dos modos que nos conectam com nossa infância atemporal, com a estranheza, com o estrangeiro, com a linguagem infantil que a infância pronuncia (KOHAN, 2007).

De alguma forma, o tempo sempre esteve presente nos modos de ser docente, mobilizando saberes que se entrelaçam com as dinâmicas das relações de poder. Ao olhar as palavras das professoras, identifiquei que os interesses, curiosidades e questionamentos das crianças emergem de contextos variados, levando em conta os aspectos temporais e espaciais

que influenciam suas vivências, principalmente aqueles que envolvem as brincadeiras. Isso faz-me lembrar das palavras de Agamben (2005, p.85): "Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o 'esquece' no tempo humano".

Isso motiva-me a pensar sobre a importância de reconhecer as particularidades e características únicas de cada criança, bem como a relevância das diferentes temporalidades, criando um espaço onde elas possam experimentar as interconexões entre a infância cronológica e a infância atemporal. Essa conexão entre a compreensão do tempo e as docências, bem como a valorização da singularidade das crianças e seus modos de habitar as infâncias, desempenha uma função significativa na construção de experiências educacionais.

Nesse contexto, a assertiva de Kohan (2021a, p. 209) de que "[...] a filosofia não é nada mais do que a infância do pensamento" adquire ainda mais relevância. Isso porque destaca a capacidade das crianças de pensar sobre o seu próprio pensamento, formular perguntas, explorar conceitos e desafiar as normas estabelecidas. Essa concepção está em sintonia com a ideia da hipercrítica e o pensamento de Foucault, que enfatiza que as perspectivas não são fixas, mas sim fluidas e passíveis de constante transformação.

Ao estabelecer uma relação com o pensamento foucaultiano, Kohan (2011b, 67, tradução nossa)<sup>59</sup> destaca que

Parece que não existe vida, que não existe filosofia, diria Foucault. Se não existe nenhuma forma de “ensaio”, ou seja, um exercício de pensamento que permita transformar o que somos, que nos permite alienar-nos do jogo real onde estamos confortavelmente instalados, o que nos permite livrar-nos já não desta ou daquela verdade, mas de uma certa relação com a verdade, esse trabalho de pensamento que busca pensar em si mesmo para sempre se tornar diferente do que é.

Diante desse exercício de pensamento proposto por Kohan (2011b), observei nas narrativas o quanto as professoras se esforçam para estabelecer conexões com as crianças, validando seus desejos, concepções e aspirações como elementos importantes na elaboração de atividades investigativas e estratégias de aprendizagem. Isso mostra a importância de considerar as crianças não apenas como receptoras passivas de conhecimento, mas como agentes ativos no processo educativo.

---

<sup>59</sup> Parece que no hay vida, que no hay filosofía, diría Foucault, si no hay una forma de «ensayo», esto es, un ejercicio de pensamiento que permita transformar lo que somos, que nos posibilite extranjerizarnos del juego de verdad en el que estamos cómodamente instalados, que nos permita deshacernos no ya de esta o aquella verdad, sino de una cierta relación con la verdad, ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo para tornarse siempre otro del que es.

Contudo, surge um questionamento instigante: será que essa pedagogia da pergunta e da interrogação com as crianças faz parte da cultura formativa das professoras da Educação Infantil? Esse questionamento não apenas suscita exercícios de pensamento sobre a importância de criar ambientes educacionais que valorizem e estimulem a capacidade das crianças em explorar, questionar durante a infância cronológica, mas também fomenta o pensamento sobre a constituição da formação docente no estímulo de saberes e práticas que promovam a curiosidade e a pesquisa nas crianças, proporcionando-lhes oportunidades para vivenciar a força *aiônica*.

Nesse contexto, a ponderação do autor, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, leva-me a refletir sobre o currículo de formação das professoras e como promover uma cultura formativa da pergunta e da curiosidade que estabeleça (en)laços de infância(s). Isso é particularmente relevante diante da constatação de que, como meio de "capturar" e governar as infâncias, "O neoliberalismo, enquanto lógica cultural inserida também no cenário educacional, contribui para a transformação dos referenciais pedagógico-culturais dos sujeitos da educação" (CARVALHO; KARPOWICZ, 2010, p. 203).

Dessa forma, meu objetivo não é buscar significados "por trás" dos discursos, mas sim problematizar e considerar outras possibilidades de pensar, metamorfoseando as enunciações geradas. Essa abordagem visa contribuir para outras formas de ler o presente e habitar as infâncias cronológicas e atemporais, em um esforço para se adaptar às mudanças culturais e aos desafios contemporâneos.

Em consonância com as problematizações até aqui apresentadas, o próximo enunciado desta análise instiga-me a pensar sobre outros modos de exercer a docência, a partir das narrativas que as professoras da Educação Infantil escolheram para compartilhar.

### **Saber-fazer: relatos das professoras**

Lembro-me das palavras de Fischer (2001, p. 202), que afirmou: "Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como um acontecimento, como algo que irrompe em um determinado tempo, em um determinado lugar". Dessa forma, esse enunciado adentra nos modos de saber-fazer das professoras as quais foram convidadas a compartilhar suas estratégias para estabelecerem conexões com as crianças durante os momentos de curiosidade e questionamento.

Algumas das estratégias enfatizadas pelas professoras para estimular as perguntas e curiosidades das crianças, são: "*Fico atenta, ouvidos em alerta quando as crianças perguntam*"

(PEI01), “[...] busco nestes momentos interrogar a criança, muitas vezes retornando com uma pergunta como ‘O que você acha?’, com a intenção de fazer com que a criança reflita e busque, através do seu conhecimento de mundo, soluções, hipóteses e até mesmo a resolução de problemas” (PEI02), “Aproveitamos as curiosidades trazidas por elas para propor ações investigativas” (PEI05), “Procuro estar próxima a criança, fazendo-a pensar sobre suas hipóteses e juntas pesquisar” (PEI06), “[...] observamos e tentamos pesquisar sobre o assunto junto com as crianças” (PEI12), “[...] eu observo e tento ao máximo explorar essas curiosidades trazendo diferentes brincadeiras e propostas” (PEI14), “Explicando, dando a atenção para a curiosidade da criança” (PEI15), “Muitas vezes reajo questionando as crianças, fazendo -as refletirem sobre o processo junto comigo, para que construam suas próprias respostas. Mas nem sempre é fácil, muitas crianças querem receber a resposta pronta” (PEI18), “No meu lugar reajo às demandas ofertando obstáculos e diferentes sensação com materiais para que todas as crianças possam expor sua curiosidade ao explorar” (PEI19).

Ao examinar as falas das professoras, que estão imersas em discursos pedagógicos, recordo as palavras de Sommer (2007, p. 58), que destaca que “Em Foucault, os discursos são práticas organizadoras da realidade”, indo além do simples uso de signos para estabelecer a linguagem. Portanto, é importante tornar visível e descrever essa dimensão, uma vez que considero as narrativas das professoras não apenas como meros conceitos, mas também como ações efetivas, ferramentas<sup>60</sup> da docência, as quais cada uma emprega de acordo com o seu contexto.

O pensamento de Lopes (2015) suscita reflexões acerca da escola como um espaço-tempo no qual todos contribuem para experiências significativas, transformando-se por meio da força da(s) infância(s), do estímulo da pergunta e da curiosidade. Essas características são identificadas nas estratégias apresentadas pelas professoras, mas isso pode levar a questionamentos sobre quais modos de vida a escola atual promove para as infâncias. Será que todos os docentes conseguem observar, ouvir e acompanhar as jornadas e processos de desenvolvimento das crianças e seus modos de habitar as suas infâncias, considerando as diferentes temporalidades na escola?

Ao considerar as estratégias das professoras, identifiquei a presença de desafios e não-saberes. A professora (PEI18) destaca que “Mas nem sempre é fácil, pois muitas crianças querem receber respostas prontas”. Essa observação leva-me a pensar sobre a interação entre

---

<sup>60</sup> O conceito de "ferramenta" empregado neste trabalho fundamenta-se em estudos da perspectiva pós-estruturalista e será aprofundado no próximo capítulo de análise.

a vontade de saber, a vontade de poder e o ato de questionar, aspectos que merecem análise a partir dos estudos foucaultianos e da filosofia da infância.

Ao mencionar estudos foucaultianos e a filosofia da infância, refiro-me a abordagens teóricas que têm influenciado a compreensão das dinâmicas sociais e educacionais. Foucault (2013) questiona e problematiza sobre os sistemas de saber-poder e governo que moldam as sociedades e instituições, enfatizando como essas estruturas constituem a produção de conhecimento e a maneira como percebemos o mundo.

Para Foucault (2013), a interdependência entre saber e poder é inegável, pois o conhecimento não é apenas produzido pelas relações de poder, mas também contribui para a formação dessas relações. Isso implica que não existe poder sem a criação de um contexto de conhecimento, nem conhecimento que não esteja vinculado a relações de poder. Tanto o conhecimento quanto as relações de poder se constituem em sociedades disciplinares e de segurança, assumindo formas de governo muito específicas. Essa dinâmica pode estar relacionada com os modos de "capturar" e governar as infâncias (DORNELLES, 2008).

Por sua vez, a filosofia da infância, segundo Kohan (2017, p. 181), “[...] é uma educação na pergunta e no perguntar, no perguntar-se por que a dúvida que porta uma pergunta”. Essa abordagem se concentra na experiência, na disposição para explorar e compreender tanto a si mesmo quanto o mundo ao seu redor.

Esses modos de ver e interpretar o mundo desafiam a concepção de que todas as crianças vivenciam suas infâncias da mesma forma ou que todas as infâncias são iguais. Isso destaca a importância de valorizar as perguntas, curiosidades e pensamentos das crianças, bem como os diversos modos de expressão da linguagem infantil.

Portanto, considero que a interação entre a vontade de saber, a vontade de poder e o ato de questionar ganha destaque na Educação Infantil. As crianças buscam conhecimento (vontade de saber), mas esse desejo é constituído pela vontade de poder e também pela autoridade do adulto. Diante disso, o ato de perguntar e perguntar-se atuam como uma potência da infância, pois as crianças utilizam os questionamentos para compreender o mundo, desafiar, desafiar o *status quo*<sup>61</sup> e exercer sua autonomia intelectual.

Diante disso, acredito que seja imperativo investigar e problematizar essa interligação entre a vontade de verdade, a vontade de saber-poder e o ato de questionar, especialmente na Educação Infantil, onde as ações podem fomentar a curiosidade, o pensamento e o diálogo entre crianças e adultos, mas também podem ter um efeito contrário.

---

<sup>61</sup> Expressão em latim que significa o “estado atual das coisas” ou “a situação presente”.

Dando seguimento a análise, o desafio proposto pela PEI18 fez-me pensar sobre a dinâmica das relações envolvidas no processo de aprendizagem. Será que as crianças estão realmente em busca de respostas prontas? Ou será que suas perguntas representam uma investigação e um ponto de partida para a problematização do pensamento?

Essa provocação levou-me a pensar na filosofia da infância e como ela busca estimular crianças perguntadoras, que questionem o *status quo*. Segundo Kohan (2017, p. 181-182), é preciso estimular “Crianças perguntadoras que questionem o estado das coisas. Que duvidem que a escola sempre há de ser um espaço onde ficar quietas para repetir mecanicamente o que o adulto propõe”.

Considerando isso, minha perspectiva é que as crianças possuem a capacidade de se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao desafiarem e questionarem o que o mundo proporciona, elas desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, tanto em relação ao mundo exterior quanto em relação a si mesmas. Essa visão contrasta com uma abordagem ultrapassada que as considerava apenas como receptáculos passivos de informações.

Dando continuidade à análise, ao examinar as intenções e práticas refletidas nas falas das professoras, como, por exemplo, a da PEI04, que menciona “[...] *proporcionando, de alguma maneira, propostas e momentos que despertem a curiosidade do bebê*”, a da PEI13, que destaca a importância de estar “[...] *sempre dialogando com as crianças*”, e a da PEI19, que fala sobre estar “*ofertando obstáculos e diferentes sensações com materiais para que todas as crianças possam expor sua curiosidade ao explorar*”, entre outras narrativas, consigo identificar abordagens e estratégias pedagógicas que seguem tendências italianas e do movimento Pikler<sup>62</sup>. Essas abordagens enfatizam a importância de despertar a curiosidade das crianças, promover o diálogo e estar sempre em sintonia com suas necessidades e desejos.

A abordagem malaguzziana, caracterizada por uma pedagogia participativa que valoriza os direitos das crianças de desenvolverem suas potencialidades, é perceptível nas narrativas das professoras. Segundo Hoyuelos (2020a, p. 255), “[...] participar significa [...] sentir-se protagonista e responsável pelos acontecimentos presentes e futuros”. As professoras reconhecem a importância de captar as expressões verbais, gestuais e olhares das crianças para expandir suas ideias e hipóteses.

De acordo com Edwards (2016, p. 159), “Malaguzzi frequentemente enfatizava a importância de sintonizar exatamente o que as crianças dizem (verbalmente ou não) para que o

---

<sup>62</sup> Refere-se a uma abordagem de Educação Infantil desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), voltada especialmente para bebês e crianças bem pequenas, concentrando-se no respeito pelas necessidades e ritmos individuais das crianças.

professor possa pegar uma ideia e desenvolvê-la na turma”. Isto é, Malaguzzi destacava a importância de captar precisamente o que as crianças expressam, seja verbalmente ou de outras formas, a fim de que o(a) professor(a) possa expandir essas ideias em seu contexto de trabalho.

Ainda de acordo com Faria (2007, p. 288), a perspectiva malaguzziana

Diz respeito aos direitos das crianças realizarem e expandirem todas as suas potencialidades, valorizando as suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo suas necessidades de aprender.

As narrativas das professoras mostram que as linguagens das crianças se manifestam de múltiplas formas, apresentando-se como expressões verbais, gestuais e olhares. As perguntas e a curiosidade permeiam as diferentes faixas etárias, sendo comunicadas através dessas múltiplas formas. As ações das professoras não apenas promovem a curiosidade, a pesquisa e o diálogo, mas também nutrem o vínculo entre o(a) professor(a) e a criança.

As falas das professoras também sublinham a importância da pesquisa conjunta com as crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver suas próprias hipóteses. Ao fazer isso, as professoras ajudam as crianças a explorarem suas próprias ideias, gerando novas perguntas e descobrindo novos territórios que talvez nunca tivessem considerado.

Para captar e compreender esses aspectos, as professoras enfatizam a importância da presença, atenção e escuta ativa durante esses momentos. Assim, elas narram ações que não apenas promovem a curiosidade, a pesquisa e o diálogo, mas também nutrem o vínculo entre o(a) professor(a) e a criança.

O jogo enunciativo entre os relatos das professoras mostra a potência de suas docências e entendimentos, a complexidade e a singularidade do trabalho na Educação Infantil. Assim, ao adentrar nas problematizações, sou instigada a questionar como as escolas e os docentes estão incorporando esses aspectos ao planejar suas ações pedagógicas e ao interagir com a curiosidade e as perguntas das crianças.

Considero que essas questões e problematizações destacam a importância de uma pedagogia sensível, que não esteja excessivamente focada no ensino e na aprendizagem, mas que se mostre atenta às demandas e desejos das crianças, sendo potencializadora dos contextos e momentos específicos vividos na escola. Isso está em consonância com os (en)laços de infância(s), em busca de novos começos. Como mencionado por Kohan (2011b, p. 67-68, tradução nossa):

Talvez seja hora de procurar outra infância, um novo começo que se afirma em deixar de ser o que se é para ser de outra forma, numa mudança de saber



o que é conhecido para ser capaz de saber outras coisas; num movimento de poder que trata de que outras forças e outros poderes podem ser afirmados entre aqueles que aprendem e aqueles que ensinam filosofia, ou qualquer outra coisa.

Com base na afirmação do autor, analisarei a enunciação da PEI02. Existe uma conexão entre o seu modo de saber-fazer como professora. A docente descreve sua estratégia da seguinte maneira: "[...] busco nestes momentos interrogar a criança, muitas vezes retornando com uma pergunta como *O que você acha?*". Essa atitude interrogativa da professora é um fator importante para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde as crianças são incentivadas a fazer perguntas e a expressar suas curiosidades. Ao adotar essa abordagem, a professora não apenas valoriza e incentiva a curiosidade das crianças, mas também as encoraja a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, ao incentivar e apoiar a investigação dos temas que despertam o interesse das crianças, a docente demonstra sua capacidade de promover habilidades de pesquisa, pensamento crítico e autonomia intelectual nas crianças. Essa abordagem pedagógica empoderadora cria uma relação mais horizontal entre a professora e as crianças, permitindo que o conhecimento seja construído de forma colaborativa. Isso implica na afirmação de que "[...] cada criança é capaz de inventar seu próprio conhecimento do conhecimento" (HOYUELOS, 2020a, p. 246) e destaca a importância de reconhecer a agência das crianças em seu processo de aprendizado.

Observando a narrativa da PEI02 e as falas das professoras PEI04, PEI06, PEI13, PEI15 e PEI18, é possível perceber a importância da experiência e habilidades das docentes no exercício da profissão. É notável como o saber-fazer docente dessas professoras está interligado, o que se reflete na forma como interagem com as crianças durante seu trabalho. Elas demonstram grande atenção e cuidado em relação à forma como as crianças comunicam suas curiosidades e pesquisas, criando um ambiente propício para que as crianças explorem as complexas relações que permeiam os tempos de infância(s). Dando espaço para que cada criança possa, assim, traçar seu próprio caminho no processo de conhecimento de si mesma e do mundo.

Pensando sobre isso, as palavras de Deleuze (1997, p. 73) reverberam: "A criança não pára (sic) de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente". Nesse contexto, "[...] o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem" (DELEUZE, 1997, p. 73). O trajeto percorrido não está

apenas relacionado com a subjetividade de quem o percorre, mas também é constituído pelas forças culturais e sociais do próprio meio.

A tentativa de dar novos significados para as narrativas, inspirada em Foucault (2014), leva à compreensão de que as crianças, devido à sua pouca idade cronológica, estão sujeitas a características que Foucault denomina como "corpos maleáveis", "dóceis" e "moldáveis". Ao estarem inseridas nas instituições de Educação Infantil, onde o poder disciplinar exerce influência, afetando tanto o corpo quanto o conhecimento, essas circunstâncias resultam em maneiras particulares de existir no mundo e de compreender a realidade. Diante disso, surge a seguinte pergunta: será que todas as crianças são ouvidas, e todas as professoras conseguem escutá-las?

Bujes (2002) analisa a relação entre a escola e a infância, descrevendo a instituição escolar como uma máquina que busca aprisionar e regular a infância para estabelecer autoridade e controle. A autora afirma que a infância é moldada pela determinação do que a criança deve aprender, em que contextos e com qual sequência.

Ao considerar a diversidade das infâncias presentes em nossa sociedade, é importante expandir a discussão para incluir todas as singularidades culturais, sociais e econômicas que cada uma carrega consigo. Desde aquelas infâncias que são marcadas por excessos de estímulos e consumo até aquelas permeadas por adversidades e desigualdades. Todas as crianças experimentam realidades distintas que moldam suas compreensões e questionamentos (DORNELLES, 2008).

Dornelles (2008) levanta uma questão intrigante sobre como lidar com essas infâncias que constantemente escapam de nosso controle, desafiando o domínio que os adultos exercem sobre elas. A autora enfatiza que "Este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes" (DORNELLES, 2008, p. 12). Por que será que as infâncias que escapam tanto da rigidez da temporalidade linear quanto do controle do poder nos causam tanta apreensão? Será porque essas crianças buscam viver a intensidade de *kairós*, ansiando por experiências no tempo de *aión*, desafiando as normas estabelecidas, denunciando e proclamando outras verdades, demonstrando uma dimensão questionadora e curiosa?

Acredito que as crianças nos ensinam tanto porque nos fazem ver o mundo com os "olhos de criança" e ouvir com as "orelhas de criança". Algumas das perguntas feitas pelas crianças nos desconcertam, estimulando-nos a pensar sobre questões que até então não havíamos considerado. Elas nos convidam a revisitar, a resgatar, a despertar e a reconectar com

a criança que um dia fomos. As crianças nos convidam a compreender a língua estrangeira que a infância pronuncia.

Ao questionar o poder que sustenta as relações na escola, indago se seria possível criar um ambiente que valorize, respeite e possibilite habitar o(s) tempo(s) infância(s). O que é necessário para agir de forma diferenciada, engajando-se com uma escola da(s) infância(s) que não se assemelhe a uma empresa ou a um sistema fabril do saber (LAVAL, 2019), mas que seja, de fato, um espaço de experiências, escuta, acolhimento e respeito às singularidades de cada criança?

Pensando sobre essas problematizações, no próximo tópico, proponho mais deslocamentos e incursões no terreno dos "não saberes", tomando como ponto de partida a seguinte questão do questionário *online*: *Você responde às perguntas das crianças? Como? Por quê? Quando?*

#### Quadro 7 – Entre um perguntar e um responder

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p>Quando a criança me procura para interrogar a respeito de algo, <b>busco responder às perguntas com outras perguntas</b>, demonstrando também uma <b>expressão/olhar de curiosidade</b> em relação à inquietação da criança (como se eu também não soubesse a resposta). No sentido de buscar compreender o <b>pensamento</b> da criança através das suas <b>hipóteses</b> (PEI02, grifo nosso).</p> <p>Depende. <b>Algumas perguntas/questionamentos devem ser respondidas com outra situação problema</b>, para que a criança continue investigando e desenvolvendo sobre aquilo. As tentativas de construção de empilhar de um bebê não podem ser solucionadas por um adulto, pois <b>a criança precisa realizar a construção e entender os processos e caminhos que são necessários para que se realize</b>, por exemplo (PEI04, grifo nosso).</p> <p>Depende da pergunta. Quando são perguntas pessoais, relativas à professora em si. Mas, no cotidiano <b>buscamos instigar a formulação de hipóteses</b> por parte das crianças (PEI05, grifo nosso).</p> <p>Não costumo dar respostas “prontas”. Procuro primeiro entender o pensamento da criança e ajudá-la a pensar sobre e <b>procurar caminhos</b> para que ela possa formular suas <b>hipóteses</b> (PEI06, grifo nosso).</p> <p>Procuro responder sempre no momento (apesar de às vezes não ser possível) do questionamento, pois é capaz depois da criança perder o interesse ou buscar de outra forma que às vezes nem sempre é confiável. Quando eu sei, muitas vezes gosto de <b>rebater a pergunta fazendo com que a criança formule suas hipóteses</b>, para aí sim, conversamos sobre. Quando <b>nem eu mesma sei, digo que podemos ver juntos ou vejo em outro momento para que possamos solucionar essa dúvida</b> (PEI07, grifo nosso).</p>

**Tento responder todas possíveis** (PEI09, grifo nosso).

Sim, **conversando** com a criança e **escutando sua resposta e curiosidade** e junto dela **aprendendo também**. Tentando fazer com que ela entenda (PEI11, grifo nosso).

Estamos com uma faixa etária de maternal 1, estão aprendendo a falar, porém se comunicam com gestos e expressões. Tentamos **questionar sempre**, para favorecer além de tudo, o **desenvolvimento da fala** (PEI12, grifo nosso).

Procuro estar **atenta às perguntas**, questionando também elas sobre a pergunta que elas acabaram de fazer! (PEI14, grifo nosso).

Sim, normalmente **respondemos com outra pergunta** (PEI15, grifo nosso).

**O fato de me aproximar, acolher e ouvir já é uma resposta**. Procuro "dar um retorno " **nem sempre pronto**, mas que possa haver uma amplitude para demais colegas, aos Profes. Evidentemente quando for algo mais pessoal o encaminhamento também será mais interno (PEI16, grifo nosso).

Costumo **instigá-las** a criarem suas próprias **hipóteses** e por fim chegamos a uma **conclusão juntos** (PEI17, grifo nosso).

Muitas vezes **fazendo outra pergunta para elas, criando diálogos** que as façam **pensar e construir a sua resposta**, a partir das suas conclusões. **Porque no momento que o professor dá a resposta, deixa de aguçar a curiosidade da criança para que novas perguntas sejam feitas e construídos novos conhecimentos** (PEI18, grifo nosso).

Sim. às vezes respondo com outras perguntas, para **fazê-los pensar** sobre ou para que **descubram por eles mesmos** (PEI21, grifo nosso).

**Porque estão aprendendo a todo momento e como nós professores estamos em sala para ensiná-los e auxiliá-los respondo em todos os momentos que surge uma dúvida, às vezes individualmente, mas quando necessário reunimos a turma e conversamos sobre** (PEI22, grifo nosso).

Sim, quando não sei as respostas às **instigo para descobrirmos juntos as respostas a seus questionamentos** (PEI23, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Ao analisar as respostas das professoras, emergem dilemas e desafios que instigam o pensamento sobre suas práticas discursivas. Esses elementos não apenas levantam questões, mas também estabelecem conexões entre si, delineando um panorama complexo e diversificado. A partir das narrativas das docentes, identifiquei o seguinte enunciado:

**Dilemas, deslocamentos, não saberes: um mergulho na prática docente**

Este enunciado destaca as estratégias das professoras ao interagir com as perguntas e curiosidades das crianças. Além disso, explora os desafios e deslocamentos enfrentados no exercício da prática educativa, examinando a relação entre perguntas e respostas, e incentivando a busca por outros modos de pensar. Essa abordagem é metaforicamente representada como um "mergulho na prática docente".

Um aspecto interessante das respostas dadas pelas professoras é o fato de muitas delas não optarem por fornecer respostas prontas e definitivas às crianças. Em vez disso, elas escolhem instigá-las com perguntas, levando-as a elaborar hipóteses e a pensar sobre suas próprias respostas.

Alguns exemplos de suas práticas incluem: "[...] busco responder às perguntas com outras perguntas" (PEI02), "[...] rebater a pergunta fazendo com que a criança formule suas hipóteses, [...] digo que podemos ver juntos ou vejo em outro momento para que possamos solucionar essa dúvida" (PEI07), "[...] escutando sua resposta e curiosidade e junto dela aprendendo também" (PEI11), "[...] Tentamos questionar sempre, para favorecer além de tudo, o desenvolvimento da fala" (PEI12), "[...] Procuo estar atenta nas perguntas, questionando também elas sobre a pergunta que elas acabaram de fazer" (PEI14), "[...] respondemos com outra pergunta" (PEI15), "Costumo instigá-las a criarem suas próprias hipóteses e por fim chegamos a uma conclusão juntos" (PEI17), "[...] fazendo outra pergunta para elas, criando diálogos que as façam pensar e construir a sua resposta, a partir das suas conclusões" (PEI18), "[...] respondo com outras perguntas, para fazê-los pensar sobre ou para que descubram por eles mesmos" (PEI21).

Essas falas mostram diferentes modos de exercer a docência, distintas abordagens, cada qual apresentando maneiras únicas de responder às crianças com outras perguntas. No entanto, todas essas aproximações convergem para um mesmo ponto: promover o exercício do pensamento e estimular a curiosidade. Essas abordagens refletem conhecimentos variados e diversos deslocamentos, mostrando a pluralidade de modos de ser docente diante das perguntas infantis.

Diante disso, retomando a discussão sobre o ensino, é importante orientar essa criança ou grupo de crianças na pesquisa, ajudando-as a encontrar respostas que, no presente, sejam coerentes com o conhecimento existente sobre os objetos pesquisados. Mesmo na Educação Infantil, as concepções não devem ser equivocadas; as crianças merecem o que há de melhor e mais avançado do conhecimento. Contudo, isso não implica em fechar as possibilidades de avanço da vontade de saber. Podemos deixar uma questão que as instigue a continuar pensando, por exemplo: "Esse carro que voa, inventado como uma possibilidade, ainda não é comum nem

utilizado pelas populações. Isso não significa que seja impossível. Quem gostaria de continuar pesquisando ao longo da vida?”

Ao observar as narrativas, percebi que enquanto algumas professoras enfatizam a importância de não fornecer respostas prontas para incentivar a curiosidade, estimulando assim mais questionamentos e a construção de conhecimento, outras consideram que responder às crianças é uma parte fundamental de sua função. Isso é identificado no seguinte exemplo: *“Porque estão aprendendo a todo momento e como nós professores estamos em sala para ensiná-los e auxiliá-los respondo em todos os momentos que surge uma dúvida, às vezes individualmente, mas quando necessário reunimos a turma e conversamos sobre”* (PEI22).

Diante do exposto na PEI22, é importante apresentar um contraponto, pois vivemos em um mundo acelerado, permeado pela pressão neoliberal. Novos discursos que colocam a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem ou evitam determinados riscos sociais ou psicológicos podem instigar práticas de governo.

Conforme argumenta Silva (2018, p. 21):

A partir das condições que estabeleceram a criança como sujeito de direitos e protagonista, instauradas na racionalidade política neoliberal do nosso tempo, há deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício de práticas de governo entre crianças e adultos.

Essas práticas frequentemente enfatizam respostas imediatas, desconsiderando a necessidade de espera e o tempo de elaboração do pensamento infantil. Tal abordagem contribui para a formação de sujeitos moldados pelo neoliberalismo, nos quais a capacidade de lidar com a frustração e a busca por respostas rápidas são equiparadas a uma maquinaria. Ainda, segundo o pensamento de Silva (2018, p. 128), “[...] os sujeitos infantis e os sujeitos adultos forjados no interior das práticas contemporâneas respondem a uma emergência, a uma necessidade neoliberal de produzir sujeitos flexíveis, saudáveis, empresários de si, proativos [...]”. Isso destaca a necessidade de questionar e refletir sobre os discursos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, levando em consideração as influências do contexto neoliberal.

De modo geral, percebo que as falas das professoras mostram a diversidade de entendimentos e formas de lidar com as perguntas feitas pelas crianças. Diante disso, compartilho do entendimento de que não existe uma única forma de ser professor(a) e educar na/para a(s) infância(s). A partir desse entendimento, concordo com a visão de Schuler (2016, p. 148) de que as docências são “[...] no plural, múltiplas, infinitas, buscando escapar à

escravidão da explicação e da busca de sua identidade", e também são únicas em suas maneiras de expressão, por isso são "autorais" e "encarnadas" (FABRIS; SEBASTIANY, 2022). Pois embora as ferramentas possam ser as mesmas, a autoria e a abordagem com as quais são utilizadas se diferenciam, sendo cada uma única em sua dimensão.

Para operar sob este enunciado, busco inspiração no conceito de cuidado de si explorado por Foucault (2010). Segundo o filósofo, o cuidado de si caracteriza-se como uma busca contínua pela autenticidade, envolvendo a disposição para explorar o inexplorado e o impensável, transformando a si mesmo e ao outro, sempre por meio da relação e da companhia de um mestre. Penso que este conceito pode, por sua vez, orientar um saber-fazer docente que celebra, respeita e possibilita a expressão da diversidade infantil e dos modos de habitar os tempos de infância(s).

Kohan (2007), em um capítulo intitulado "Foucault como professor", explora o cuidado de si como um convite à descoberta pessoal, à constituição da subjetividade, ressaltando que, no caso dos(as) professores(as), esse cuidado implica em tornar-se um docente diferente do que já se é.

Sobre este aspecto, Kohan (2007, p. 82) afirma que

buscar-se como professor é evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa. É um convite a perder-se no que ainda não se pensa, no que não se sabe, a jogar outro jogo de verdade daquele que se está participando. Esse exercício de pensamento busca abrir-se ao ainda não-pensado, ao impensável, ao que parece impossível de ser pensado.

Acredito que a disposição para acolher o "ainda não pensado" se configura como uma potência para vivenciar a(s) infância(s). Assemelha-se a praticar e aprimorar uma linguagem em constante metamorfose, uma língua estrangeira que nos permite conectar a nós mesmos, aos outros e às perguntas que emergem, assim como às questões que delas decorrem. Nesse contexto, não existem respostas definitivas em relação ao ato de questionar e responder, nem uma única abordagem dedicada aos laços, aos encontros, das infâncias em toda a sua complexidade, pois, conforme afirmou Kohan (2011b, p. 107, tradução nossa)<sup>63</sup>, "A pergunta questiona muitas formas de experiência: o que pode um corpo? O que um pensamento pode fazer? O que uma criança pode fazer? Não sabemos".

Dessa forma, o ato de ensinar para/na(s) infância(s) (cronológica e *aiónica*) se baseia em um contínuo processo de transformação e movimento. Dentro desse processo, é imperativo

---

<sup>63</sup> La pregunta interroga muchas formas de la experiencia: ¿qué puede un cuerpo? ¿Qué puede un pensamiento? ¿Qué puede un infante? No lo sabemos.

ouvir com maior atenção o que as crianças desejam expressar, estimulando o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento por meio de uma escuta sensível.

Nancy (2014) destaca que a escuta implica ressonância, não apenas como uma passiva recepção, mas também como um ato de cuidado. O corpo do ouvinte se transforma em uma câmara de ressonância, vibrando para capturar o sentido e o mundo, ecoando e se abrindo para novas possibilidades. Essas atitudes, conforme identifiquei a partir das narrativas das professoras, estão presentes em seus modos de atuar e ensinar.

De fato, estar atento e pensar sobre o como, quando e por que responder ou questionar implica em relações de subjetividade docente e autodescoberta. Isso vai além do simples ato de observar ou ouvir superficialmente o que nos cerca.

De acordo com Marton e Silva (2014, p. 281), “[...] parar para escutar a criança implica, primeiramente, em parar para escutar a criança dentro de nós mesmos”. Este processo permite reconhecer que a condição humana, compartilhada por todos, se expande, descobre, amplia e maximiza.

Consequentemente, uma escuta atenta e sensível se torna um caminho repleto de possibilidades para construir experiências educativas que respeitem, valorizem e estimulem a(s) infância(s) em todas as suas dimensões. Ela convida a uma educação que não apenas divulga respostas acabadas, mas também nutre o pensamento crítico, fomenta a curiosidade e encoraja a busca por novos questionamentos e descobertas. É uma jornada que enriquece a todos os envolvidos.

Embora a análise dessas narrativas não procure afirmar uma verdade absoluta, elas são consideradas monumentos que requerem análise crítica. O enunciado opera na superfície textual, evitando buscar um significado subjacente à sua materialidade. Em vez disso, ele é explorado em sua exterioridade, como proposto por Sommer (2007).

Dessa forma, ao examinar as narrativas e considerando que as professoras escolheram os relatos que gostariam de compartilhar, é notável que muitas delas demonstram preferência por momentos nos quais as crianças formulam perguntas de maneira espontânea. Elas buscam assumir uma posição de observação e, por vezes, questionar mais sobre o assunto, instigando a pesquisa. Contrapondo a isso, observa-se poucos relatos nos quais as professoras provocam discussões a partir de temas ou conhecimentos específicos, como os delineados pelos Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou pelas diretrizes documentais vigentes que norteiam a prática nesta etapa de ensino.

Pensando sobre essas indagações, reconheço a relevância de pensar sobre a perspectiva dos regimes de verdades, conforme salientado por Veiga-Neto (2007, p. 101): "São os meus



enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que considero verdadeiro, em um tempo e espaço determinado, estabelecendo assim um regime de verdade". Ao analisar essas abordagens, identifiquei uma complexidade nos meus modos de saber-fazer docente com as crianças. Essas diferentes perspectivas suscitam questionamentos e dilemas, como: é adequado interferir durante as explorações? Se necessário, quando e de que maneira? Ou ainda, como lidar com o desafio de promover a autonomia das crianças sem comprometer a segurança e o direcionamento pedagógico? Quais estratégias podem ser adotadas para reconhecer, respeitar e possibilitar as diferentes formas de aprendizagem das crianças durante as explorações?

Nesse contexto, as palavras das professoras expressam uma variedade de enunciações que sustentam o enunciado central desta análise, intitulado "*Entre Desejos e Possibilidades*". Entretanto, observa-se que "*nem sempre é fácil, pois muitas crianças desejam respostas prontas*" e que essas enunciações ultrapassam os limites dos campos específicos, entrelaçando-se com outros. As professoras demonstram distintos modos de saber-fazer docente, cada uma fundamentada em suas próprias condições de possibilidades.

A partir desses pensamentos e reflexões, surgem novas questões: será que as escolas, os horários e espaços escolares, juntamente com as rotinas das professoras, possibilitam a vivência da(s) infância(s), a escuta atenta e o cuidado consigo mesmas e com os outros? As professoras dispõem de tempo de qualidade para ouvir as crianças e se conectar com sua própria criança interior? Acredito que problematizar tais questionamentos contribui para destacar a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil e a necessidade de repensar as docências, uma vez que nada é intrinsecamente bom ou ruim.

Para analisar e problematizar esses aspectos, a próxima seção explora, com base no material de pesquisa, os desafios, necessidades e dificuldades que as professoras enfrentam para estarem próximas das crianças durante seus momentos de curiosidade e perguntas. A intenção é mostrar se e como as professoras criam ambientes que incentivam as crianças a se sentirem livres para explorar, questionar e aprender. Além disso, busco mapear de que forma estabelecem relações de saber-poder que possibilitam uma abordagem pedagógica sensível às necessidades das crianças e que promova as experiências das temporalidades e os (en)laços de infâncias.

## 6.2 DESAFIOS PARA ESTAR PRÓXIMO ÀS CRIANÇAS NOS MOMENTOS DE PERGUNTAS E CURIOSIDADES

A partir da seguinte pergunta do questionário *online*: *Quais são os principais desafios e necessidades que você encontra ao se aproximar das crianças em momentos de*

*questionamentos que requerem uma intervenção específica do professor?* as professoras foram convidadas a compartilhar os principais obstáculos que enfrentam ao tentar se aproximar das crianças durante seus momentos de perguntas e curiosidade. Os quadros apresentados nesta seção de análise abrangem suas respostas.

Quadro 8 – Pensando nos desafios: as singularidades das crianças/grupo

<b>Material de pesquisa – questionário online</b>
<p><b>Pensar na individualidade de cada criança</b> (PEI01, grifo nosso).</p> <p>[...] <b>percebo dificuldade em estar totalmente atenta às possíveis perguntas, inquietações e curiosidades das crianças em algumas situações específicas da rotina.</b> Além disso, considero que <b>a quantidade de crianças na turma também é um fator que dificulta esta aproximação com cada criança, tornando em alguns momentos diálogos que acabam sendo sucedidos por meio de uma mediação empobrecida</b> (PEI02, grifo nosso).</p> <p><b>Em me concentrar</b> somente naquela criança/grupo, <b>sem desviar o olhar aos demais. Pois a gente acha que precisa estar sempre “vigiando” o todo. É um exercício diário se conectar a cada criança/grupo</b> (PEI06, grifo nosso).</p> <p><b>Eu tenho o desafio de não intervir</b>, pois gosto muito de conversar e quando vejo que a criança não está atenta, de chamar atenção dela, então me policio nesses momentos, então deixar elas observarem, investigar da forma delas! (PEI14, grifo nosso).</p> <p>exclu <b>Quando ela inicia os balbucios para demonstrar algo</b> (PEI20, grifo nosso)</p> <p>Como trabalho em uma turminha de berçário e nível, muitas vezes <b>não entendemos o que eles querem dizer</b>, então isso <b>considero um desafio, mas com o convívio diário acabamos nos entendendo</b> (PEI22, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário online (2022).

Ao analisar as narrativas das professoras, observei a repetição de termos que compartilham significados semelhantes, como, por exemplo, "atenta/atenção", "diálogo/conversar", "observar/observação" e "desafios/convívios diários". Essas expressões referem-se aos obstáculos que as professoras enfrentam ao tentar se aproximar das crianças durante seus momentos de questionamento e curiosidade. Diante desse padrão linguístico, emergiu o seguinte enunciado:

**Tempo de conexões com as crianças: “É um exercício diário se conectar a cada criança/grupo”**

Para iniciar a análise deste enunciado, utilizo-me das palavras de Veiga-Neto, que afirmou: "[...] não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas, sim, partir dos acontecimentos para explicar como se inventam esses pontos de apoio" (VEIGA-NETO, 2007, p. 58).

Essa citação de Veiga-Neto destaca uma abordagem epistemológica e metodológica específica. O autor sugere que, ao examinar eventos ou fenômenos, não devemos começar com pressupostos ou "pontos de apoio" preestabelecidos para explicá-los. Em vez disso, ele argumenta que devemos partir diretamente dos acontecimentos em si, ou seja, observar, analisar e compreender os eventos em seu contexto específico. A partir dessa análise dos eventos, então podemos entender como surgem ou são construídos esses "pontos de apoio" que normalmente usamos para explicar a realidade. Ele sugere que nossos modelos de compreensão e explicação da realidade não devem ser impostos de cima para baixo, mas sim desenvolvidos a partir da observação dos fenômenos reais.

Apoiada neste pensamento, ao observar as falas das professoras, constato que existem alguns acontecimentos que obstaculizam e distanciam a pesquisa, a capacidade de estar atento para ouvir as perguntas e as manifestações de curiosidade das crianças. Por exemplo, a referência a "*Crianças agressivas, crianças em situação mais vulnerável de sentimentos e de necessidades físicas frágeis*" como destacou a (PEI16), ressalta a importância do cuidado social e emocional nas ações pedagógicas. As professoras enfrentam o desafio de não apenas promover a curiosidade intelectual, mas também de apoiar o bem-estar emocional das crianças, assim como a PEI01 comenta da dificuldade em "*Pensar na individualidade de cada criança*".

Ao destacar esse aspecto, as professoras estão reconhecendo a multiplicidade de subjetividades em transformação, contextos multifacetados, formas distintas de habitar o tempo da infância cronológica e *aiônica* na escola. Isso pode ser interpretado como as diferentes maneiras de habitar as infâncias e as necessidade de constituir modos de saber-fazer docente sensíveis às diferenças.

No contexto apresentado, para compreender este enunciado, procuro estabelecer conexões a partir dos pensamentos de Foucault (2014) sobre as condições de possibilidades, relacionando-as com as constituições das infâncias. Essas condições transcendem as estruturas sociais e institucionais, incorporando os modos de vida e as experiências das crianças, o que determina as suas condições de existência.

Também é neste ponto que as palavras de Dornelles (2010) ganham relevância, instigando a pensar sobre as atuais condições de possibilidades para vivenciar a infância em sua

plenitude. Hoje, observamos uma diversidade de categorizações das infâncias, por exemplo, infâncias “[...] *daguerra, dareligiosidade, doperigo, darua, nacyberinfância, dosbonecos*” (DORNELLES, 2010). Essas classificações são resultado dos discursos que produzem diferentes tipos de crianças e modos de habitar as infâncias.

Ao rotular as infâncias, elas são escrutinadas e definidas por essas categorias, o que torna necessário reinterpretá-las, transcendendo essas classificações. É preciso fazer com que as infâncias transbordem de significados, mostrando-as como uma outra possibilidade de viver e ser criança (DORNELLES, 2010). Isso implica em reconhecer a diversidade de experiências infantis e promover um ambiente educacional que permita que cada criança viva a sua infância de forma única e autêntica.

Compreendo os desafios enfrentados por essas professoras, pois também compartilho das experiências que envolvem a necessidade de considerar as condições de possibilidade que constituem a(s) infância(s) e de desenvolver uma abordagem pedagógica que seja sensível às crianças. Reconheço que cada criança carrega consigo sua própria história e um conjunto exclusivo de necessidades, todas dignas de valorização e respeito dentro do ambiente escolar. Diante disso, questiono-me: como podemos criar laços entre as diversas manifestações da força da infância?

A narrativa da (PEI06) destaca o desafio diário de se conectar com cada criança ou grupo, o que suscita questões complexas sobre o cuidado de si (FOUCAULT, 2010) e a perspectiva socrática.

Com base no pensamento socrático, conforme apresentado por Kohan (2011a), o pesquisador, o docente, o mestre, pode compartilhar o caminho de quem aprende ao se preocupar com o cuidado de si e com o outro. As relações que as professoras procuram estabelecer com as crianças desenvolvem-se como um exercício diário de conexão, buscando compreender, ensinar e aprender com elas, estabelecendo laços que vão além do físico.

Ao considerar a infância *aiônica*, que frequentemente se apresenta como uma realidade distante, desafiadora e muitas vezes incompreendida, é importante pensar sobre a nossa capacidade de entendê-la e a disposição para nos conectarmos com ela. Essa conexão é como uma ferramenta que pode nos ajudar para compreendermos a complexidade das experiências infantis, especialmente quando nos deparamos com desafios, como o mencionado por PEI22: “[...] *não entendemos o que eles querem dizer, então isso considero um desafio, mas com o convívio diário acabamos nos entendendo*”.

A tarefa de estabelecer conexões na educação infantil não é simples, mas sim um desafio intrigante. De fato, ao abordar a infância, estamos sempre no começo de algo novo. Como

Kohan (2011b, p. 106, tradução nossa)<sup>64</sup> destaca, "[...] temos de começar por algum lado e, como a educação da infância é justamente um lugar de inícios, começos e princípios, talvez não seja tão ruim fazer isso lá".

Uma pergunta pode ser o ponto de partida para estabelecer essas conexões. Ouvir nossa própria criança interior pode ajudar a compreender e estabelecer um diálogo com as crianças ao nosso redor, especialmente aquelas que tiveram experiências de infância diferentes das nossas.

Nesse contexto, a visão de Leal (2008) propõe uma mudança na mentalidade adulta, que muitas vezes procura respostas e justificativas para cada manifestação infantil. Diante disso, é necessário desafiar os padrões inflexíveis da mentalidade adulta para obter uma compreensão mais sintonizada com a mentalidade infantil, a fim de desmontar a rigidez que frequentemente limita o potencial intrínseco à infância.

De acordo com Leal (2008), essa "morte da mentalidade adulta" é "[...] Uma forma de expressar a infância que não busca explicações sistêmicas, mas é, em si mesma, uma experiência infantil de pensamento" (LEAL, 2008, p. 231). Isso significa desafiar a busca por respostas prontas e abraçar a incerteza, as dúvidas e os deslocamentos, adotando uma postura crítica em relação ao mundo.

O processo de "morte da mentalidade adulta" pode ser compreendido como uma prática de cuidado de si que abre caminho para conexões mais autênticas com as crianças e com a potência da(s) infância(s), independentemente da idade.

Ao adotar essa postura, os sujeitos têm a oportunidade de criar conexões com outras formas de pensar, observar e ouvir, que são radicalmente distintas da vida cotidiana. Isso transforma a experiência infantil em uma jornada única que promove o exercício do pensamento. No entanto, essa perspectiva exige a disposição de transcender as barreiras impostas por uma mentalidade que anseia por respostas apenas racionais e definitivas.

Neste caso, a professora e a criança assemelham-se a estrangeiros em contato, pois, conforme aponta Kohan (2007), a experiência e a infância não se alinham à cronologia, mas à conexão por meio da linguagem. Compreendo por linguagem não somente as palavras, mas também a linguagem do corpo, dos gestos e do olhar, por meio das quais estamos constantemente em processo de aprendizado para estabelecer conexões, tanto entre elas quanto com o tempo que as rege. Além disso, percebo a linguagem como constitutiva das coisas e das pessoas; ela não apenas nomeia, mas também cria e produz sentidos.

---

<sup>64</sup> [...] por algún lado tenemos que comenzar y, como la educación de la infancia es justamente un lugar de inicios, comienzos y principios, tal vez no esté tan mal hacerlo por allí.

Nesse contexto, conforme enfatiza Kohan (2007, p. 113), "[...] estamos sempre aprendendo a falar (a ser falados), nunca 'sabemos' falar (ou somos 'sabidos' pela linguagem) de forma definitiva, nunca acaba nossa experiência na e da linguagem." Portanto, é importante conquistar a confiança, ouvir e tentar compreender por meio de gestos e falas, experimentando os sentidos até conseguir conduzir o estrangeiro e fornecer as informações necessárias. Assim, surge algo novo nessa relação, compreensível apenas para ambos, mas que o professor pode compartilhar com outras crianças. Juntos, eles podem explorar um objeto ou situação específica. A transição da conversação da interação exclusiva com o professor para o grupo representa um desafio significativo.

Penso que para estabelecer conexões com as crianças, seja com as quais se trabalha ou até mesmo com aquela criança que ainda reside dentro do adulto que nos tornamos, é preciso estar disposto a desafiar as abordagens limitadoras. Ao "morrer" para as velhas maneiras de pensar, podemos abrir espaço para uma compreensão mais abrangente e sensível da experiência, reconhecendo que a autêntica conexão com as crianças pede um espaço para incertezas, uma disposição para envolver-se com o estranhamento e uma abertura para as múltiplas nuances do mundo infantil.

No próximo quadro, apresento outros trechos que abordam os desafios compartilhados pelas professoras.

#### Quadro 9 – Pensando nos desafios: fragilidades e necessidades

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p><b>Considero que como professora busco estar atenta às inquietações das crianças, contudo, por ser uma turma de 22 crianças, algumas indagações acabam passando despercebidas</b>, no sentido de não conseguir atentar e direcionar um olhar e uma escuta sensível para as curiosidades das crianças. Atribuo este fato às situações em que estamos, enquanto turma, envolvidos em <b>momentos da rotina</b> que demandam uma atenção voltada para o coletivo, isto é, acompanhar e direcionar um olhar para todas as crianças em situações como refeição, higiene, deslocamentos, entre outros (PEI02, grifo nosso).</p> <p><b>A quantidade de crianças</b> acho que acaba sendo um grande desafio. São muitas crianças que necessitam de uma escuta, de um olhar, uma atenção (PEI04, grifo nosso).</p> <p><b>Parceria da equipe</b>, a <b>formação</b> das atendentes para cooperar nessas situações (PEI05, grifo nosso).</p> <p>Eu sou bem sincera em dizer que <b>nem sempre estou 100% atenta</b> somente a isso, pois temos <b>outras demandas</b> também (<b>rotinas e situações paralelas, como conflitos por exemplo</b>), mas</p>

procuro ao máximo estar atenta a essas demandas. **Se no momento não posso suprir a isso, procuro realizar depois** (PEI07, grifo nosso).

Os **recursos** na escola são o desafio (PEI08, grifo nosso).

Que **são muitas crianças**, e algumas **demandas a fazer** não sendo possível ficar o tempo todo perto delas (PEI09, grifo nosso).

**Ter uma turma com menos crianças e auxílio de mais funcionários** (PEI13, grifo nosso).

[...] **as questões de organização e limpeza da sala acabam tirando muito tempo** das professoras, em diversos momentos perdemos a oportunidade de estar presente pois estávamos em função de limpar a sala após as refeições. Além disso, percebo a **falta de recursos e materiais para potencializar as investigações** (PEI17, grifo nosso).

O fato desta faixa etária **ter só uma professora, e não ter uma auxiliar fixa**. Como fico só 3 vezes por semana em sala, em função do planejamento ser dentro da carga horária, muitas vezes sinto que não consigo fazer algumas intervenções pontuais (PEI18, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Observando as falas das professoras, pude identificar vários desafios e carências que afetam seus modos de saber-fazer em relação às crianças na escola. De maneira a caracterizá-los, denominei-os a partir do seguinte enunciado:

### **Os percalços da escola: carências de auxílios, parcerias, recursos, materiais, formações e a complexidade da quantidade de crianças**

O conceito de "matriz de sentido" é destacado por Fischer (2001) ao explorar o campo de formação discursiva. Ele enfatiza que os enunciados estão interligados, criando significados que parecem naturais aos falantes. Ao examinar as formações discursivas que se desenvolvem a partir das falas das professoras, percebi que elas expressam a busca pela verdade, estabelecendo afirmações e delineando um coletivo de profissionais.

A falta de assistência, parcerias, formação, materiais, recursos e o excesso de crianças por docente em sala são questões historicamente frágeis e desafiadoras no campo da educação. A sobrecarga de trabalho torna difícil oferecer atenção individualizada a cada criança, bem como ouvir, acolher, estimular suas perguntas e curiosidades. Além disso, é complexo estabelecer (en)laços significativos com as diferentes temporalidades que permeiam a potência da(s) infância(s).

As narrativas das professoras mostram preocupações que reafirmam regimes de verdades historicamente arraigados no campo da educação. "A quantidade de criança", como mencionado pela PEI04, o desafio da PEI02 em que ela diz: "*Considero que como professora busco estar atenta às inquietações das crianças, contudo, por ser uma turma de 22 crianças, algumas indagações acabam passando despercebidas*", e o apontamento da PEI13 sobre a importância "*Ter uma turma com menos crianças e auxílio de mais funcionários*", reafirmam modelos educacionais ao longo da história e desafios enfrentados em diferentes épocas. Isso demonstra que essas questões não são novas e continuam a afetar a Educação Infantil, mesmo após a pandemia pela COVID-19. As vulnerabilidades persistem, embora a linguagem usada possa variar para expressá-las.

Além disso, as narrativas apontam para a falta de recursos e materiais essenciais para enriquecer as investigações, conforme evidenciado pela PEI17. A PEI08 destaca as dificuldades em obter recursos na escola. A carência de recursos não se restringe apenas ao material, pois a PEI05 destaca a necessidade de estabelecer parcerias e oferecer formação à equipe, ressaltando a escassez de recursos, tanto em termos de pessoal quanto de materiais adequados para apoiar as atividades pedagógicas e as investigações das crianças. A formação das professoras e a colaboração com outras equipes da escola também são apontadas como áreas que requerem melhorias.

As preocupações destacadas nas narrativas das professoras reforçam regimes de verdades historicamente enraizados no campo da educação. De acordo com Nóvoa (2022, p. 29), "Nada disso é novo. Há muito que o modelo escolar demonstra dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século". Essa observação levanta a questão de se esses desafios já existiam previamente ou se foram intensificados e exacerbados pela pandemia.

Considero relevante salientar que esta pesquisa foi conduzida em um contexto pós-pandêmico. Anteriormente a esse período, já existiam estudos abordando os mesmos desafios enfrentados pelas professoras, explorando esses obstáculos e buscando soluções para superá-los. No entanto, é pertinente questionar: o que a pandemia efetivamente causou, alterou ou amplificou no contexto escolar?

Para buscar algumas respostas a essas indagações, recorro novamente a Nóvoa (2022, p. 29), que argumenta que "A pandemia expôs com clareza não tanto a necessidade de transformar o modelo escolar, mas a urgência e a viabilidade dessa transformação". O autor destaca que a pandemia evidenciou as fragilidades da escola e a urgência de uma metamorfose, instando a reconsiderar e repensar a escola como um bem coletivo, um patrimônio público. Um



lugar que deve abrigar um propósito coletivo e não meramente individual, pois "É na colaboração e interdependência que se edifica a educação" (NÓVOA, 2022, p. 44).

Dessa forma, ao considerar os desafios que influenciam a relação das professoras com as crianças durante seus momentos de questionamento, curiosidade e expressão do potencial infantil, é necessário analisar as raízes históricas dessas dificuldades. Essas origens estão ligadas à responsabilidade e ao comprometimento de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, é imperativo que haja uma constante busca de melhorias e soluções por parte de todos os envolvidos com a educação.

No próximo quadro, trago outras narrativas que exploram os desafios enfrentados pelas professoras.

#### Quadro 10 – Pensando nos desafios: a correria, o tempo e a rotina

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p>Percebo que <b>demandam muito tempo atendendo as crianças em questões que envolvem o cuidado corporal, o que é necessário, mas exige muito tempo</b>. Então, os momentos que paro para observá-los devem ser bem aproveitados, tento estar próxima, auxiliando em alguma descoberta, fazendo perguntas, ofertando algum material ou observando (PEI03, grifo nosso).</p> <p>Acho que a <b>rotina</b> e as <b>situações corriqueiras</b>, às vezes <b>é tudo muito corrido</b>... E as vezes é até o nosso próprio <b>cansaço</b> devido a todas as demandas... (PEI07, grifo nosso).</p> <p>A <b>rotina</b> é muito apertada (PEI10, grifo nosso).</p> <p>Temos uma turma de maternal com 16 crianças, a maioria ainda precisa ganhar colo para se acalmar, não gostam quando outras crianças se aproximam e choram bastante. <b>Nem sempre é possível estar junto com a criança e escutá-la. A rotina da turma é corrida, é preciso alimentá-los na sala, trocar as fraldas e passar pano depois das refeições. Então nesses momentos é bem difícil conseguir ainda sentar e ouvir a criança</b> (PEI12, grifo nosso).</p> <p>Muitas das vezes é tanta <b>correria</b>, brigas que acontecem na turma, <b>choro que não dá tempo de dar a atenção que cada um merece</b>, aí acabamos não consigo (PEI15, grifo nosso).</p> <p>Às vezes, é difícil estar mais perto das crianças pelas <b>demandas que a turma oferece</b>, como brigas ou discussões (PEI21, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Revedo as falas das professoras, notei que palavras frequentemente utilizadas se destacavam, criando formações discursivas que sustentam campos de significação. As

narrativas frequentes incluem tópicos como tempo e rotina. Com base nisso, identifiquei o seguinte enunciado:

**Rotina, tempo, cansaço, correria, demandas: “*Nem sempre é possível estar junto com a criança e escutá-la*”, “[...] *é tudo muito corrido*”**

Rotina, tempo, cansaço, correria e demandas são conceitos interligados que requerem uma exploração de seus significados. O tempo é um elemento central a ser considerado, já que, segundo as narrativas das professoras, ele é um recurso escasso na Educação Infantil.

As professoras ressaltam a importância do tempo cronológico, destacando que as rotinas, as demandas e a agitação intrínseca ao cuidado das crianças consomem o seu tempo, dificultando assim estar plenamente presente nos momentos de questionamento, experiências e curiosidade infantil.

A aceleração do tempo tem sido uma preocupação constante. Larrosa (2002, p. 23) já expressava isso ao afirmar que “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”. Diante disso, surge a dúvida se as horas no ponteiro do relógio mudaram, ou se nós que nos apressamos.

Pensar sobre as aspirações à verdade expressas pelas docentes a partir de suas práticas discursivas é importante, não com o intuito de desvendar verdades ocultas, procurar soluções prontas ou demonstrar novos métodos de ensino, mas sim para problematizar contingências, dúvidas e incertezas que podem mobilizar a pensar e a agir de maneira diferente.

A partir das falas das professoras, o tempo é considerado o principal obstáculo na Educação Infantil, sendo visto como insuficiente para a realização de todas as tarefas planejadas e desejadas com as crianças. Essa percepção é consistente com a afirmação de Larrosa (2002, p. 23) que diz “Cada vez estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo”.

Considero relevante ampliar essa discussão, pois o tempo dedicado ao aprendizado e desenvolvimento das crianças é tão importante quanto a quantidade de horas disponíveis na rotina escolar. No entanto, a pressão para cumprir currículos rígidos e metas de desempenho pode levar a uma abordagem apressada e superficial que não leva em conta as perguntas, as curiosidades e a vibração da temporalidade *aiônica*, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Na Educação Infantil, as rotinas são fundamentais para incorporar valores e saberes que tornam as experiências escolares significativas. Porém, é preciso questionar como encaramos

essas rotinas e como podemos vivenciá-las de forma mais significativa. Como evitar a mecânica nas práticas e modos de ensino? Como evitar o cansaço e a exaustão?

Altino (2013) destaca que, muitas vezes, as práticas das rotinas na Educação Infantil acabam sendo desvalorizadas e engessadas com os docentes agindo no piloto automático, afetados por vários fatores que impedem uma vivência significativa do tempo com as crianças. Dentre os aspectos mencionados pelas professoras que dificultam a experiência da potência do tempo de infância com as crianças, a PEI03 menciona as questões de cuidado pessoal com as crianças e afirma que "[...] *demanda muito tempo atendendo as crianças em questões que envolvem o cuidado corporal, o que é necessário, mas exige muito tempo*". Já a PEI12 diz que a rotina da turma é corrida e que "*Nesses momentos, é bem difícil conseguir sentar e ouvir a criança*".

Através das suas falas, percebi que as professoras compreendem a importância da função do adulto no cuidado da criança e na satisfação de suas necessidades físicas. No entanto, ambos os discursos reforçam que essas atividades consomem "muito tempo", um recurso escasso, tornando-se um obstáculo para estarem presentes e atentas às curiosidades e questionamentos das crianças.

Piva (2019), em sua pesquisa, problematiza sobre a contradição que envolve a imposição de horários rígidos e inflexíveis para atividades com crianças, como alimentação, troca de fraldas e brincadeiras, que frequentemente resultam em interrupções abruptas. Nas palavras da autora:

No que diz respeito ao tempo com as crianças, torna-se contraditório estabelecermos horários fechados e rígidos para cada momento, como hora para alimentação, hora para trocas de fraldas, hora para brincar com interrupções bruscas, pois, quando se gerencia o tempo dessa forma, parte-se do princípio de que todas as crianças possuem o mesmo tempo biológico e do conceito de tempo construídos em um ritmo de fábrica, hostil e mecânico (PIVA, 2019, p. 50).

A autora destaca a importância de reconhecer o cuidar e o educar como atividades inseparáveis e valorizar o momento de cuidado pessoal como potencial pedagógico. A vivência na infância permite enxergar o mundo de forma extraordinária e fora do comum. Por isso, surge a questão: todas as crianças precisam ser alimentadas e trocadas no mesmo horário? Como podemos criar espaço para o novo e inesperado e evitar rotinas mecânicas?

Os elementos repetitivos da rotina na Educação Infantil são constantes, desde a entrada até os momentos de alimentação, trocas de fraldas, deslocamentos e descanso. No entanto, é importante questionar se essas ações devem ocorrer sempre da mesma maneira e se é possível

desfazer a rigidez da rotina para redefinir o tempo cronológico com base na flexibilidade proporcionada por *kairós*, afastando-se da ideia de que "[...] o tempo é usado como um valor ou uma mercadoria, transformando o indivíduo em alguém que não pode desperdiçar tempo, que deve sempre aproveitá-lo ao máximo, que não pode adiar nada [...]" (LARROSA, 2002, p. 23).

Barbosa e Horn (2019) instigam a pensar sobre esses temas e afirmam que as crianças podem aprender a valorizar a vivência da rotina. No entanto, a forma como os saberes e práticas são implementados pelas professoras e escolas molda o dia a dia escolar, mostrando-se necessário acomodar as rotinas a cada grupo e às necessidades das crianças, levando em consideração o tempo delas.

Em relação ao tempo, Cocheiro (2016) convida-nos a adoção da "Filosofia do Instante", uma oportunidade para vivenciar o "aqui e agora" com a energia do tempo em que a infância *aiônica* habita. Isso envolve abandonar a rigidez da rotina e permitir que o imprevisto nos "perturbe".

Acredito que, diante de tantos desafios, dos quais tampouco pretendo ter respostas definidas ou soluções imediatas, uma das vias de metamorfose possa consistir em (re)inventar novas maneiras de abordar e vivenciar a rotina, seguindo a visão de Barbosa e Horn (2019, p. 34-35) que sugerem:

Se as rotinas são constituídas por elementos da tradição, que oferecem as novas gerações os saberes ancestrais, os saberes do dia a dia, elas também devem oferecer tempo para que crianças e adultos aprendam a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida.

É intrigante e instigante pensar em como abordar essas demandas buscando pensar de outras maneiras, como enxergar o tempo de uma nova forma. Será que essa mudança é em si mesma, ou parte dela, constitui o processo? Que ferramentas podem ajudar a ouvir, observar e estimular as perguntas e curiosidades das crianças em um mundo onde o relógio parece ter perdido seu ritmo?

O objetivo deste estudo é pensar como a infância cronológica e *aiônica* – ou a infância majoritária e minoritária, como explorado por Kohan (2007) – podem coexistir e estabelecer conexões, mesmo diante dos desafios que dificultam a fusão dessas linhas ou forças.

Conforme ressalta Kohan (2007, p. 95), "O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas sim o que pode ser (o potencial como força, a possibilidade do real)". Analisar a infância *aiônica* como "poder-se como potência" nos convida

a reconhecer o potencial inexplorado que todos nós possuímos, independentemente da nossa posição na linha do tempo cronológico. Isso implica a criação de espaços inclusivos, respeitosos e potentes nos quais as vozes minoritárias são valorizadas e a diversidade é celebrada, uma vez que são as experiências que enriquecem nossa compreensão do mundo, de nós mesmos e do próprio conceito de tempo.

O tempo *aiônico* nos lembra que a mudança, a transformação e a autodescoberta podem ser cíclicas e ocorrer em momentos diversos ao longo de nossas vidas, tornando a infância molecular uma parte valiosa dessa jornada contínua. Por isso, inspirada nas palavras de Hinterholz e Richter (2017, p. 63), sou provocada a inquirir: como podemos nos abrir para “Redescobrir a infância latente em cada um de nós [...], reconhecer as primeiras felicidades, os aromas, os detalhes imensos do mundo e a alegria das primeiras experiências?”

Ao contemplar a obra infantil de Matteo, intitulada *Nossos amigos*, que está disposta ao final da análise deste capítulo, fui transportada para o mundo descrito por Hinterholz e Richter (2017), onde a potência da infância se manifesta. Sentindo-me conectada às experiências vivenciadas com as crianças, percebi que a infância não é apenas um período na vida delas, mas um estado presente que pode ser compartilhado por todos nós, conforme retratado na cena alegre do desenho.

Por esta razão, proponho a criação de uma "caixa de ferramentas", valorizando os modos de saber-fazer das professoras que, diariamente, se esforçam para escutar e estar ao lado das crianças enquanto ensinam, cuidam e aprendem. Essa iniciativa será detalhada no próximo capítulo, onde serão apresentados vários conceitos-ferramentas compartilhados pelas professoras.

Desenho 7 – Nossos amigos



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro.

## 7 O COMEÇO DE UMA CAIXA DE FERRAMENTAS PARA A CONSTITUIÇÃO DAS DOCÊNCIAS DE (En)LAÇOS DE INFÂNCIA(S)

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. [...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1998, p. 13).*

O filósofo Michel Foucault (1998) afirmou que é indispensável, em certos momentos da vida, questionar se é possível pensar de maneira diferente da que estamos acostumados e enxergar o mundo de forma diversa. Ele definiu a filosofia como uma atividade crítica em relação ao próprio pensamento. A partir desse contexto, este capítulo busca pensar e problematizar sobre os (en)laços de infância(s), as crianças e as docências na Educação Infantil.

Ao analisar o material produzido pelas professoras e compartilhado comigo para a elaboração desta dissertação, percebi que possuem inúmeros saberes vinculados à sua maneira de ensinar e à prática docente com as crianças. Essa constatação inspirou-me a conceber uma "caixa de ferramentas" destinada a compilar e solidificar esses pensamentos, ensinamentos e práticas das professoras. Dessa forma, o enunciado que caracteriza o título deste capítulo de análise refere-se ao terceiro grupo de sentido que estabeleci ao analisar o material. A partir desse grupo, identifiquei diversas enunciações que constituem esses modos de saber-fazer docente e que buscam responder à terceira questão investigativa desta pesquisa, que é: *Que docências esse grupo de professores(as) da Educação Infantil desenvolve com as crianças?*

Nesse contexto, essa caixa de ferramentas seria um objeto versátil, que serviria para estimular perguntas e curiosidades, além de promover a escuta, tanto em relação aos outros quanto a si mesmo. Ela seria capaz de acolher diferentes temporalidades e formas de vivenciar a(s) infância(s), sempre em constante metamorfose e transformação.

No entanto, é preciso lembrar que essa “caixa de ferramentas” não é uma verdade absoluta ou uma solução definitiva. Como disse o filósofo Jacques Rancière (2022, p. 90), “A verdade não se diz. Ela é una e a linguagem despedaçada, ela é necessária e as línguas são arbitrarias”. Portanto, a verdade não é enunciável e pode ser fragmentada pela linguagem. Nossa percepção da verdade e da realidade está em constante transformação. Nesse sentido, essa “caixa de ferramentas” seria um conjunto de conceitos teórico-práticos em constante

metamorfose, capaz de estimular novas abordagens de pensar, agir e constituir os modos de exercer a docência.

Para iniciar a elaboração e exploração dessa "caixa de ferramentas" que me proponho a criar, busco inspiração nas ideias de Sennett (2008) nos conceitos de *artesanaria*, *artífice*, *oficina*, *ofício*, *perícia artesanal* e *ferramentas*, explorados pelo autor em sua obra intitulada *O artífice*. Além disso, utilizo conceitos que tomo emprestados da "oficina de Foucault" (VEIGA-NETO, 2006a).

Segundo Foucault (2006), um livro, uma teoria, um conceito devem ser vistos, estudados e utilizados como uma caixa de ferramentas, de modo que possam servir como chaves de fenda ou chaves inglesas para produzir um curto-circuito, desqualificar e quebrar os sistemas de poder. Diante dessa concepção, essa "caixa de ferramentas" está pronta para acolher todas as intencionalidades e enunciados que compõem a matriz de sentido (FISCHER, 2001) dos diferentes modos de saber-fazer docente, onde o cuidado de si, e as relações de saber-poder se entrelaçam em busca da transformação e do aprimoramento.

Parto da premissa de que uma "caixa de ferramentas" para a constituição de modos docentes que abracem as múltiplas dimensões da infância (cronológica e atemporal) visa a incorporação de um conjunto diversificado de instrumentos, abordagens teóricas e práticas discursivas que possibilitam diversas formas de conhecimento e intervenção pedagógica. Isso não implica em estabelecer o que é correto ou incorreto, mas sim, como Veiga-Neto (2006a, p. 80) afirmou, "[...]entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência".

De acordo com Foucault (2013), o conhecimento não é algo neutro, mas sim influenciado pelas relações de saber-poder presentes na sociedade. Portanto, as ferramentas presentes nessa caixa são constituídas pelas estruturas vigentes, pelas condições de possibilidades (FOUCAULT, 2014) que sustentam as estruturas em um determinado contexto histórico. Assim, é possível analisar as regras que tornam viável a utilização de tais teorias e ferramentas em determinada época e contexto, o que pode auxiliar na compreensão de como o conhecimento é construído nas dinâmicas sociais.

O filósofo Deleuze<sup>65</sup> compartilhou com Foucault um entendimento interessante sobre a teoria, comparando-a a uma caixa de ferramentas, enfatizando sua funcionalidade. De acordo com ele,

---

<sup>65</sup> Diálogo entre Michel Foucault e Gilles Deleuze sobre "Os Intelectuais e o Poder" (1972). Para estudo, consulte a obra de Michel Foucault "Microfísica do Poder" (1979).



Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante ... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou (DELEUZE, 1972, p. 71).

Seguindo esse ensinamento, cada teoria, conceito ou intencionalidade opera como uma ferramenta que as professoras usam para estimular o pensamento, a pergunta, a curiosidade e o cuidado com a(s) infância(s). Cada conceito-ferramenta é uma "caixa de ferramentas" em si mesma, com o potencial de abrir novas possibilidades de saber-fazer no exercício da docência, permitindo que outras ferramentas operem concomitantemente, integrando-se a essa caixa.

Ao considerar esta "caixa de ferramentas" repleta de conceitos destinados a estimular o pensamento, a pergunta, a curiosidade e a cuidar das infâncias é relevante citar as palavras de Gallo (2008, p. 66, grifo do autor), que afirma que

Os conceitos não estão para serem compreendidos. A compreensão, o que faz, é imobilizar o pensamento, na medida em que apresenta a resposta para um problema. Se o problema está resolvido, já não é necessário pensar. Os conceitos, ao contrário, são mobilizadores e motores do pensamento, estão para fazer pensar, não para paralisar, imobilizar o pensamento. Cada conceito remete a outro conceito, a outro problema. Cada conceito conecta-se com vários outros e pede novas conexões. Assim, num movimento infinito do pensamento, o que temos é sempre novos conceitos sendo criados, por conexão, por deslizamento, por deslocamento... e a invenção de novos problemas, como num *moto contínuo*.

Inspirada pelo pensamento de Gallo, a construção desta caixa de ferramentas é impulsionada por um processo constante de movimento de pensamento, sempre se transformando e conectando-se a outras ideias e modos de pensar. Isso implica que as ferramentas pedagógicas e os diferentes modos de saber-fazer das professoras, quando se trata de estimular perguntas e curiosidades das crianças, assim como de respeitar e possibilitar as conexões com suas infâncias, tanto cronológicas quanto *aiônicas*, são caracterizados por um fluxo contínuo de pensamento e pela transformação provocada pelos desafios que emergem do contexto em que estão inseridas.

Dessa forma, ao estabelecer uma conexão entre o que Veiga-Neto (2006a) destaca sobre a compreensão dos conceitos como ferramentas capazes de operar e transformar a nós mesmos e nossa existência, e a perspectiva de Gallo (2008) de que os conceitos atuam como impulsionadores contínuos do pensamento, ao analisar as intenções das professoras na criação

de conhecimento e abordagens pedagógicas, denominei esse enfoque de conceito-ferramenta<sup>66</sup>. Isso ocorre porque reflete a ideia de que os conceitos não são apenas elementos estáticos, mas sim instrumentos dinâmicos que as professoras utilizam para promover o pensamento e outras formas de ação. Em outras palavras, eles atuam como promotores do desenvolvimento de saberes e práticas no exercício docente.

É nesse sentido que concordo com Foucault (2010, p. 51-52), quando afirma que, "[...] há as mãos e há aquele que se serve das mãos – há um elemento – o sujeito que se serve das mãos. [...] Quando olhamos alguma coisa [...] há um elemento que se serve dos olhos". Da mesma forma, entendo os conceitos-ferramentas operando pelas professoras, de modo que há saberes contidos em suas práticas, mas também há quem opera com esses saberes, no caso, elas - o sujeito que se apropria desses conceitos para constituir seu saber-fazer docente.

A “caixa de ferramentas” é um convite para que cada docente explore e se equipe dos conceitos como instrumentos dinâmicos e práticos em sua docência, impulsionando o desenvolvimento de saberes e práticas. É um espaço de liberdade e descoberta, onde cada conceito-ferramenta é uma chave para novas formas de pensar e questionar padrões estabelecidos. É um convite para a criação e a ousadia, para que cada um possa dar o primeiro “rasgo na tangerina”, buscando a constituição de docência(s) onde as infâncias, tanto as cronológicas quanto as *aiônicas*, possam se entrelaçar.

Em resumo, essa “caixa de ferramentas” não é um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida, um convite para que cada docente inicie a composição de sua própria caixa, com o objetivo de transformar-se, aprimorando seu saber-fazer para promover (en)laços de infância(s).

Para constituir esta caixa de ferramentas, considerei a seguinte pergunta feita no questionário *online* para as professoras participantes: *Quais são as características fundamentais para compor uma docência comprometida com o estímulo à curiosidade e às perguntas das crianças?* A partir das respostas, organizei conjuntos de excertos retirados do material de pesquisa, direcionando meu olhar para os significados e enunciações que me permitissem mapear e problematizar os modos de saber-fazer das professoras e responder à terceira questão investigativa da pesquisa.

Dividi este capítulo em duas seções. A primeira seção, denominada *A seleção e separação das ferramentas*, apresenta os seguintes enunciados: *Ferramentas cotidianas para ouvir, questionar e cuidar das perguntas e curiosidades das crianças; Ferramentas*

---

<sup>66</sup> Opto por esse conceito apoiada em Deleuze (1972), Gallo (2008) e Veiga-Neto (2006a) que se referem aos conceitos como ferramentas (teórico-prático) para mobilizar o pensamento e a prática.

*estimulantes da docência: promovendo a curiosidade e a pergunta; e Ferramentas de reparos e aperfeiçoamentos: artesanaria da docência em transformação.*

A segunda seção, intitulada, *Pensamentos imanentes: seguindo as pegadas do homem da orelha verde*, não traz novas enunciações, mas sim conjecturas para dar continuidade ao pensamento e explorar os detalhes mais complexos deste trabalho. Nesta esfera de indagações, faço ponderações, (en)laços de pensamentos, problematizações e discussões sobre os possíveis resultados desta pesquisa. Enquanto sigo os rastros do misterioso "homem da orelha verde", procuro encontrar significados que estabeleçam conexões entre as infâncias, como fios de um tecido raro, delicado e único, para tecer as considerações finais desta pesquisa. A seguir, apresento a primeira seção de análise.

## 7.1 SELECIONANDO E SEPARANDO AS FERRAMENTAS DAS PROFESSORAS ARTESÃS

Da mesma forma que carpinteiros, sapateiros, alfaiates e outros artífices precisam utilizar suas ferramentas para exercerem com qualidade suas profissões, as professoras da Educação Infantil também selecionam e separam instrumentos específicos para desempenharem seu ofício docente. Trata-se de um conjunto de recursos que empregam para se aproximar das crianças, ouvir suas perguntas e estimular sua curiosidade. Essas ferramentas, muitas vezes não físicas, englobam diversas abordagens pedagógicas, métodos de comunicação e estratégias de envolvimento, atuando como potências em seu cotidiano docente. Dessa maneira, como artesãs, essas professoras criam, experimentam, fazem e refazem suas ferramentas de ofício.

Destaco que, como mencionado anteriormente, enquanto pesquisadora e sujeito que também produz discursos – os quais, por sua vez, me permitem trazer o novo, incluindo o meu novo –, de modo algum tenho a pretensão de afirmar verdades ou apresentar ferramentas únicas e infalíveis. Pelo contrário, meu objetivo é problematizar sobre os conceitos-práticos narrados pelas professoras participantes da pesquisa, que, de certa forma, caracterizam esse grupo de profissionais da Educação Infantil. A seguir, apresento o primeiro quadro, no qual destaco alguns dos conceitos-ferramentas elencados pelas professoras.

Quadro 11 – Parte I – Conceitos-ferramentas das professoras

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<b>Saber ouvir. Pesquisador. Estimular a curiosidade</b> (PEI01, grifo nosso).
<b>Olhar sensível</b> do educador, precisando este ser um <b>mediador de provocações</b> (PEI02, grifo nosso).
<b>Uma docência observadora, questionadora, interessada, estudiosa, disposta, respeitosa e afetiva</b> (PEI03, grifo nosso).
<b>Olhar sensível, educador pesquisador, educador ouvinte.</b> Entre outras (PEI05, grifo nosso).
<b>Dedicação, empatia e a escuta ativa</b> (PEI08, grifo nosso).
Tentar proporcionar experiências que estimulem <b>o envolvimento, a curiosidade</b> e as <b>instigam a pensar</b> (PEI09, grifo nosso).
<b>Observação</b> (PEI10, grifo nosso).
<b>Dedicação, carinho, afeto</b> e sempre tentar deixá-los bem tranquilos (PEI11, grifo nosso).
<b>Olhar atento e foco nas crianças</b> (PEI21, grifo nosso).
<b>Inovação, respeito a autonomia das crianças,</b> também ser um pesquisador e <b>valorizar os interesses</b> demonstrados pela turma (PEI23, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Ao examinar as intenções das professoras em incentivar a curiosidade e a busca por conhecimento das crianças, identifiquei que elas utilizam uma série de palavras e sinais que caracterizam seu modo de saber-fazer docente. Alguns dos conceitos-ferramentas mais mencionados pelas professoras incluem: *saber ouvir, olhar sensível, docência observadora e questionadora, professor pesquisador, escuta ativa, experiências estimulantes, observação constante, carinho e afeto, e foco nas crianças*. Com base nesses elementos, estabeleci conexão com o seguinte enunciado, o qual denominei de:

### **Ferramentas cotidianas para ouvir, questionar e cuidar das perguntas e curiosidades**

Inspirada pelo desafio proposto por Larrosa (2018, p. 61), que nos convida a pensar sobre as palavras e os signos ao afirmar que "O mundo emite signos. Esses signos pedem para

ser decifrados, interpretados", direciono minha atenção para esses signos, particularmente para as palavras expressas pelas professoras, conduzindo uma leitura do enunciado que denominei como "ferramentas cotidianas".

As ferramentas cotidianas empregadas pelas docentes envolvem uma variedade de processos, construções, ajustes, correções e criações, ecoando a partilha, a reciprocidade e a potência da(s) infância(s). Observei que essas ferramentas ultrapassam a rigidez do cronômetro, conectando-se ao cuidado de si (FOUCAULT, 2010) e fluindo entre diferentes temporalidades, onde podem encontrar a força motriz para a mudança e transformação, tanto de si mesmas quanto de seu ofício.

Isso se deve ao fato de que um olhar atento, uma escuta sensível e outros conceitos-ferramentas enunciados pelas professoras, tais como os exemplificados pela PEI03: "*Uma docência observadora, questionadora, interessada, estudiosa, disposta, respeitosa e afetiva*", não podem se manifestar no turbilhão de uma escola apressada.

Diante disso, considero preponderante adotar uma postura de desaceleração. Como enfatizou Zavalloni (2021, p. 41), "O saber desacelerar, o saber olhar cria a possibilidade de colher ocasiões que, correndo demais, não seriam nem mesmo vistas". O autor ressalta que a capacidade de desacelerar e observar atentamente proporciona oportunidades que seriam perdidas caso estejamos constantemente em movimento acelerado. Essa ideia sugere que a pressa pode levar à perda de momentos valiosos de aprendizado e crescimento. Ao desacelerar, os docentes podem perceber oportunidades para relacionar-se com as crianças, estimular a curiosidade, promover o pensamento e, em última análise, criar (en)laços de infância(s) de forma única, artesanal, enlaçando-se com a temporalidade *aiônica*.

Sennett (2008) explora como o processo artesanal, apesar de aparentemente simples, pode resultar em realizações notáveis. Assim, considerar a docência como um exercício para nos enxergarmos de maneira diferente e voltarmos um olhar diferenciado para a(s) infância(s) que cercam a(s) criança(s), certos conceitos-ferramentas aparentemente modestos podem conter uma intrincada complexidade, exigindo habilidade e maestria para serem manejados com perícia artesanal, tanto no ambiente educacional quanto na forja do autodesenvolvimento interior.

As professoras destacam a importância de os(as) professores(as) estarem atentos e receptivos às crianças, enfatizando a importância de "*saber ouvir*" e "*estimular a curiosidade*" (PEI01). Além disso, ressaltam a importância de desenvolver um "*olhar sensível do educador, que precisa ser um mediador de provocações*" (PEI02), ou seja, um potencializador da curiosidade e do pensamento. Elas também enfatizam a importância de "[...] *tentar*

*proporcionar experiências que estimulem o envolvimento, a curiosidade e que instiguem a pensar*" (PEI09), assim como "[...] *também ser um pesquisador e valorizar os interesses demonstrados pela turma*" (PEI23). A "*dedicação, empatia e a escuta ativa*" (PEI08) também são destacadas. A "*observação*" (PEI10) é reconhecida como um elemento importante, assim como "*carinho e afeto*" (PEI11) são consideradas ferramentas primordiais para criar um ambiente seguro e acolhedor.

Ao pensar sobre esses conceitos-ferramentas mencionados pelas professoras, pondero acerca da razão pela qual foram selecionados em detrimento de outros e por que ocupam um lugar neste campo discursivo. Valendo-me das palavras de Veiga-Neto (2006a, p. 87), considero que, "[...] ao invés de perguntar 'isso é verdadeiro?', é melhor perguntar 'como isso tornou-se verdadeiro?', 'que efeitos tal verdade produz?'".

As palavras das professoras geram efeitos de verdade que se manifestam na relação que estabelecem com as crianças, transcendendo um mero discurso técnico ou conhecimento prático. Para compreender esse fenômeno, recorro às palavras de Larrosa (2018, p. 22), que se refere a uma "[...] maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um de fazer as coisas". A autenticidade nas palavras e ações reflete o traço da maestria, da artefania docente, que vai além de habilidades técnicas, tornando-se parte integrante da constituição do modo de ser docente desse grupo de profissionais da educação.

As professoras não apenas possuem conhecimento, mas também incorporam esse conhecimento em suas vidas e em seu saber-fazer docente, moldando modos de exercer a docência em sua oficina<sup>67</sup>. Isso se alinha com as palavras de Silva (2015, p. 98) ao afirmar que "O trabalho artesanal possui um ritmo próprio, bem como materializa rituais específicos em suas oficinas".

Ao incorporarem essa prática artesanal como maestria do ofício, as professoras não se restringem à mera transmissão de informações; desempenham também um papel significativo na formação das subjetividades, estimulando o potencial das crianças e delas mesmas. Sob a perspectiva da hiper-crítica, identifiquei que isso "[...] implica, necessariamente, um 'dar razões' segundo um regime de verdade que faça sentido numa determinada ordem discursiva" (Veiga-Neto, 2006a, p. 88).

---

<sup>67</sup> Como mencionado no início deste capítulo de análise, utilizo como inspiração alguns conceitos de Richard Sennett (2008), notadamente também o conceito de "oficina". Ao utilizar esse conceito no contexto da educação, refiro-me aos ambientes escolares e a outros espaços onde as professoras atuam como "artífices", desempenhando seus ofícios.

A perspectiva pós-estruturalista instiga-me a questionar o pensamento, percebendo que utilizar os conceitos-ferramentas mencionados pelas professoras no cotidiano da docência requer aprendizado e prática para empregá-los de maneira a gerar novos conceitos, teorias e outras formas de pensamento. Esse processo está alinhado com a abordagem de Gallo (2008), que considera os conceitos como "motores do pensamento", pois continuamente geram novas formas de pensar, problematizando e impulsionando a transformação do conhecimento.

Vejo esse processo como algo que demanda constante aprimoramento, uma observação sensível, uma experimentação criteriosa e uma "*escuta ativa*", conforme mencionado pela PEI08. Cada conceito-ferramenta se torna uma chave para operar com outras ferramentas, promovendo tanto a habilidade de ensinar quanto a capacidade de estimular práticas que conduzam à compreensão da "arte de viver", ou *epiméleia heautoû*, como instruiu Foucault (2010).

De acordo com Foucault (2010), apenas aqueles que compreendem a importância de cuidar de si mesmo, assim como Sócrates inspirou e ensinou, podem ser mestres no cuidado com os outros. Isso envolve a técnica da vida, conhecida como *tékhnē tou bíou*, que consiste em "[...] viver a vida de forma que, a cada momento, cuidemos de nós mesmos e que o que nos aguarde no fim, por mais misterioso que seja, não importa" (FOUCAULT, p. 403). O foco está na relação que construímos conosco mesmos e com os demais, uma relação que enlaça as temporalidades das infâncias e que, de certa forma, exige tanto dos conceitos-ferramentas quanto do auxílio do outro para ser realizada. Isso pode transformar o trabalho na oficina da docência em uma via de mão dupla na qual se compartilha e se aprende, colaborando não apenas para a transformação do outro, mas também para a transformação de quem se é.

Inspirada nas ideias de Sennett (2008), compreendo que a expansão do conceito de "oficina" vai além do espaço físico tradicional. Refere-se não apenas às salas de aula, mas também aos contextos e experiências externas, assim como às dimensões internas que permeiam a vida dos docentes. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorrem em diversos ambientes e situações, indo muito além das fronteiras físicas da escola. Dessa forma, os docentes constantemente refinam suas habilidades não apenas no ambiente educacional formal, mas também nas interações cotidianas e nas vivências que compõem a totalidade de suas vidas.

Nesse sentido, identifiquei que as ferramentas cotidianas que as professoras utilizam no exercício da docência são igualmente relevantes para a sua oficina interior, refletindo-se no cuidado de si e na (re)conexão com sua própria infância, o que, por sua vez, as conecta com um tempo de infância.

Sustentada no pensamento de Larrosa (2018, p. 62), que afirma que

[...] o mundo, aquilo que emite signos, aquilo que quer nos dizer algo, aquilo que nos chama, não é algo que é oposto, como um objeto, mas aquilo em que estamos envolvidos, complicados, concernidos, imersos, ocupados ou preocupados, aquilo com que estamos envolvidos ou nos comprometemos, aquilo que nos diz ou quer nos dizer algo, aquilo que nos chama, nos importa, nos incumbe, nos afeta, nos toca, nos comove.

Ao analisar as intenções expressas pelas professoras, identifiquei uma intrincada operação que demonstra seu compromisso e envolvimento com o ensino e aprendizagem das crianças. Além disso, as falas refletem uma conexão com o mundo e com a própria história de vida.

As ferramentas cotidianas também estão relacionadas à ética do trabalho e do cuidado, tanto consigo mesmo quanto com os outros. Elas são instrumentos de "retorno duplo" (GALVÃO, 2014), que impulsionam um "retorno para si" e se voltam a um "retorno para o outro e para o mundo". Esse cuidado e trabalho conjunto estão em consonância com o que Platão (1975, p. 237) relata que Sócrates disse a Alcibíades: "[...] conhecendo a nós mesmos, estaremos habilitados a saber como cuidar de nós mesmos, o que não podemos saber se nos desconhecemos". Ou seja, ao nos conhecermos, estaremos aptos a cuidar de nós mesmos e do outro.

O cuidado com as perguntas e curiosidades infantis através das ferramentas cotidianas constitui um saber-fazer que estimula uma jornada de autodescoberta e transformação contínua. Em outras palavras, é necessário emancipar a si próprio antes de buscar emancipar os outros, como ensina Rancière (2022, p. 57): "Para emancipar o outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes". Isso implica que, ao nos inserirmos em nossa própria jornada de aprendizado e autodescoberta, poderemos estar melhor preparados para valorizar a jornada das crianças, possibilitar e respeitar seus modos de habitar o tempo da(s) infância(s).

Identifiquei que as ferramentas cotidianas estão longe de ser instrumentos estáticos, pois ganham vida ao interagirem com o mundo e com o outro. Elas são potenciais para uma constituição mútua, assim como um rio molda a paisagem por onde flui, deixando sua marca enquanto também é esculpido pelas rochas e obstáculos que encontra. Esse fluxo lembra-me das palavras de Heráclito, conforme citado por Flaksman (2009, p. 168): "Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio", pois a água já não é mais a mesma de antes. Ela está em constante



movimento, suas moléculas se renovam, e a própria paisagem ao redor do rio também se modifica.

Dessa forma, acredito que o processo de ensinar e aprender é dinâmico, moldando-nos e transformando-se às circunstâncias, criando um fluxo contínuo de experiência e conhecimento, o que nos conduz à possibilidade de nos depararmos

[...] com modos mais criativos e autorais de ser professor e de exercer a docência. Posição de mestre que tem maestria. Maestria como a arte de viver de quem alia conhecimento, abertura para o outro e para a vida em todas as suas dimensões (OLIVEIRA; FABRIS, 2022, p. 350).

Portanto, entendo que o saber-fazer docente é impregnado por sua natureza fluida, como demonstrado pelas ações das professoras e pelos conceitos-ferramentas que empregam. Nessa busca contínua por novos saberes e abordagens no exercício da docência, o próximo quadro apresenta outras narrativas das professoras e as ferramentas que utilizam.

#### Quadro 12 – Parte II – Conceitos-ferramentas das professoras

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p><b>Não dar as respostas para as situações problemas</b> (PEI02, grifo nosso).</p> <p>Um professor que <b>reflita sua prática</b>, que observe e que se <b>observe, respeite</b> seu aluno e os momentos que está com ele, estando ali e realmente questionando e acreditando no trabalho que faz (PEI04, grifo nosso).</p> <p>Um professor <b>atento</b>, que <b>saiba fazer boas perguntas</b>, que se interessa pelo que as crianças trazem e as <b>valorize</b> (PEI06, grifo nosso).</p> <p>O professor precisa ser <b>paciente</b>, estar em uma instituição que lhe dê suporte para a <b>escuta</b> e a <b>pesquisa</b>, poder ter <b>tempo para planejar e pensar suas aulas, tempo para olhar para as necessidades das crianças e poder desenvolver</b> (PEI12, grifo nosso).</p> <p><b>Observação, tempo</b>, entre outras (PEI15, grifo nosso).</p> <p><b>Paciência</b>, não ser acomodada, um <b>olhar sensível e reflexivo</b> (PEI17, grifo nosso).</p> <p>Nós como profissionais devemos <b>olhar</b> o que a criança está demonstrando (PEI20, grifo nosso).</p> <p><b>Estar atenta à curiosidade das crianças, pesquisar o que a faixa etária precisa aprender e desenvolver nesse ano e estimular a curiosidade e criatividade</b> sempre que possível (PEI22, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Explorando o universo das narrativas das professoras que descrevem seus conceitos-ferramentas para estimular a curiosidade e o questionamento das crianças, deparei-me com um vasto conjunto de palavras que caracterizam suas interações cotidianas e o processo de ensino e aprendizagem. Denominei essas características como "ferramentas estimulantes", as quais assemelham-se a um conjunto variado de chaves, incluindo metaforicamente "chaves de fenda", "chaves inglesas" e outros instrumentos que desbloqueiam portas e estabelecem conexões com a(s) infância(s) no exercício da docência. Com base nisso, identifiquei o seguinte enunciado desta análise:

### **Ferramentas estimulantes da docência: promovendo a curiosidade e a pergunta**

Ao analisar o quadro que contém o material de pesquisa, encontrei-me com um vasto repertório de conceitos-ferramentas estimulantes elencados pelas professoras. Essas ferramentas foram expressas através de palavras como: *tempo, paciência, observação atenta, respeito, olhar sensível, reflexão, auto-observação, desenvolvimento de conhecimentos, provocação de perguntas*, entre outras. Cada palavra, por si só, representa uma força motriz que atrai outros conceitos-ferramentas para trabalharem juntos de forma sinérgica. Juntos, esses conceitos-ferramentas desempenham um funções fundamentais nas oficinas dessas professoras, contribuindo para o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento interrogante das crianças desde a mais tenra idade.

Algumas falas das professoras chamam a atenção: a PEI04 destaca que "*Um professor que reflita sobre sua prática, que observe a si mesmo e que se observe, respeite seu aluno e os momentos que está com ele, esteja presente e realmente questione e acredite no trabalho que faz*". Já a PEI22 enfatiza a importância de "*Estar atenta à curiosidade das crianças, pesquisar o que a faixa etária precisa aprender e desenvolver nesse ano e estimular a curiosidade e criatividade sempre que possível*". A partir dessas narrativas, percebo a postura de professoras que, além de estarem atentas aos momentos em que estão com as crianças/alunos, também se preocupam com os conhecimentos que precisam desenvolver com a sua turma, o que até então não havia localizado nos excertos.

Pondero que além de elencar e comentar os conceitos-ferramentas empregados pelas professoras, é necessário não negligenciar o ambiente em que elas trabalham. Como Veiga-Neto destacou (2006a, p. 81), "[...] além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto formam o fundo, o ambiente, sobre, no ou dentro do qual trabalhamos".

Dessa forma, recai a observação da PEI12, que diz que: "*O professor precisa ser paciente, estar em uma instituição que lhe dê suporte para a escuta e a pesquisa*". Isso reforça não apenas a importância das ferramentas das professoras, mas também do contexto em que elas atuam. Será que a "bancada" e as "instalações" da oficina proporcionam aos docentes o suporte necessário e incentivam a escuta e a pesquisa, possibilitando que desempenhem seu trabalho com qualidade? Será que a organização da oficina proporciona sentir a potência contida no tempo em que a infância atemporal habita?

A analogia da oficina permitiu-me visualizar os conceitos-ferramentas das professoras operando, onde a ênfase está na escuta atenta e no respeito pelo ritmo das crianças. O "tempo" emerge como uma dessas ferramentas fundamentais, destacando-se nas narrativas como um recurso valioso, que possibilita "[...] *planejar e pensar suas aulas [...] olhar para as necessidades das crianças*" (PEI12). Observei que quando as professoras se referem ao tempo como um conceito-ferramenta para atender às necessidades das crianças, suas perguntas e diferentes modos de comunicar suas curiosidades, ele ganha um significado mais amplo, transcendendo a mera medida do relógio ou do calendário.

Sob a ótica da hipercrítica, percebo que o tempo se transforma e nos transforma a partir da relação com o outro, conforme apontado por Zavalloni (2021). Por meio de exercícios de pensamento, o tempo deixa de ser percebido como uma perda ou uma simples máquina, passando a ser encarado como um ganho, um momento presente, uma outra temporalidade que nos permite refletir sobre este período em que a infância atemporal encontra seu lugar. Nesse sentido, ele não representa apenas um ganho de tempo, mas também uma oportunidade de compreender as diversas jornadas e caminhos que nos levam a conhecer os outros e a nós mesmos.

Portanto, o tempo se torna um conceito-ferramenta importante na construção de relações significativas no contexto educacional, proporcionando uma perspectiva valiosa para a compreensão das complexidades das interações humanas e do processo de autoconhecimento.

Essa problematização instiga-me a pensar sobre a ideia de que o tempo não é uma entidade rígida, mas sim uma construção social e cultural que pode ser moldada e flexibilizada para atender às necessidades da educação. O tempo transcende sua simples representação numérica; ele pode ser entendido como um fluxo constante e como a intensidade das experiências vividas.

Nesse contexto, lembro-me das palavras de Kohan (2011b, p. 79, tradução nossa)<sup>68</sup>, que enfatizou que o encontro entre a infância, a filosofia como questionamento e a educação "[...] exige tempo, paciência e escuta para perceber as vozes da infância". Essas "vozes da infância" são a ligação, os laços, que conectam as experiências das crianças e das professoras ao processo educacional como um todo. Esse pensamento também me provoca a questionar as estruturas rígidas do ensino, nas quais o tempo frequentemente é inflexível.

Portanto, o "tempo" como conceito-ferramenta torna-se um elemento crucial nesse diálogo entre a infância, a educação e a filosofia, permitindo que as crianças sejam ouvidas e respeitadas em seu próprio ritmo e modo de estabelecer (en)laços de infância(s).

Continuando com a análise, é relevante destacar a fala da PEI17, que ressalta a importância da "[...] paciência, da não acomodação e de um olhar sensível e reflexivo", assim como o que diz a PEI02, que enfatiza "*não dar as respostas para as situações problemas*". Isso ganha ainda mais relevância no contexto da Educação Infantil, uma etapa onde os alicerces para a curiosidade, o pensamento e o amor pelo aprendizado são solidificados pela postura interrogante.

Com base nos conceitos-ferramentas das professoras, chego à conclusão de que o trabalho docente na Educação Infantil é altamente especializado. As professoras demonstram possuir habilidades e qualidades para estimular a curiosidade e a exploração do mundo pelas crianças, estabelecendo, assim, as bases das relações de poder e saber em suas práticas educativas.

Conforme Gallo e Carvalho (2022, p. 1484) afirmam, "Se o sujeito é um efeito das relações de poder, se está sempre assujeitado pela relação com os outros, ele pode também agir por si mesmo, transformando-se". Portanto, os conceitos-ferramentas do ofício docente, como o tempo, a paciência e a reflexão, podem se tornar catalisadores importantes para estimular a curiosidade e o desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que permitem que o docente exerça seu ofício ativo na construção do processo educacional e de si mesmo.

Ao identificar e fazer o exercício de analisar alguns dos conceitos-ferramentas utilizados pelas professoras em suas oficinas, percebi a presença de um saber-fazer pedagógico que se esforça para escutar e cuidar de si, bem como do outro. Essa abordagem é respaldada por Schuler (2016, p. 147), que afirma que "A docência tomada pelo cuidado de si exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si". Isso provoca-me a questionar o próprio conceito de docência e a considerá-lo como um processo em constante

---

<sup>68</sup> [...] requiere tiempo, paciencia y escucha para percibir algunas voces de la infancia.

transformação, que vai além do simples ato de compartilhar informações, pois envolve outras maneiras de pensar e agir sobre si mesmo e sobre o outro.

Os modos de saber-fazer das professoras se configuram como plurais, múltiplos. Isso se reflete nas palavras das professoras, como observou a PEI06, que afirmou: "*Um professor atento, que saiba fazer boas perguntas, que se interessa pelo que as crianças trazem e as valoriza*". Além disso, a PEI19 destacou: "*Nós, como profissionais, devemos observar o que a criança está demonstrando*". Essas perspectivas, essas diferentes formas de exercer uma docência artesanal e única, convidam tanto as professoras quanto as crianças a buscarem a infância atemporal, a curiosidade e a pergunta como elementos fundamentais em seu encontro com uma educação que está sempre em movimento, que é “[...] um caminho entre o saber e o não saber, para não se fixar num saber e estar sempre a caminho do saber... e do não saber... entre um e outro... com outros... em movimento...” (KOHAN, 2017, p. 176).

À medida que conluo este compartimento da caixa de ferramentas e me preparo para explorar outros, buscando novas formas de compreender e comentar as falas das professoras e identificar novos conceitos-ferramentas utilizados por elas, reconheço que o modo de saber-fazer dessas docentes está alinhado com as palavras de Schuler (2016). Ela se refere a uma abordagem pedagógica que não implica em uma transformação completa do ofício do docente, nem nega seu direcionamento. Em vez disso, sugere a criação de pequenos espaços dentro desse contexto, onde se possam explorar outras possibilidades, investigando as brechas microfísicas dessa relação que se estabelece consigo mesmo e com o outro no trabalho nas oficinas: de si e da docência. Nas palavras de Schuler (2016, p. 148):

A docência não passaria mais (ou apenas) como mera transmissora de conteúdos neutros como operada pelo pensamento tecnicista; tampouco como salvadora e conscientizadora conforme é pensada pelas teorias críticas em educação. A docência, dissolvida em frestas, poderia ser remetida a uma obra a ser realizada.

A ideia de uma "docência dissolvida em frestas", conforme apresentada pela autora, demonstra sensibilidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, elementos como o tempo, a reflexão, a escuta, o olhar atento, a paciência, bem como a cuidadosa seleção de outras ferramentas estimulantes para a curiosidade e as perguntas, convergem de maneira harmoniosa. Esses elementos se entrelaçam, formando uma rede de interações que se conecta as diversas dimensões da infância. Essa abordagem possibilita uma vivência enriquecedora e singular das diferentes temporalidades que permeiam o aprendizado das crianças.

O exemplo do filósofo Sócrates, destacado por Kohan (2012, p. 5), de que "Sócrates era um educador singular: condenado por corromper os jovens, não se reconhecia como mestre, mas não tinha problema em aceitar que alguns aprendessem com ele", reforça a ideia de que a docência vai além do simples compartilhamento de informações e se sustenta na relação com o outro. Diante dessa abordagem socrática, as ferramentas estimulantes, como a formulação de perguntas provocativas, contribuem para o estímulo da curiosidade, instiga o pensamento crítico e inspira as crianças a tornarem-se aprendizes autônomos e motivados ao longo de suas vidas.

À medida que mergulho nesses pensamentos e problematizações, um questionamento emerge: quais são as ferramentas estimulantes que estamos utilizando para forjar o cuidado de si e, por consequência, para cuidar dos outros? Como leitor, você também pode se questionar: Quais ferramentas escolheria para compor sua própria caixa de ferramentas? Afinal, o que se torna importante é a capacidade de escolher entre usar essas ferramentas disponíveis ou, até mesmo, tentar construir nossas próprias ferramentas e montar nossa própria oficina, como sugere Veiga-Neto (2006a).

O próximo quadro, traz outros conceitos-ferramentas elencados pelas professoras participantes da pesquisa.

Quadro 13 – Parte III – Conceitos-ferramentas das professoras

<b>Material de pesquisa – questionário <i>online</i></b>
<p>Creio que para termos crianças questionadoras, curiosas, críticas, temos que começar por nós mesmos. <b>Não adianta provocarmos nas crianças tudo isso se não temos na gente mesmo a curiosidade, e irmos em busca de sanar isso</b> (PEI07, grifo nosso).</p>
<p>Estar sempre em <b>busca de novos conhecimentos, se aperfeiçoando</b> na área (PEI13, grifo nosso).</p>
<p><b>Estar sempre atenta a elas</b>, e procurar <b>recursos, cursos</b>, estar sempre <b>atualizados nos estudos, no cotidiano</b> (PEI14, grifo nosso).</p>
<p><b>Ouvinte, atencioso, sensibilidade, afeto, olhar dinâmico, compromisso com a vida e a verdade, sede de conhecimento, muita leitura e embasamento teórico, troca de falas e compartilhamento com colegas</b> (PEI16, grifo nosso).</p>
<p>Acredito que para auxiliar as crianças a aprenderem a pesquisar <b>preciso enquanto professora aprender a conviver com a curiosidade</b>, com <b>o inusitado</b>, com <b>a ansiedade e medo do encontro com o novo</b>. <b>Acredito que um dos papéis do professor é ensinar a pensar, mas só ensinar a pensar não basta, preciso ensinar meus alunos a pensar e a agir</b>. Pois a criança é a totalidade de ação, pensamento, afetividade e cognição (PEI18, grifo nosso).</p>

**Trazer novidades**, elementos naturais, elementos cotidianos, pequenos animais (PEI19, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário *online* (2022).

Ao observar as narrativas das professoras, surgiram outros conceitos-ferramentas tais como: *buscar constantemente novos conhecimentos e aperfeiçoamento na área; fomentar a troca de experiências e compartilhamento com colegas; conviver com a curiosidade, o inusitado, a ansiedade e o medo do novo*. Todos esses elementos culminaram na formulação do seguinte enunciado:

### **Ferramentas de reparos e aperfeiçoamentos: artesanania da docência em transformação**

As abordagens das professoras apresentadas no quadro acima mostram uma docência focada em aprimorar e transformar suas habilidades. As narrativas demonstram um forte compromisso com o aprimoramento de seus modos de saber-fazer para estabelecer um ambiente de aprendizado potente para as crianças.

As professoras estão em constante busca por formas de aprimorar e transformar suas práticas, modificando-as às necessidades e características das crianças. Esses diferentes modos de ser docente refletem uma "artesanania da docência em transformação". O termo que usei como inspiração para o enunciado representa um processo de ensino e aprendizagem constituído e aprimorado com sensibilidade, dedicação e comprometimento.

Considero que o emprego das ferramentas de reparos e aperfeiçoamentos potencializa o envolvimento das professoras em processos de autorreflexão em relação à sua subjetividade. Conforme observado por Gallo (2018, p. 221), "A educação sujeita produz sujeitos, mas esses sujeitos também agem por si mesmos no próprio processo de assujeitamento, gerando ações de subjetivação". Isso significa que essas ferramentas não apenas afetam os modos de ser docente, mas também influenciam as subjetividades e trajetórias pessoais das professoras, contribuindo tanto para as oficinas de trabalho externas quanto internas.

A (PEI14) destaca a importância de manter-se atenta às crianças e buscar constantemente atualização, cursos e recursos para potencializar o trabalho. Nesse contexto, a pesquisa e o estudo emergem como parceiros indispensáveis na jornada em busca de novas ferramentas e recursos pedagógicos para desempenhar um ofício de qualidade, uma vez que

"[...] do ponto de vista formativo, as pessoas aprendem muito sobre si mesmas na medida em que se dedicam ao seu trabalho" (SILVA, 2015, p. 101).

Ao analisar seus argumentos, reconheço a importância de considerar a formação continuada de professores e professoras, como um "processo de reflexão coletiva, partilhada" (NÓVOA, 2022). Por conseguinte, desponta a seguinte pergunta: Será que os cursos oferecem conteúdo relacionado ao estímulo das perguntas e curiosidades das crianças, bem como consideram e respeitam as suas diferentes formas de vivenciar o tempo, incluindo o aspecto atemporal? E, se o fazem, de que maneira o fazem? Como tratam as questões levantadas pelos docentes? Os ambientes de formação proporcionam oportunidades para que os(as) professores(as) desenvolvam suas habilidades de questionamento? Ou estamos presos a sistemas que nos incentivam mais a pensar em "o quê" pensar, em vez de como pensar ou buscar respostas?

Nóvoa (2022) destaca a importância de criar ambientes de formação que englobem tanto aspectos internos quanto externos, promovendo uma política integrada. Isso implica em reconhecer não apenas o conhecimento adquirido por meio de formações externas, mas também valorizar o conhecimento prático das professoras e suas habilidades.

Utilizando a analogia da caixa de ferramentas, penso que essa valorização resultaria em reconhecer e validar as "ferramentas conceituais e práticas" que as professoras utilizam diariamente em seu ofício docente para estimular as perguntas e curiosidades das crianças. Mas, também, para levantar questões, sugerir olhar de outras formas e trocar com os colegas outras formas de pensar e fazer.

Conforme destacado por Nóvoa (2022, p. 86), "É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores".

O autor argumenta que essa abordagem, que se expande a partir das experiências, valorizando tanto a formação externa quanto o conhecimento teórico-prático e teórico das professoras, pode contribuir para a criação de ambientes educacionais mais enriquecedores e significativos. Nesses contextos, os docentes desempenham o ofício de artífices no estímulo ao pensamento e à curiosidade das crianças, respeitando seus modos e suas formas singulares de vivenciar o tempo que a infância atemporal habita.

Além disso, identifiquei que o enunciado relacionado às ferramentas de reparos e aprimoramentos, está alinhado com as palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 43) quando mencionam que "O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos,



acontecimentos”. Este processo de agenciamento, em conexão com os conceitos-ferramentas utilizados pelas professoras, demonstra que eles são constituídos em um contexto coletivo, uma vez que as professoras demonstram que precisam estar conectadas com as crianças, conviver e provocar em si mesmas a curiosidade, buscar formações que as auxiliem a potencializar as relações na docência e a proporcionar momentos em que a força da infância, através da pergunta e da curiosidade, faça-se presente.

Em consonância com essa perspectiva, Gallo (2018, p. 222) destaca que "É o fato de sujeitar-nos, de construir-nos sujeitos, que possibilita que possamos agir sobre nós mesmos". Nesse contexto, os agenciamentos na constituição dos processos de subjetividades não se restringem ao âmbito cognitivo, mas abrangem também a dimensão emocional e relacional da educação.

Penso que as ferramentas de reparos e aperfeiçoamentos não se restringem a intervenções pontuais, mas estabelecem conexões com a filosofia da educação impregnada pela sensibilidade do saber-fazer, conforme expresso pela PEI16, que identifica os seguintes conceitos-ferramentas do modo de ser docente: "*Ouvinte, atencioso, sensibilidade, afeto, olhar dinâmico, compromisso com a vida e a verdade, sede de conhecimento, muita leitura e embasamento teórico, troca de falas e compartilhamento com colegas*". De maneira similar, a PEI18 aborda a necessidade de aprender a conviver com a curiosidade, o inusitado, a ansiedade e o medo do encontro com o novo, conforme expresso na seguinte citação: "[...] *preciso, enquanto professora, aprender a conviver com a curiosidade, com o inusitado, com a ansiedade e o medo do encontro com o novo*".

Constatei que através de seus modos de saber-fazer, as professoras demonstram enxergar além da superfície, conforme o que Vier e Schuler (2022) denominam de "conversão do olhar". Essa forma de observação envolve uma atenção singular e autoconsciente, que se diferencia da maneira pela qual nossos olhos estão acostumados a perceber. Esse novo modo de olhar não se limita à visão puramente física, pois busca transcender essa limitação e incorporar o cuidado e a atenção, tanto em relação a nós mesmos quanto em relação aos outros.

De acordo com Bosi (1988, p. 77), "Esse novo olhar é o que, desde sempre, exprime e reconhece forças e estados internos, tanto no próprio sujeito, que deste modo se revela, quanto no outro". Nesse sentido, o olhar, inspirado pelas ferramentas, "[...] não é só clarividente, é também desejoso e apaixonado" (BOSI, 1988, p. 77). Portanto, esse olhar permeado de atenção e desejo estabelece uma conexão direta com as crianças e suas maneiras de vivenciar os (en)laços de infância(s).

(De)formar, buscar a curiosidade, a pergunta e o perguntar-se representam um processo constante. As professoras, inspiradas e munidas por essas ferramentas, tornam-se artesãs do conhecimento, transformando-se ao aprimorar seu saber-fazer docente e criar (en)laços de infância(s). Isso demonstra que (re)construir uma "caixa de ferramentas" vai além da simples acumulação de técnicas e das tão elogiadas "boas práticas". É um convite à criação de um espaço pessoal e pedagógico, onde os conceitos-ferramentas atuam como potências. As ferramentas para reparos e aprimoramentos transformam-se nos fios que entrelaçam as experiências de infância(s), onde cada interação, pergunta e descoberta contribuem para uma experiência educacional enriquecedora e em constante mudança.

Como resultado, penso que essas ferramentas, que incentivam a fazer reparos e pausas, abrem possibilidades para considerar o que é necessário buscar ou mesmo abandonar, a fim de avançar em sua oficina de trabalho. Nesse contexto, a melhoria na utilização dessas ferramentas de reparo se torna necessário, uma vez que

O aperfeiçoamento na utilização das ferramentas nos ocorre, em parte, quando elas nos desafiam, e esse desafio muitas vezes acontece precisamente porque as ferramentas não são adequadas a sua utilização. Podem não ser muito boas, ou então é difícil entender como usá-las. O desafio aumenta ainda mais quando somos forçados a utilizar as ferramentas para consertar alguma coisa ou corrigir erros (SENNETT, 2008, p. 207).

De acordo com Sennett (2008), o aprimoramento das ferramentas acontece quando estas provocam desafios, como, por exemplo, ao estimular a curiosidade dos docentes e incentivá-los a buscar o aprimoramento. Essa busca por melhoria pode contagiar tanto as crianças quanto a sua própria criança interior, impulsionando-as a encarar o tempo e as experiências da infância de maneira diferenciada.

Essa abordagem ressoa nas palavras da PEI07, que destaca: "*Não adianta provocarmos nas crianças tudo isso se não temos na gente mesmo a curiosidade, e irmos em busca de sanar isso*". A afirmação da professora realça o valor da curiosidade, reconhecendo-a como a chama interna que impulsiona a conexão com as experiências das crianças e com os tempos de infância(s).

Diante do potencial das ferramentas utilizadas pelas professoras, pode observar um movimento multifacetado que as caracteriza como instrumentos de diversas utilidades. Essas metamorfoses suscitam questionamentos intrigantes: Qual ferramenta poderia liderar a busca pelas infâncias e o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica artesanal? Será que existe uma única ferramenta apta a desempenhar essa tarefa?

Ao concluir esta seção da análise, retorno à terceira questão investigativa desta pesquisa, que foi apresentada no início deste capítulo: *Que docências esse grupo de professoras(as) da Educação Infantil desenvolve com as crianças?* Ao tentar responder a essa pergunta, reconheço que, muitas vezes, os signos da linguagem se mostram limitados para as interpretações que desejamos fazer. Portanto, utilizo a palavra "tentativa" para descrever minha busca por responder a essa questão.

Identifiquei que esse grupo de professoras da Educação Infantil apresenta saberes únicos e desenvolve docências que se assemelham à imagem de uma "caixa de ferramentas". Essa analogia espelha a variedade de conceitos, teorias e ações que as professoras empregam para fortalecer os vínculos com as crianças, estimulando suas perguntas e curiosidades. Percebi que, como artesãs, elas reconhecem que o processo de ensino e aprendizado é fluido e, portanto, sua "caixa de ferramentas" está sempre em constante transformação, em processo de construção de uma arteficialidade docente para estabelecer (en)laços de infância(s).

Outro aspecto que identifiquei no início da constituição dessa "caixa de ferramentas" das professoras é que não encontramos apenas instrumentos que atendem às necessidades básicas das crianças, mas também uma variedade de "ferramentas cotidianas" que ampliam as relações no exercício da docência, respeitando e possibilitando oportunidades para que as crianças possam criar conexões com o tempo linear (*Chrónos*), o tempo da oportunidade (*Kairós*) e a experiência (*Aión*). Além disso, há "ferramentas estimulantes" que ampliam horizontes e promovem a exploração ativa do conhecimento. Adicionalmente, encontramos "ferramentas de reparos e aperfeiçoamentos" que auxiliam na construção de resiliência e no enfrentamento de desafios para a constituição de uma docência em constante processo de arteficialidade e transformação.

Considero relevante ponderar sobre a importância de equilibrar a flexibilidade e personalização no ensino com a necessidade de abordar conhecimentos essenciais para cada fase do desenvolvimento das crianças, levando em consideração o princípio da equidade. A abordagem artesanal, com toda a sua sensibilidade e adaptabilidade, talvez necessite coexistir com padrões claros para assegurar a eficácia e a equidade no processo educacional. Percebo a importância de encontrar uma harmonia entre a liberdade artesanal do ensino e a responsabilidade de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem.

No contexto educacional, destaco a relevância de reconhecer que as dinâmicas de exclusão e inclusão muitas vezes estão intrinsecamente ligadas a estruturas de poder presentes no sistema educacional. Enquanto as práticas inclusivas buscam acolher e valorizar a

diversidade, é notável que as exclusões frequentemente reflitam desigualdades de poder que marginalizam grupos específicos.

Entretanto, reconheço que a transformação enfrenta resistência, uma vez que desafia estruturas de poder estabelecidas. Aqueles que detêm o poder geralmente resistem a mudanças que possam ameaçar suas posições. Assim sendo, entendo que a promoção da inclusão demanda não apenas alterações superficiais, mas uma transformação substancial e um comprometimento em redistribuir o poder de maneira mais equitativa.

Dentro desse contexto, vislumbro que os (en)laços de infância(s) podem ser construídos por meio de práticas que desafiem as exclusões sistêmicas de poder, criando um ambiente educacional que estimule e respeite todas as crianças, independentemente de sua origem, para que possam prosperar e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Diante disso, não me arrisco a proclamar respostas únicas, uma vez que não existe uma ferramenta de magia infalível. Assim, movida pela curiosidade incessante, adentro por outro caminho, o das perguntas. Quais são as ferramentas que, ao se despojar de seu propósito original, se (re)inventam com fins diversos? Seriam as ferramentas do cotidiano, as estimulantes ou aquelas de reparos e aperfeiçoamentos? Ou talvez haja outras ainda por explorar?

Nesta pesquisa, com essas professoras, elas funcionaram assim, mas em outro espaço, com outras crianças, elas poderão operar de formas diferentes. Com isso, desfaço o que tentei atribuir como função. Da mesma forma, a denominação das professoras como artesãs, proveniente da artesanaria, só posso afirmar nesse contexto analisado. Se aceito a artesanaria, sei que em cada aula a docência se transmuta e adquire diferentes formas e significados, mas sempre por meio de um trabalho bem-feito e autoral.

No emaranhado dessas questões, deliberadamente, não tenho a intenção de fornecer soluções. Prefiro deixá-las em um espaço aberto, para que cada um as acolha, explore e abrace a sua própria verdade. Eis o desafio e o chamado que aqui se erguem, um convite para o pensamento dançar em liberdade e iniciar a constituição de uma caixa de ferramentas para os (en)laços de infância(s).

Este escrito, por si só, é apenas o princípio, a gênese de uma caixa entrelaçada com as infâncias, em metamorfose contínua, desdobrando-se em transformações sem fim. Uma caixa que abriga a potência para realizar o rompimento, começar, e assim fazer o “primeiro furo na tangerina”.

## 7.2 PENSAMENTOS IMANENTES: SEGUINDO AS PEGADAS DO HOMEM DA ORELHA VERDE

*O homem da orelha verde*

*Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas  
Ele era bem velho, bastante idade tinha.  
Só sua orelha ficava verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado.  
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade,  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.  
De um menininho tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
Foi o que disse o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.  
Gianni Rodari<sup>69</sup>*

É desafiador encontrar as palavras finais quando, ao falar da infância, sinto que estou constantemente no começo. As perguntas não cessam; pelo contrário, elas me inspiram a perguntar cada vez mais, a questionar a mim mesma, a ouvir com as “orelhas-criança” como mencionado no poema.

Por isso, para me auxiliar nesta desafiadora tarefa de concluir esta pesquisa, opto pelo poema de Gianni Rodari e pelo desenho do menino Matteo, intitulado *O homem no campo de ovelhas*, que se encontra ao final deste capítulo. Utilizo-os para criar conexões com a jornada que percorri até este momento, entrelaçando os dois começos que me cativaram: o início desta pesquisa e o início da minha trajetória como pesquisadora.

---

<sup>69</sup> Gianni Rodari (1920-1980) foi um proeminente jornalista, escritor e poeta italiano, notabilizado por suas contribuições significativas no campo da literatura infantil.

Sendo uma entusiasta das ovelhas, o poema ressoa em mim, pois aqueles que me conhecem bem compreendem minha ligação por elas. Imersa nessa afinidade, identifiquei uma conexão entre esta empreitada investigativa e as ovelhas, bem como o homem das "orelhas verdes". Curioso(a) sobre o porquê?

As ovelhas são mestres da curiosidade, atentas a cada som, desejosas de compreender o que ocorre ao seu redor. Movendo-se em rebanho, não abandonam nenhum companheiro. Quando uma se dispersa, o eco do grupo ressoa pelo campo, chamando-a de volta. Aprendi ao observá-las, e continuo aprendendo, que o trajeto se torna mais significativo quando compartilhamos a jornada, em oposição a caminhar solitariamente. Essas sábias criaturas, também demonstram que antes de assimilar os alimentos, é necessário ruminá-los, ou seja, saboreá-los e extrair seu potencial. Essa atividade requer tempo e dedicação.

Ao observar uma ovelha ruminar percebe-se que ela não está presa a urgências temporais, é um instante singular, que exige repouso e foco, uma oportunidade de viver essa intensidade. Aprendi, e sigo aprendendo, que é preciso viver e "saborear" o momento.

O homem das "orelhas verdes" personifica o infante *aiônico*, que experimenta a potência do tempo de infância, portando "orelhas-criança", atentas ao novo e aos detalhes. Segundo o poema, suas orelhas captam o que os adultos não percebem mais. De acordo com Agamben (2005, p. 77), isso significa que "[...] o homem da fábula libera-se do vínculo místico do silêncio, transformando-o em encantamento: é um sortilégio, e não a participação em um saber iniciático, que lhe tolhe a palavra".

A partir das palavras de Agamben (2005) e inspirada por esse ser das "orelhas verdes", esta pesquisa buscou ouvir as vozes das professoras que, diariamente, caminham ao lado das crianças nas escolas de Educação Infantil, visando preservar suas "orelhas" receptivas e incentivadoras das perguntas e curiosidades das crianças.

Percebi que essa abordagem possibilita que as crianças sintam e vivam a potência inerente aos (en)laços de infância(s), e talvez até desperte o desejo dos adultos de reencontrar e reviver a própria infância atemporal, como uma fonte inesgotável de energia, impulsionada pela curiosidade e pelas perguntas. Portanto, essa pesquisa é, acima de tudo, um convite para redescobrir a infância!

Nesta jornada investigativa, ao analisar e interpretar o material de pesquisa e teorizar sobre a(s) infância(s), percebi que nem tudo pode ser expresso, e tudo o que foi dito aqui pode ser repensado e reformulado. Assim como a linguagem possibilita algumas formas de expressão e ação, ela também limita e até exclui outras. A linguagem desempenha uma função

fundamental na educação, influenciando o que pode ser comunicado e realizado, assim como o que é negligenciado ou excluído (BIESTA, 2017).

Diante dessa compreensão, meu objetivo ao analisar e interpretar esses saberes e práticas discursivas foi transcender o conhecido, buscando não apenas transmitir o que sei ou considero saber. Como observou Foucault (2014, p. 109), "O que é próprio do saber não é ver sem demonstrar, mas interpretar". Aprendi com as professoras que interpretar saberes não é impor uma verdade ou determinar o modo correto de ser professor(a), mas sim reconhecer que o ato de ensinar e aprender é um processo constante de autodescoberta, uma jornada em transformação presente em cada saber e ação. Pois o ser humano não é apenas objeto de conhecimento, mas também sujeito que conhece, e o que ele conhece, por sua vez, precisa ser explorado.

Na imersão da pesquisa, vivenciei um renascimento de minha própria infância, inspirada pelo poema de Gianni Rodari. Ao partilhar experiências e os aprendizados que as professoras generosamente expuseram ao responder ao questionário *online*, percebi que as crianças exploram incessantemente, utilizando diversos meios e impulsionadas por uma curiosidade incansável.

Nesse contexto, percebi que a pesquisa pode transcender a mera ferramenta acadêmica, transformando-se em uma abordagem importante na transformação de si mesmo. Nas investigações das crianças a partir das minúcias e na exploração do desconhecido, encontra-se um assombro contagiante, que atua como circunstância propícia para essa exploração e mudança. Este é um espaço onde a liberdade se entrelaça com o pensamento, com a pergunta, transformando-se em uma porta para um vasto mundo de possibilidades.

Ao analisar as diversas abordagens das professoras que diariamente interagem com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, tornou-se perceptível que empregam distintos modos de saber-fazer em suas docências, evidenciando-se abertura e receptividade às perguntas e curiosidades infantis. Essa abordagem está alinhada com a resposta à primeira questão investigativa da pesquisa, que é: *Como os(as) professores(as) da Educação Infantil se posicionam frente às perguntas e curiosidades das crianças?*

Diante dessa pergunta, a partir das narrativas das professoras, percebi um entrelaçamento meticuloso de estratégias envolventes, onde a escuta, o olhar e a observação emergem. Essas docentes mostram-se como observadoras perspicazes da curiosidade infantil, capturando minuciosamente cada pergunta e expressão, como preciosas pérolas, mostrando a singular complexidade de cada sujeito em processo de formação.

Identifiquei que as professoras se esforçam para adotar uma abordagem semelhante à das crianças, que são espontaneamente “perguntadeiras” e curiosas. Elas buscam estabelecer conexões com as crianças, tentando compreender suas maneiras de se comunicar, levando em consideração a fase de desenvolvimento em que se encontram, com o intuito de incentivá-las a explorar. Vale ressaltar que, ao analisar o material referente às professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, percebi uma ênfase na presença da pergunta através da linguagem do corpo (movimentos/gestos) e da linguagem do olhar, enquanto as professoras que exercem a docência com crianças pequenas destacam aspectos nos quais a linguagem verbal, por meio de perguntas, mostra-se mais presente.

Também foi possível constatar, por meio de seus discursos, que os distintos pontos de vista delas acerca da forma como as crianças expressam suas perguntas e curiosidades estão alinhados nos preceitos das teorias e estudos mais contemporâneos sobre a Educação Infantil. Isso sugere a formação de um *ethos* educacional específico para essas professoras, que reflete não apenas um entendimento teórico consistente, mas também uma prática embasada e sensível. Este *ethos*, por sua vez, não apenas representa um aspecto relevante para o entendimento do saber-fazer docente desse grupo, mas também poderia ser explorado como foco de futuras pesquisas, contribuindo para a expansão do conhecimento na área da Educação Infantil.

Ao analisar a segunda questão investigativa da pesquisa, que indagava: *Quais práticas e ações são realizadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil diante das perguntas e curiosidades das crianças?* observei que, de maneira geral, esse grupo de professoras dedica-se a estimular a curiosidade nas crianças. Elas alcançam esse objetivo ao prestar atenção em suas formas de expressão, interesses e ao responder às suas perguntas de diversas maneiras, incentivando-as a pensar a partir de diferentes situações-problema.

Ao considerar que o material de pesquisa consiste em um questionário *online*, destaca-se que as professoras fizeram escolhas sobre quais narrativas desejariam compartilhar. A partir dessas escolhas, busquei identificar, analisar e problematizar os ditos. No entanto, é notório que a maioria delas optou por relatar momentos nos quais se envolveram com as crianças por meio de perguntas e curiosidades que surgiram de maneira espontânea. Diante disso, é possível observar poucos relatos nos quais as professoras estimulam interações a partir de temas ou conhecimentos específicos relacionados a cada faixa etária, fazendo alusão direta ao que é estabelecido pelas diretrizes ou documentos orientadores para o trabalho com a Educação Infantil.

Considero importante destacar que, ao mencionar a pouca presença de conhecimentos de forma mais específica, não estou insinuando que estes devem necessariamente ser



considerados menos ou mais importantes. Entretanto, ao analisar o material de maneira abrangente e ao operar na superfície dos discursos, percebi que tais conhecimentos assumem uma posição mais discreta, enquanto as interações, perguntas e curiosidades que surgem espontaneamente das crianças predominam.

Esse contraponto destaca a dinâmica entre a abordagem direcionada pelas professoras, que reflete seus modos de ser docente, e as iniciativas espontâneas das crianças, ressaltando distintas formas de interação e aprendizado na Educação Infantil. Esta observação proporciona uma perspectiva sobre a complexidade das interações, a vontade de verdade, os saberes e os poderes que constituem esse contexto específico, sugerindo possíveis áreas de aprimoramento ou enfoques em futuras pesquisas sobre modos de ser docente na Educação Infantil.

Imersas em contextos nos quais a surpresa e a atenção aos detalhes no cotidiano são fundamentais para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, as professoras mostram que cada pergunta representa um convite para compartilhar na maravilha do aprendizado e autoconhecimento, criando uma atmosfera de descoberta contínua e crescimento. Elas vivenciam a vida e a docência com vigor, encontrando nas pequenas coisas do dia a dia um caminho que demonstra aos adultos que a infância vai muito além de uma mera etapa cronológica fixa; é um território repleto de maravilhas indescritíveis e inexprimíveis.

No entanto, também constatei que as professoras enfrentam inúmeros desafios ao tentar se aproximar das crianças em tais situações. Questões como a rotina, falta de tempo, recursos limitados e a desvalorização da profissão destacam-se nos discursos pedagógicos, tornando mais difícil a criação de um ambiente educacional que celebra e honra as diversas experiências infantis.

Diante desse contexto desafiador, o grupo de professoras, mesmo enfrentando adversidades, busca desenvolver uma docência permeada pela potência das infâncias, valorizando, respeitando e proporcionando oportunidades para as diversas formas de expressão de questionamentos e curiosidades das crianças. Percebi, através das narrativas, que as professoras buscam meios para investir na construção de um saber-fazer docente que irradia a força infância, enaltecendo as maneiras únicas pelas quais as crianças comunicam suas interrogações e curiosidades.

A pesquisa realizada destaca que, ao considerar o contexto da docência voltada para o estímulo, respeito e valorização das infâncias na etapa da Educação Infantil, não existe um único modo de conhecimento e prática. As professoras mostram-se como artesãs de um saber-fazer pedagógico, entrelaçando-se às temporalidades das infâncias, onde os desafios

encontrados não são apenas obstáculos tangíveis, mas também construtos que emergem das práticas discursivas e das condições de possibilidade nas quais estão inseridas.

Nessa jornada multifacetada, elas fazem uso de uma variedade de saberes, instrumentos e estratégias cuidadosamente selecionadas para aprimorar seus conhecimentos e docências. Esse modo complexo de saber-fazer docente responde à terceira questão investigativa da pesquisa: *Que docências esse grupo de professores(as) da Educação Infantil desenvolve com as crianças?*

A manifestação desse compromisso em operar e transformar abordagens, alinhando-as às necessidades das crianças e à maneira como experienciam o conceito de tempo, pode ser identificada por meio de diversos conceitos-ferramentas. Os modos de saber-fazer das professoras podem ser comparados de maneira expressiva à imagem de uma "caixa de ferramentas", pois pude percebê-las como artesãs na Educação Infantil, habilidosas em utilizar diferentes conhecimentos teórico-práticos, conforme a situação pedagógica e as características individuais das crianças.

A partir do extenso conjunto de signos da linguagem e ações manifestadas pelas professoras, emergiram conceitos-ferramentas que, ao analisar o material, denominei como "cotidianas" e "estimulantes", enquanto algumas são designadas para "reparos e aperfeiçoamentos". Estas ferramentas, utilizadas em suas docências, têm o propósito de despertar a curiosidade, estimular perguntas, incitar pensamentos e promover momentos de reflexão. Como artesãs habilidosas, essas professoras entrelaçam de maneira astuta as experiências, questionamentos e descobertas, formando assim uma rica tapeçaria do conhecimento na Educação Infantil.

É necessário salientar que, na qualidade de pesquisadora, ao mapear e problematizar os enunciados e enunciações que emergiram do material, a partir das práticas discursivas desse grupo de profissionais, minha intenção não consistiu em desvelar verdades ocultas, mas sim em suscitar indagações acerca dos efeitos decorrentes dessas verdades.

Conforme afirmado por Foucault (2009, p. 22, grifo do autor), “[...] os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer”. Dessa forma, questionei por que algumas verdades se tornam dominantes, enquanto outras permanecem ocultas ou marginalizadas. Em vez de buscar respostas definitivas, meu propósito foi estimular exercícios de pensamento sobre as complexidades e nuances envolvidas na docência da Educação Infantil, uma vez que, nada é bom ou ruim em si mesmo.

Ao traçar os passos do homem da orelha verde, deparei-me, por meio desta pesquisa, com um grupo de professoras dedicadas à(s) infância(s). Mesmo diante de inúmeros obstáculos

e incertezas, empenham-se em se aproximar e estabelecer laços, uma conexão significativa com as crianças durante seus momentos de pesquisa e questionamento. Este grupo manifesta uma energia genuinamente infantil.

Movida por um forte ímpeto, almejo que esta dissertação se converta em uma chama incandescente, capaz de desafiar, contribuir e instigar cada docente a constituir-se como artífice e a forjar suas próprias ferramentas para os (en)laços de infância(s).

Vislumbro a possibilidade deste trabalho inspirar a concepção de uma escola da(s) infância(s) para a(s) infância(s), em consonância com a memorável máxima socrática, onde as vozes das crianças ressoem com intensidade, suas curiosidades sejam veneradas e suas experiências enaltecidas. Visualizo uma escola que acolha com afeto a vitalidade da infância *aiónica*.

Meu desejo é que, neste contexto, os docentes, com suas "orelhas verdes", permaneçam atentos aos detalhes preciosos que escapam à percepção dos "grandes", permitindo que cada criança se expresse em sua singularidade. Pois, como artesãs do conhecimento, os(as) professores(as) podem potencializar um ambiente propício para que a chama da curiosidade jamais se extinga, onde a sede de saber seja nutrida, mas jamais saciada.

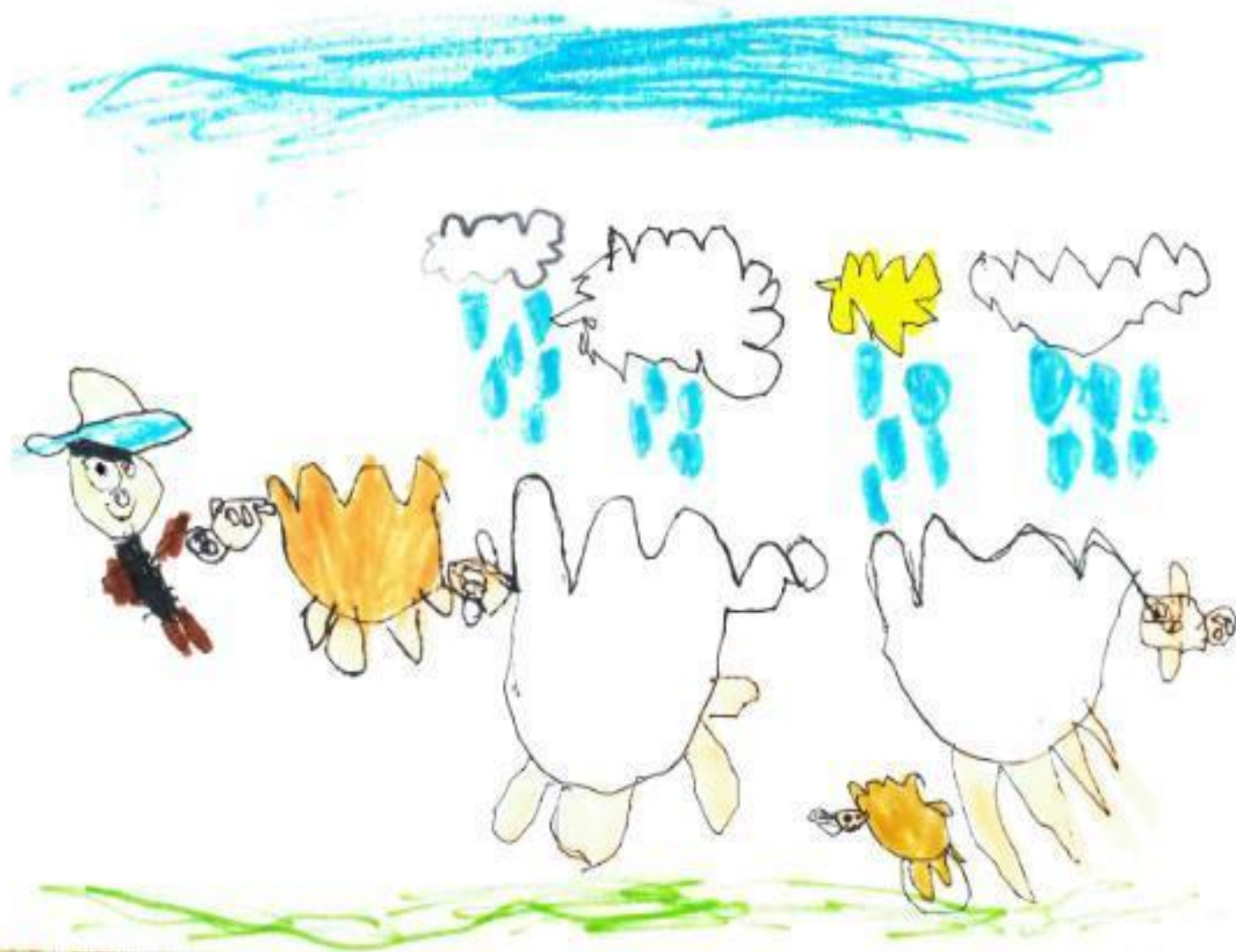
Considero que a pesquisa não se encerra em si mesma, mas deve abrir novas possibilidades para intervenção, colaboração e (de)formação que possibilitem exercícios de pensamento, estimulem a transformação, elementos que podem começar a partir de pequenas provocações, como o pensamento da professora PEI07: "*Não adianta provocarmos nas crianças tudo isso se não temos na gente mesmo a curiosidade, e irmos em busca de sanar isso*".

Diante da fala dessa professora e de outras que me proporcionaram muitos pensamentos ao longo desta jornada, identifiquei que, com coragem e sensibilidade, os docentes podem acender a chama do conhecimento e do entusiasmo pela curiosidade e pela pergunta. Eles podem constituir sua "caixa de ferramentas", não apenas como instrumentos práticos, mas como um arsenal capaz de criar um ambiente escolar no qual a(s) infância(s) sejam celebradas, honradas e respeitadas como um tesouro inestimável no presente, tal como testemunhado de forma inspiradora pelo homem do poema com "orelhas sempre verdinhas". Nesse sentido, esta pesquisa almeja ser um convite para o pensamento e a ação, incentivando a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e enriquecedores para as crianças.

De maneira resumida, o que esse convite representa? Ele é uma porta aberta para explorar o encanto das infâncias, seja cronológica ou *aiónica*, do adulto ou da criança. Convidamos a (re)descobrir o mistério infantil, abraçando a incerteza e a inquietação como nossas

companheiras de jornada. Este convite nos anima a valorizar e celebrar a força que habita na infância, como um eterno presente, onde as curiosidades e as perguntas são não apenas acolhidas, mas também ouvidas, estimuladas, possibilitadas e respeitadas. Trata-se de um convite para continuar questionando, aprendendo e transformando, numa busca constante por oferecer às crianças, e à nossa própria criança interior que reside dentro desse adulto que nos tornamos, o melhor que podemos dar, ao defender a tese de que a pergunta e a curiosidade são potências para as docências artesãs.

Desenho 8 – O homem no campo de ovelhas



Fonte: Elaborado por Matteo H. Castro

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004. *E-book* (não paginado). Disponível em: <https://doceru.com/show/?q=rubem+alves+o+desejo+de+ensinar>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alvez da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. de chrónos à aión – onde habitam os tempos da infância? **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-24, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872021000100207](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100207). Acesso em: 20 out. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de investigação**: o papel do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Londrina, Londrina, 2017.
- BAHIA, Sabrine de Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BAHIA, Sabrine de Borges de Mello Hetti; FABRIS; Eli Terezinha Henn. Grupos de sentido. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 123-126.
- BAHIA, Sabrine de Borges de Mello Hetti; FABRIS; Eli Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, Canoas, v. 23, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/105662758/A\\_constitui%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_professor\\_iniciante\\_articula%C3%A7%C3%A3o\\_entre\\_%C3%A9tica\\_da\\_partilha\\_e\\_experi%C3%Aancia\\_coformativa](https://www.academia.edu/105662758/A_constitui%C3%A7%C3%A3o_do_professor_iniciante_articula%C3%A7%C3%A3o_entre_%C3%A9tica_da_partilha_e_experi%C3%Aancia_coformativa). Acesso em: 23 jan. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria CLÁUDIA; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa**: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. *In*: Adauto Novaes. *et al.* **O olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Paula Danesi. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 1-23.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. São Paulo: Papyrus, 2016. p. 259-277.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 1 mai. 2023.

CARVALHO, Magda Costa. A voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem do lado de fora? **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, abr. p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/65690/41869>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CARVALHO, R. S. de; KARPOWICZ, A. P. A formação de professores e supervisores escolares “empreendedores”: reflexões sobre o empreendedorismo como “valor pedagógico” - Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i2.0007. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 299-314, 2011. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.13i2.0007. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2575>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONCHEIRO, Luciano. **Contra el tiempo**. Filosofía práctica del instante. [S.l]: Anagrama, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://www.perlego.com/book/3174741/contra-el-tiempo-filosofa-prctica-del-instante-pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

COMPROMETER. *In*: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=WCqyUhQ/xOetpO++e08cmjTn3jOtRFhh9wMxFPc/5iBeZrpx2ShSI+9KEN4gPn0sO1eoEvmjzOR8II5dkLV8Ng==>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Gal. Força estranha. *In*: LETRAS. 2022. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/8673/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CRISTALDO, Heloisa. Censo escolar: mais de 650mil crianças saíram da escola em três anos. *In*: AGÊNCIA BRASIL. Brasília, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-01/censo-escolar-mais-de-650-mil-criancas-sairam-da-escola-em-tres-anos>. Acesso em: 20 set. 2023.

CURIOSIDADE. *In*: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=WCqyUhQ/xOetpO++e08cmjTn3jOtRFhh9wMxFPc/5iBeZrpx2ShSI+9KEN4gPn0sO1eoEvmjzOR8II5dkLV8Ng==>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. *E-book* (não paginado). Disponível em: <https://doceru.com/show/?q=mil+pl%C3%A2tos+deleuze>. Acesso em: 13 ago. 2022

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Barcelona: Paidós. 1987.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. **Pro-Posições**. São Paulo, v. 24, p. 21-30, 2013. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/pp/a/Cc5Rfr8yCNSnk4Cr7hw8hLN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 31 jan. 2023.

DIAS, Allan; CORRÊA, Tiago. REVERB, Poesia. A criança que eu fui um dia. *In: LETRAS*. 2022. Disponível em: A Criança Que Eu Fui Um Dia - Reverb Poesia - LETRAS.MUS.BR. Acesso em: 04 set. 2022.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. *In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crian%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia*. Tradução de Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 153-174.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FLAKSMAN, Ana. **Aspectos da recepção de Heráclito por Platão**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, Ricardo da Silva. **A contribuição da filosófica para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Londrina, Londrina, 2019.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação. *In: LIMA, Samantha Dias de (org.). Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-154.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. [Entrevista cedida a] João Vítor Santos. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: IHU Online - Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo (unisinos.br). Acesso em: 5 nov. 2022.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In: PEREIRA, Serafim Antonio (org.). Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 56-74.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?format=pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2022.

FOCHI, Paulo. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. *In*: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e educação infantil II: linguagens**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. *In*: **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulos: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V (Ética, sexualidade, política), 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Edições 70, 2013. *E-book* (não paginado). Disponível em: <https://doceru.com/show/?q=vigiar+e+punir+foucault>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Portugal: Edições 70, 2014.

GALVÃO, Bruno Abilio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014. DOI: 10.15448/1983-4012.2014.1.17068. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/intuitio/article/view/17068>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GALLO, Sílvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Educação, produção de subjetividade e cuidado de si: a atualidade de a hermenêutica do sujeito, **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, set./dez. p. 1481-1488, 2022. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/67885/35430/304717>. Acesso em: 4 out. 2023.

GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, jul./dez. p. 55-78, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967/1641>. Acesso em: 4 out. 2023.

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

GISLANE, Conceição. Filosofia e infância: um encontro possível? **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan./jun. p. 31-52, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20598/14924>. Acesso em: 16 abr. 2023.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3: o atendimento em creche**. Tradução de Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. História e políticas da e na educação infantil. *In*: REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio (org.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: UNISINOS, 2013.

GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra. **Dialogar, conversar, experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 9-20.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

GUILHERME, Anselmo Alexandre; FREITAS, Ana Lucia Souza de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação e da aprendizagem. **Inter-ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003>. Acesso em: 1 jan. 2023.

HECKER, Arianne; REBAGLIATI, Maria Silvia. Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan./jun. p. 173-197, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20595/14921>. Acesso em: 16 abr. 2023.

HECKER, Arianne. Las preguntas de los niños, ¿son teorías? **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. p. 313-334, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20549/14875>. Acesso em: 16 abr. 2023.

HERÁCLITO. Fragmentos. *In*: ANAXIMANDO; PARMÊNIDES; HERÁCLITO. **Os pensadores originários**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HINTERHOLZ, Beatran; RICHTER, Sandra. Devaneios voltados para uma infância com o barro. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan./abr. p. 49-68, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1984-59872017000100049&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-59872017000100049&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2023.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Eli Terezinha Henn. A docência *design* na Educação Infantil. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria CLÁUDIA; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-52.

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governmentação da infância contemporânea. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 539-554, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>. Acesso em: 25 jan. 2024.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020a.

HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionados da infância. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas et al. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b. p. 17-42

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2021.

INFÂNCIA. *In*: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=WCqyUhQ/xOetpO++e08cmjTn3jOtRFhh9wMxFPc/5iBeZrpx2ShSI+9KEN4gPn0sO1eoEvmjzOR8II5dkLV8Ng==>. Acesso em: 25 jul. 2023.

IVOTI. **Prefeitura Municipal de Ivoti**: turismo e cultura. Disponível em: <https://www.ivoti.rs.gov.br/turismo-e-cultura/conhecer-ivoti>. Acesso em: 27 jan. 2023.

JÚNIOR SANTIAGO, José Ricardo Pereira. **Filosofia com crianças**: dos saberes da infância à infância dos saberes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

KAERCHER; Gládis E. P. da Silva; FURTADO; Tanara Forte. Educação infantil e antirracismo na encruzilhada da diáspora africana no sul do Brasil. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 157-176, 2021. Disponível em: [https://revistas.est.edu.br/periodicos\\_novo/index.php/Identidade/article/view/1197/1019](https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1197/1019). Acesso em: 20 set. 2023.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. Aión, Kairós and Chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação. *In*: KENNEDY, David (org.). **A comunidade da infância**, Rio de Janeiro: NEFI, p. 169-192, 2020. Disponível em:

[https://www.academia.edu/44274491/AI%C3%93N\\_KAIR%C3%93S\\_AND\\_CHR%C3%93NOS\\_FRAGMENTOS\\_DE\\_UMA\\_CONVERSA\\_INFIND%C3%81VEL\\_SOBRE\\_INF%C3%82NCIA\\_FILOSOFIA\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O](https://www.academia.edu/44274491/AI%C3%93N_KAIR%C3%93S_AND_CHR%C3%93NOS_FRAGMENTOS_DE_UMA_CONVERSA_INFIND%C3%81VEL_SOBRE_INF%C3%82NCIA_FILOSOFIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 24 out. 2022.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2022.

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano Lionel. Perguntar. *In*: COSTA; L. B. Bandeira; CORRÊA, T. M. (org.). **Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, p. 175-183, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, p. 125-138, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/13083>. Acesso em 13 nov. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a educação**: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia y educación**: la infancia e la política como pretextos. Caracas: Fundarte, 2011b

KOHAN, Walter Omar. **Pensar com Sócrates**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 15 dez. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia: Essa velha criança nua. **Calibán**. FEPAL- Federação Psicanalítica da América Latina. RLP, 19 (1-2), p. 208-214, 2021a. Disponível em: [https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/11/caliban\\_C19\\_por.pdf](https://calibanrlp.com/wp-content/uploads/2021/11/caliban_C19_por.pdf). Acesso em: 7 ago. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, Coleções Ensaio: 10, 2021b.

KOHAN, Walter Omar. Sobre as perguntas em educação ou sobre uma educação no perguntar. **Lápiz**, Columbia, n. 6, p. 17-27, 2021c. Disponível em: <https://www.lapes.org/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

KÖHNLEIN, Geverton Felipe. **A prática socrática na Educação Infantil**: diálogo, obediência e medo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 30 set. 2023.

LARROSA, Jorge B. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade**: como educar num mundo frenético e hiperexigente? Tradução de Angela Cristina Costa Neves. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.

LEAL, Bernardina. Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan./jun. p. 73-82, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20537/14863>. Acesso em: 16 abr. 2023.

LIMA, Jose Aparecido de Oliveira; MATOS, Junot Cornélio. A filosofia da pergunta no percurso da formação de si mesmo. **Filosofia e Educação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 9-22, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8670257/30060>. Acesso em: 6 mai. 2023.

LOPES, Alessandra; OLARIETA, Beatriz Fabiana; SILVA, Carla. À escuta da infância. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez. p. 539-543, 2018. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJa hcKEwig-ebw7Ib\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.e-publicacoes.uerj.br%2Findex.php%2Fchildhood%2Farticle%2Fdownload%2F37222%2F26369&psig=AOvVaw2esoAJZ78C1EFiY3nAL2N\\_&ust=1684773597847524](https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJa hcKEwig-ebw7Ib_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.e-publicacoes.uerj.br%2Findex.php%2Fchildhood%2Farticle%2Fdownload%2F37222%2F26369&psig=AOvVaw2esoAJZ78C1EFiY3nAL2N_&ust=1684773597847524). Acesso em: 21 mai. 2023.

LOPES, Alessandra de Barros Piedras. **Habitar o presente, fazer um mundo**: movimentos de crianças e adultos em uma escola de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **A voz inaudita**: notas para uma filosofia-poética da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquirana, 2016.

MAIÊUTICA. In: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=WCqyUhQ/xOetpO>

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=oTrm+8mP4VP81sptjkkHEz/IQwUMpoEPnyvNzrdskecS1aakbbE2TiDOxewx1hMxD4X19uEVqEz2jdPEax100Q> ==. Acesso em: 25 jul. 2023.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In: Revista Bambini*, Bergamo, ano 10, n. 2, fev. 2004. Tradução livre do original italiano de: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. **A estrangeiridade de uma educação errante inspirada nas peraltagens das Aventuras de Pinóquio**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MARTINS FILHO, José Altino. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, Gleisse Cristiane Serra. **O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de “oportunidades perdidas”?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTON, Silmara Lúcia; SILVA, Dagmar de Mello. Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar? **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. p. 267-282, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20679/15005>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MATOS, Junot Cornélio. O perguntar filosófico das crianças, **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, jul./dez, p. 363-379, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051609008.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

METAMORFOSE. *In: CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=WCqyUhQ/xOetpO++e08cmjTn3jOtRFhh9wMxFPc/5iBeZrpx2ShSI+9KEN4gPn0sO1eoEvmjzOR8II5dkLV8Ng> ==. Acesso em: 25 jul. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, p. 15-22, 2012.

MIA COUTO [Antônio Emílio Leite Couto]. **E se Obama fosse africano?** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. E-book (não paginado). Disponível em: <https://doceru.com/doc/xs50>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MURARO, Darcísio Natal. A importância da pergunta na educação filosófica da criança. **Interfaces da educação**. Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 414-438, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4135>. Acesso em: 2 out. 2022.

NANCY, Jean-Luc. **À escuta**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Porto Alegre: L&PM, 2017a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A filosofia na era trágica dos gregos**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2017b.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: Proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Maria da Paz Siqueira de. **Pensando e agindo**: estudo da relação entre o desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. Docência como modo de vida: ao mestre com carinho. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo de; GALLO, Sílvio (org.). **Alfredo Veiga-Neto**: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 341-353.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

PLATÃO. Teeteto. *In*: PLATÃO. **Diálogos**. Teeteto – Crátilo. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

PLATÃO. O primeiro Alcibíades. *In*: PLATÃO. **Diálogos**: Fedro – Cartas – O primeiro Alcibíades. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RODARI, G. O Homem de Orelhas Verdes. *In*: TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Lá nas campinas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Tradução de Laura Alves; Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.



SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. Fernando Gómez Aguilera (sel. e org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARDI, Rosana Aparecida Fernandes. Perguntas-máquinas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, jul./dez. p. 227-240, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20519/14845>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHULER, Betina. Docências e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, jan./abr. p. 129-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVA, Carla Patrícia da. **Exercícios de curiosidade menina**: perguntar com crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Carla Patrícia da; LIMA, Walter Matias. Uma outra língua: o dizer infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, set./dez. p. 585-609, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/26175/18835>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia**: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SKLIAR, Carlos; BRAILOVSKY, Daniel. Dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/SKLDIA>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 245-260, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325099005\\_infancias\\_da\\_linguagem\\_infancias\\_da\\_infancia\\_memorias\\_de\\_infancias\\_depois\\_e\\_tarde\\_demais](https://www.researchgate.net/publication/325099005_infancias_da_linguagem_infancias_da_infancia_memorias_de_infancias_depois_e_tarde_demais). Acesso em: 5 ago. 2022.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, jan./abr. p. 57-67, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hCZ54CNygVzChkwDRPvC7Qj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2023.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 21 mai. 2023.

TOLLER, Paula. Oito anos. *In*: VAGALUME. 2022. Disponível em: Oito Anos - Paula Toller - VAGALUME. Acesso em: 3 set. 2022.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo; GALLO, Sílvio (org.). **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

UMA criança é morta a cada dez minutos em Gaza. *In*: ONU News, [S.l.], 2023. Disponível em:

[https://www.bing.com/search?pglt=43&q=como+citar+nas+referencias+site+onu+news&cvid=3ef322db8799400580b865ee6185207b&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQABhAMgYIAhAAGEAyBggDEAAYQDIGCAQQABhAMgYIBRAAGEAyBggGEAAYQDIGCAcQABhAMgYICBAAGEDSAQkxMTU5M2owajGoAgCwAgA&FORM=ANNTA1&PC=U531](https://www.bing.com/search?pglt=43&q=como+citar+nas+referencias+site+onu+news&cvid=3ef322db8799400580b865ee6185207b&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQABhAMgYIAhAAGEAyBggDEAAYQDIGCAQQABhAMgYIBRAAGEAyBggGEAAYQDIGCAcQABhAMgYICBAAGEDSAQkxMTU5M2owajGoAgCwAgA&FORM=ANNTA1&PC=U531). Acesso em: 17 mar. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini Lopes. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 12, n. 1, jul./dez, p. 147-166, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846#:~:text=A%20proveni%C3%A2ncia%20de%20tais%20ra%C3%ADzes,importante%20para%20a%20milit%C3%A2ncia%20pol%C3%ADtica>. Acesso em: 26 fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-91, 2006a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 13- 38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância**: práticas da educação infantil em tempos de interesse. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

VIER, M. F.; SCHULER, B. Por uma educação filosófica do olhar. **Filosofia e Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 288–316, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668517. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668517>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Tradução de Renata Holmuth Motta. São Paulo: Adonis, 2021.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE DOCS – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) \*



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):


Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre "Infância-pergunta: potência, movimento e transformação", desenvolvida pela mestranda Daniele Machado Kaiser. Esta pesquisa é vinculada a uma investigação mais abrangente intitulada "A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19", coordenada pela sua orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS, Profa. Dra. Eli Terezinha Henri Fabris. Esta pesquisa destinada aos professores de educação infantil do município de Ivoti, busca investigar as docências e práticas desenvolvidas com as crianças deste nível de ensino.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo a um questionário *online*. Os materiais escritos produzidos pelos participantes e imagens serão utilizados somente para fins da pesquisa e sua divulgação. Na segunda parte da pesquisa, grupos (de) formação poderão ser combinados com os participantes.

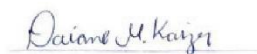
Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo;
2. De que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários, bem como nas transcrições dos diálogos e imagens produzidas nos grupos de discussão possam causar;
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar;
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível;
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes;
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail: [daniemekaiser@yahoo.com.br](mailto:daniemekaiser@yahoo.com.br) e telefone (51) 99753 8358;
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Ivoti, 18 de Agosto de 2022

 **Consultoria Syllós**  
Lac. Mem. e Educação e Cultura  
F. Formosa 25/2017

Assinatura do(a) participante

 **Danielle M. Kaiser**

Assinatura da pesquisadora

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 - CEP 93023-400 - São Leopoldo/RS - Brasil  
E-mail: [cgpe@unisinos.br](mailto:cgpe@unisinos.br) Fone: 51 911222 - Ramal 3219

Marcar apenas uma oval.

Li e aceito.

**ORIENTAÇÕES  
PARA  
RESPONDER O  
QUESTIONÁRIO**

Agradecemos seu aceite e solicitamos que, ao responder o questionário, você pense sobre sua experiência como professor(a) na Educação Infantil. Escreva sobre como você entende e age com as crianças. Não há certo ou errado, mas formas diferenciadas de viver a docência e de ser professor (a). Com nosso agradecimento. (Equipe de pesquisa)

2. 1) Como a curiosidade infantil aparece na faixa etária em que você trabalha e de que forma você reage as demandas das crianças? \*

---

---

---

---

---

3. 2) Você se considera um(a) professor(a) atento(a) a/às perguntas/intervenções/chamados das crianças? Justifique sua resposta: \*

---

---

---

---

---

4. 3) Você identifica onde e quando as crianças mais praticam as ações de perguntar/investigar? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

5. 4) Você costuma aproveitar os questionamentos das crianças para preparar o seu trabalho pedagógico? Como? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

6. 5) Considerando a faixa etária com a qual atua, como as crianças perguntam, demonstram suas curiosidades? \*

Exemplifique com uma situação acompanhada por você:

---

---

---

---

---

7. 6) Você já observou se há temas recorrentes nas perguntas que as crianças formulam? Quais? \*

---

---

---

---

---

8. 7) Você responde as perguntas das crianças? Como? Por quê? Quando? \*

---

---

---

---

---

9. 8) O que você faz quando está junto às crianças durante momentos de investigação, pesquisa e curiosidade? Como isso acontece na sua turma? \*

---

---

---

---

---

10. 9) Qual ou quais os principais desafios e necessidades que encontra para estar próximo(a) das crianças em momentos de seus questionamentos, que exigiriam uma intervenção pontual do professor? \*

---

---

---

---

---

11. 10) Quais são as características fundamentais para compor uma docência comprometida com o estímulo à curiosidade e às perguntas das crianças? \*

---

---

---

---

---

Agora conte um pouco mais sobre você:

12. 11) Nome completo: \*

---

13. 12) Idade: \*

---

14. 13) Telefone (Cel.) \*

\_\_\_\_\_

15. 14) Sexo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Prefiro não declarar

Outro: \_\_\_\_\_

16. 15) Escola em que atua: \*

\_\_\_\_\_

17. 16) E-mail: \*

\_\_\_\_\_

18. 17) Faixa etária com que atua: \*

*Marcar apenas uma oval.*

0 a 3 anos

Pré-escola

19. 18) Qual sua formação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nível médio/magistério
- Curso superior
- Pós-graduação/especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

20. 19) Tempo de atuação na Educação Infantil: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Até 5 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

21. 20) Aproveite este espaço e contribua com um breve relato sobre uma situação que vivenciaste, envolvendo as crianças, suas perguntas, investigações, pesquisas e dúvidas. \*

Você professor(a), deu seguimento a este momento? Que intervenções foram criadas?

---

---

---

---

---



22. 21) Caso tenha vontade de escrever algo sobre a docência na Educação Infantil que não foi perguntado no questionário, sinta-se a vontade para registrar aqui.

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E DADOS DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu,  
TASSIA HOFFMANN CASTRO, RG  
Nº 6082353423, CPF Nº 01105502601, domiciliado (a)  
na RUA THEOBALDO KLEIN, 569, no  
bairro SOM PANORÂMICA, município de IVOTI,  
responsável legal pela  
criança MATTEO HOFFMANN CASTRO, por este e na  
melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora  
Daiane Machado Kaizer, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em  
material produzido, tais como: fotos, desenhos, vídeos, áudios, entre outros, em todos os  
meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista,  
jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos,  
filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet,  
Banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, quer sejam  
nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso,  
voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus  
de todos os direitos relacionada a minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos,  
desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha  
imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em  
caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for,  
sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado,  
obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e  
espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

[Assinatura] Assinatura do (a) responsável legal do(a)  
criança MATTEO HOFFMANN CASTRO.

Ivoti, 28 outubro de 2022.

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Cristiane Spohr, responsável pela Secretaria de Educação e Cultura, na cidade de Ivoti, Rio Grande do Sul, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Infância-pergunta: potência, movimento e transformação”, a ser conduzida pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo. Esta instituição está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, ao pesquisador, os contatos dos diretores das escolas, de modo que a adesão dos profissionais à pesquisa possa ser voluntária e não compulsória.

Ivoti, 08 de setembro de 2022



Cristiane Spohr  
Secretária de Educação

Cristiane Spohr  
Sec. Mun. Educação e Cultura  
Portaria 35/2017

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Pesquisador principal: Daiane Machado Kaizer  
Telefone para contato: (51) 99753 8358  
E-mail para contato: daianekaizer@yahoo.com.br

Demais pesquisadores:  
Nome: Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris (orientadora)  
Telefone para contato: 51 99839 - 8959  
E-mail para contato: [efabris@unisinos.br](mailto:efabris@unisinos.br)