

DOCÊNCIA NARRATIVA COMO ACONTECIMENTO POÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Niqueli Streck Machado

RESUMO

Apresento reflexões que emergem de uma investigação narrativa que problematizou a documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil como estratégia de formação docente. A pesquisa abarcou narrativas de três educadoras de Educação Infantil, as quais compartilharam registros e dialogaram acerca dos significados encontrados em suas próprias ações nos encontros com as crianças. Dialogo com a ideia de documentação pedagógica enquanto possibilidade de atribuir sentido ao vivido, apontando a autoria docente ao narrar encontros com as crianças. A investigação ajudou a perceber a documentação como reflexão, interpretação e narração, capaz de garantir que as experiências na escola sejam contadas, valoradas e zeladas. Contribuiu, ainda, para problematizar a escrita docente na aprendizagem de nomear as experiências com palavras justas, isto é, poéticas; porque se tornam acontecimento e ajudou a compreender linguagem como invenção e a escrita como possibilidade da educadora se envolver com a experiência, indagando maneiras de compreender o percurso das aprendizagens com as crianças. Assim, a ação de documentar na Educação Infantil emerge plena de sentidos do encontro, no qual a palavra torna-se acontecimento, na perspectiva de uma docência narrativa e por isso mesmo poética.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil; documentação pedagógica; narrativa; docência; acontecimento poético.

INTRODUÇÃO

As reflexões que apresento neste ensaio emergiram de uma investigação envolvendo narrativas de três educadoras¹ de Educação Infantil de uma escola privada no interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2015, em encontros semanais, perfazendo um total de 18 momentos nos quais foram compartilhados e debatidos registros diversos coletados em sala, tais como: fotografias, falas e produções das

¹ Opto pelo uso da palavra ‘educadora’, ao invés de ‘professora’, porque penso, com Masschelein & Simons (2014, p. 190-191), que “na escola como espaço público, uma pessoa não é aprendiz ou estudante (pelo menos não no sentido de ser batizado como ‘ainda não, apesar de ser capaz’), mas como um ‘e-ducando’. O e-ducando é alguém que está sendo *levado para fora* (que é o significado da palavra *e-ducere* em latim), e, como consequência, alguém que é ‘exposto a coisas’. Similarmente, a professora na escola como espaço público não é uma guardiã do portão (falando em nome do *lógos*, batizando conformemente e repetindo sem parar que, sem sua orientação, os aprendizes estão perdidos). A professora é então uma e-ducadora, isto é, alguém que coloca algo em cima da mesa (e assim re-presentando o mundo no sentido arendtiano) e transformando o mundo em ‘coisas para uso livre’”.

crianças, vídeos, registros escritos das educadoras, etc. A intenção foi pensar como tornar possível a documentação pedagógica no grupo da Educação Infantil da escola enquanto estratégia de formação docente². Assim, além dos registros coletados dos encontros com as crianças, textos diversos, escolhidos pela vinculação com o tema, eram lidos coletivamente no sentido de que contribuíssem para o debate, a reflexão e a produção de narrativas acerca de sua docência.

O combinado com as educadoras foi escolher algumas situações do cotidiano para registrar (de distintos modos) e trazer para os encontros. Os debates, neste sentido, foram se densificando na medida em que as leituras e os olhares se tornavam mais críticos e teoricamente fundamentados. Acredito que tais encontros se tornaram, além da investigação, um espaço potente de formação, ao passo em que compreendo, com Rinaldi (2014, p. 123) que “compartilhar teorias é uma resposta à incerteza”.

A escolha em modificar os caminhos da docência a partir do que emergia nos encontros da pesquisa alinhou-se aos pressupostos de uma investigação narrativa que, como defendem Connelly e Clandinin (1995), é um processo de colaboração que envolve a mútua explicação e re-explicação de histórias na medida em que a investigação avança. Ao mesmo tempo, este modo de pesquisar valorizou muito as histórias contadas, ou seja, as narrativas. Ao mesmo tempo, as anotações eram feitas em notas de campo, anotações em diários e em transcrições de entrevistas (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

No mês de outubro, as educadoras começaram o envolvimento maior com a escrita dos relatórios das crianças, avaliações que são entregues aos pais no final do ano. Deste modo, modificou-se a organização dos encontros, combinando que o material de debate seria a própria escrita dos relatórios, ou seja, as provocações seriam as escolhas de cada professora; tanto das imagens das crianças quanto das transcrições de vídeos, falas e, por fim, quais palavras estavam sendo as escolhidas para compor os relatórios.

As narrativas escritas sobre as experiências com as crianças, ao serem compartilhadas, ganharam, assim, um *status* de valoração e se tornaram documentos de formação. No decorrer da pesquisa, creio que a valoração das mesmas se deu pela própria socialização, uma vez que

² Retomando a opção feita na nota anterior pela palavra ‘e-ducadora’ ao invés de professora; não abro mão de falar e de utilizar a palavra ‘docente’, uma vez que a mesma remete à ação, no sentido arendtiano, vivida pelas educadoras em seus encontros com as crianças. Penso a docência como a experiência que toca crianças e educadora na relação, necessariamente mediada pela educadora, do espaço pedagógico. Para ilustrar, é importante lembrar que “[...] lo que el maestro enseña no es, propriamente, su saber explicándolo, como queriendo anular la distancia existente entre su saber docente y la ignorancia del aprendiz, sino que, por así decir, les manda que se adentren en el bosque, que cuenten lo que vean, lo que piensen de lo que ha visto, que lo compruebe. Que salga fuera – *educere* –, que se exponga, que se haga presente en esa salida, en eso que ve, en ese saber, en ese tercer elemento que es necesaria mediación en una relación educativa” (BÁRCENA, 2012, p. 152).

compartilhar o que escrevemos é um ato de exposição. Nesse sentido, as educadoras envolvidas na investigação se perceberam como sujeitos da experiência, a partir de Larrosa (2002), quando defende a experiência como ato de exposição;

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de expormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe (2002, p. 25).

Este fluxo da pesquisa contribuiu para que as educadoras aprendessem a pensar junto, se constituindo educadoras ao olhar a si mesmas e a seus pares. Essa ideia é defendida na metodologia narrativa por Connelly e Clandinin (1995), quando retomam Larrosa (1994, p.48), para afirmar que o sentido do que somos depende das histórias que contamos, o que nos constitui, ao mesmo tempo como autores, narradores e personagens principais.

Ao problematizar a ação docente de narrar os encontros e percursos de experiências com as crianças, assumo a escolha da palavra *ação* ao me referir a esse agir docente, entendido aqui a partir de Arendt (2007), porque se distingue do fazer, já que não possui um fim previsível. A característica do fazer é “ter um começo definido e um fim definido e previsível (...)”, enquanto a ação “embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível” (ARENDR, 2007, p. 156-157).

Narrar os processos vividos com as crianças é uma ação que não tem um fim previsível, porque se trata de documentar a experiência vivida que, como postula Bachelard (1990), é um vivido imaginado, e, portanto, valorado. Dialogo com a ideia de documentação pedagógica como uma possibilidade de produzir sentido e significado ao vivido, tornando essa estratégia um ato de compromisso com o “viver das crianças e adultos envolvidos no cotidiano escolar, (...) a partir de experiências poéticas que permitam realizar a transformação do que interessa: o vivido” (RICHTER, 2010, p. 22).

A pesquisa ajudou a compreender que a abordagem da documentação pedagógica convoca a pensar uma docência que se proponha a narrar e a deixar-se ser narrada. Ou seja, aponta para uma docência que se constitui cotidianamente, nos encontros com as crianças, com os outros professores, com as famílias, enfim, nos encontros com o seu próprio fazer-se, ao narrar, refletir e visitar a si mesma.

Nessa perspectiva, os principais atores dessa ação – as educadoras envolvidas na pesquisa –, se tornam contadoras de histórias, configurando uma linguagem mais singular

para a educação, porque agrega sentidos ao processo como um todo, levando as palavras a destacarem-se como pequenos acontecimentos cotidianos de uma longa narrativa: de uma história. Escrever contando histórias que foram/estão sendo vividas com as crianças, e não sobre as crianças, pode significar outra escrita, outra linguagem, que anuncia, é íntima, pois somente pode iniciar-se, “com todos os balbucios, as ilusões, as dúvidas, as dificuldades, os tremores de voz, os tons e os silêncios que palpitam em uma linguagem insegura, inquieta, sempre a ponto de quebrar-se, de desfalecer” (LARROSA, 2003, p. 80). Por estas, dentre outras reflexões, estou a falar aqui das possibilidades de uma docência narrativa, de uma docência que se faz na e pela palavra, na e pela linguagem e que se constitui, portanto, como invenção, como acontecimento poético que pode se realizar pela ação de se produzir uma documentação pedagógica na Educação Infantil.

A AÇÃO DE DOCUMENTAR

A perspectiva da documentação pedagógica, como narrativa do vivido nos encontros, pela qual as educadoras refletem sobre si mesmas e (re)contam histórias a partir dos significados que atribuem a cada uma delas, não significa a descrição da realidade. Mas legitima uma escolha, pois, quando a educadora seleciona o que lhe é mais significativo, também diz o que pensa da sua ação, de sua intervenção e das ações das crianças, sabendo que nenhuma escolha é neutra, assim como, “aquilo que não escolhemos é também uma escolha” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 193).

Rinaldi (2002) escreve que a documentação pode oferecer a crianças e adultos momentos reais de democracia através do diálogo e de um encontro baseado na ética da responsabilidade de estar com o outro. Quando fazemos escolhas e as interpretamos, tornamos a documentação um modo de narrar a história da criança, uma narrativa plena de sentidos e significados. Portanto, o intuito de documentar as histórias de vidas na Educação Infantil é o de acompanhar o processo, estar junto, tornando visíveis as aprendizagens que se constituem no espaço comum, público, coletivo da escola.

O que busco, ao problematizar a ação docente de documentar o cotidiano, não é encontrar um modo único de pensar a documentação pedagógica, mas de reafirmar com Barbosa e Fernandes (2012, p. 3) que esta prática pedagógica “nos convida a pensar de outro modo o que sabemos e o que fazemos em nosso cotidiano na escola infantil”. Como as autoras postulam,

Documentar pode ser um processo de formação e de transformação no qual educadores, crianças e famílias estão inevitavelmente implicados. Como prática

pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pode formar e transformar aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. Assim, o processo de documentação constitui-se em um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletiva. Observar é produzir conhecimento, mas não um conhecimento abstrato, e sim a emoção de conhecer que ele está atravessado pela nossa subjetividade (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 3).

A documentação pedagógica emerge como um modo potente e legítimo para narrar e acompanhar a criança em seus processos de aprender e participar da vida comum. A pesquisa contribuiu para legitimar a ação de documentar como uma estratégia ética que tornou visível, a partir das narrativas, como o grupo de educadoras pensa e faz a docência acontecer. Nessa premissa, a ideia de planejamento, bem como a do registro, se tornam potentes no sentido de levar a compreender que a narrativa do que emerge inventa um tempo, um tempo entre o passado e o futuro, um tempo presente. Acompanhando o que sugere Bárcena, “[...] al tiempo de los hombres libres, una temporalidad que no es cronométrica, sino una que tiene que ver con la noción de un tiempo elástico y flexible” (2012, p. 159).

SENTIDOS DA NARRATIVA E O TEMPO

O tempo presente, aqui, leva a perceber “a vida como caminho e nós mesmos como viajantes [...] o presente não como um ponto no tempo e tampouco um mero transcorrer” (LARROSA, 2003, p. 465), mas como uma abertura, que se configura pela narrativa, em um momento do caminho. Não qualquer momento, mas um momento que “contém todo o caminho”, ao estabelecer-se entre o que ficou para trás e o que está por chegar. Assim, a ação docente de narrar o que emerge no tempo presente do cotidiano supõe um estar no vivido, como um horizonte aberto no presente, e que, portanto, constitui o docente – autor-narrador – neste preciso momento de sua vida (LARROSA, 2003).

Ao mesmo tempo, essa narrativa como uma abertura em um momento do caminho, pode ser compreendida como um lugar entre o desejo de contar e o que contamos deste desejo. Neste viés, Bárcena e Mélich explicitam que “a educação está inscrita entre o desejo de narrar e a narração do desejo” (2000, p. 102), visto que nossa aprendizagem como humanos é uma prática narrativa dentro da qual aprendemos a contar melhor, e re-contar de outras maneiras, o que somos e quem somos, quais são nossos desejos, paixões, intenções etc.

A ação de narrar as experiências com as crianças significa, portanto, recordar e projetar, pois, ao atribuir significados aos encontros, a educadora recorta, renuncia e rememora a experiência. Neste sentido, não se trata de uma memória objetiva do passado, pois não é um “rastros que se pode olhar como se olha um álbum de fotos” (LARROSA, 2003, p. 467), mas é um recordar que significa imaginar e interpretar.

Narrar experiências vividas no cotidiano da escola de Educação Infantil é, portanto, dar sentido ao imaginar e interpretar. Neste viés, como afirmam Richter e Barbosa (2011, p. 29) é um acompanhamento e uma invenção da experiência de estar com crianças “a partir dos entusiasmos de cada um, adultos e crianças, e profundamente ancorado aos percursos de vida [...] para uma concepção de aprendizagem enquanto um processo de narração”. Compreender a aprendizagem enquanto narração é dar vida à observação, à escuta e pensar uma ação docente em um tempo que privilegia uma educação “realizada através de práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso” (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 30). Nas palavras de Rinaldi (2014), a ação de procurar o sentido do que fizemos com as crianças no cotidiano da escola nos ajuda a compreender, e isso, por sua vez, significa “ser capaz de desenvolver uma teoria interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo” (p. 122).

LINGUAGEM E NARRATIVA

Ao pensar nas possibilidades de registro do cotidiano, foi importante compreender que não havia um único modo de narrar estes acontecimentos no contexto da vida coletiva da Educação Infantil. Larrosa (2006) escreve que “especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas, quando uma forma converte-se em fórmula (...), então o mundo se torna fechado e falsificado”. Ou seja, se pensamos em apenas uma possibilidade de narrar, de contar estas histórias vividas, não há possibilidade de experiência, pois o cotidiano torna-se “despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida” (LARROSA, 2006, p. 49). Torna-se currículo, talvez.

Ao trazer a ideia de como narrar as histórias das crianças ao vivê-las junto com elas, e, ademais, em como significar a documentação pedagógica a partir do que observo, concordo com Bachelard (2009, p. 99) quando enfatiza que é na união da imaginação e da memória que podemos reviver o passado, pois nosso ser passado imagina reviver.

O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. (...) Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. (...) Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar (BACHELARD, 2009, p. 99).

O estudo aponta, ainda, para a percepção de que uma ação docente não pode ser previamente definida como um currículo. Ela só pode ser narrada, e assim inventada, uma vez que acontece no tempo da ação, no encontro entre famílias, crianças e educadoras.

[...] a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular. Mas a vida não é

o currículo. O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano (BRASIL, 2009, p. 57).

Ao pensar na documentação pedagógica como uma possibilidade de reviver o vivido, bem como no aspecto formativo dessa ação, me aproximo de Bárcena e Mélich (2000, p. 113) para compreender que o ato de narrar os acontecimentos “pode adquirir sentido para a existência tanto do narrador como do personagem da narração”, pois precisamos da ficção e da imaginação para encontrar sentidos, e a narrativa traz uma abertura para isso.

[...] sem essas histórias que nos contam desde pequenos, e que mais adiante lemos e imaginamos, a identidade pessoal e a nossa existência como seres humanos seria impossível, porque somos animais que necessitamos da ficção e da imaginação para buscar e encontrar algum sentido para nossas vidas (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 97).

A narrativa convida ao fluxo dos acontecimentos como uma autêntica exploração. Assim, com a investigação, foi possível perceber que a ação de documentar o pedagógico assumiu cada vez mais o movimento de um processo narrativo com pressupostos de um estar ético frente à vida das crianças e dos adultos, como um modo de garantir que as memórias dos encontros vividos fossem narradas, cuidadas e zeladas.

AUTORIA DOCENTE: MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO E PLANEJAMENTO

A ação docente de documentar, nesta premissa, se relaciona com a autoria e imaginação narrativa, considerando que, quando as educadoras narram, contam de si mesmas e dos outros. Ao observarem algo e o escolherem para contar, estão fazendo ao mesmo tempo uma escolha de parar para refletir acerca daquilo. Assim, tal escolha se constitui como algo valorado que é merecedor de ser contado e, então, de se eternizar.

(...) a origem do ato de escrever está no gosto de observar e de aprender e na convicção de que as coisas e os seres merecem existir: um sentimento de respeito e de gratidão, uma curiosidade que é sobretudo uma celebração da pluralidade das vidas e do valor irredutível de cada uma delas. [...] o escritor não anda a busca de histórias, escreve porque as encontrou e está seguro de que vale a pena contá-las (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 105).

Por isso, também compreendo que o movimento que acontece com a educadora, ao narrar as experiências, não deixa de ser atravessado pelo refluxo do esquecimento. Esquecimento não como uma falha, “um branco de memória [...], mas como um modo de apagar, renunciar, recortar, inscrevendo no âmago da narração” (GAGNEBIN, 1994, p. 4). Narrar, portanto, envolve a rememoração e o esquecimento que constitui quem narra. Trata-se de um “movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora [...] movimento mesmo da linguagem onde as coisas só estão presentes porque não estão aí

enquanto tais, mas ditas em sua ausência” (GAGNEBIN, 1994, p. 5).

Lembrar e esquecer, neste sentido, se mesclam como princípio produtivo (GAGNEBIN, 1994, p. 6), ao mesmo tempo em que, ao documentar, o docente reflete acerca de suas escolhas e pensa em novos modos de agir, como postula Bruner (1997), argumentando que a narrativa organiza nossas experiências e nossas aprendizagens. No mesmo sentido, Bachelard (2009) contribui a pensar quando diz que “somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos” (BACHELARD, 2009, p.93).

Não é possível retornar ao passado, porém, a narrativa nos ajuda a refletir e nos abre a uma constituição de nós mesmos e do que queremos fazer com o que somos e desejamos ser.

Não existem reencontros imediatos com o passado, como se este pudesse voltar no seu frescor primeiro, como se a lembrança pudesse agarrar uma substância, mas há um processo meditativo e reflexivo [...] a restauração é uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo, e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo, abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo[...]. a exigência de rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado (GAGNEBIN, 1994, p. 17-19).

Ademais, os registros formam a memória dos encontros que ocorrem na escola, dos processos e experiências pelas quais crianças e adultos vivem e, desta forma, se relacionam com o conceito de experiência a partir de Larrosa (2002), quando afirma ser, sobretudo, um encontro, uma relação com algo que se experimenta com todos os *sentidos*.

A ideia de uma docência que aprende a narrar enquanto se constitui ao contar do vivido vai ao encontro do pensamento de Ostetto (2009) acerca do planejamento. A autora argumenta que, articulado ao planejamento e à avaliação, o registro, quando vivenciado em seu sentido profundo, com significado, ajuda o docente a continuar sua prática com as crianças, o que corrobora com a ideia de um planejamento flexível.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2009, p. 177).

Aprender a narrar significa, aqui, compreender o planejamento como um roteiro e, ao mesmo tempo, perceber a ação de documentar como um ato de reflexão, pois “a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão” (RINALDI, 2014, p. 120). A autora propõe, ainda, que a ação de documentar é a busca pelo significado de nossas próprias escolhas, quando argumenta

que,

na verdade, acredito que a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na própria busca por significado (e significados partilhados). (RINALDI, 2014, p. 121-122).

Portanto, a narrativa possibilita, à educadora e às crianças, a possibilidade de relembrem, rememorarem e (re)contarem os acontecimentos para, então, imaginarem e planejarem novos roteiros. Esta afirmação supõe que o planejamento se modifica pela imaginação, que se torna possível pela reflexão que emerge com a ação de narrar. Ora, a partir dessa perspectiva, é possível defender a ideia de uma educação como ação possível de ser narrada.

ESCRITA, AUTORIA E INVENÇÃO

A investigação ajudou a refletir acerca do que está presente na ação de narrar as histórias vividas com as crianças, de dar-lhes palavras. Neste sentido, pensar em um cotidiano que tenha o tempo para a escrita é, também, enfatizar que esta linguagem provoca à exposição, à autoria docente e à aprendizagem da escuta. Uma docência que aprende a escutar pode, também, aprender a narrar, pois “escrever também é não falar. É calar. É gritar sem ruído. Um escritor é, muitas vezes, repousante: ouve muito (DURAS, 1993, p. 29)”.

As experiências dos encontros vividos, ao serem registradas e contadas seguindo os princípios da imaginação e reflexão, emergem na narrativa escrita como palavras poéticas. Palavra poética, portanto, que funda sentido ao vivido e que, ao buscar nomear o mundo, o reinventa e lhe dá um novo sentido, como anuncia Bárcena (2004, p. 4) ao escrever que “inventar o mundo é aprender a nomeá-lo de novo através de palavras que nele abrem fraturas. Através destas fendas damos um novo sentido ao mundo”. Ao mesmo tempo, ao decifrar em palavras o que viveram, as educadoras se constituíram ao refletir acerca de suas escolhas e interpretações. A ideia de se constituir na e com a linguagem diz respeito à ideia de que “a linguagem se constitui quando se incorpora ao viver” (MATURANA, 1998, p. 65). E, talvez por isso, a escrita não se faz, e não foi feita no caso desta pesquisa, sem titubeios e dificuldades. Em muitos momentos de conversa, as educadoras relataram a dificuldade com a escolha das palavras para começar a escrita dos relatórios, com o tempo para registrar em sala, ou seja, fragilidades estas que existem no cotidiano da escola e que precisam ser vistas, compartilhadas e confrontadas. No mesmo sentido, vale lembrar que “escrever é afirmar uma

vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras sendo negadas), seja qual for o tema e o propósito. Não há como separar a vida da escrita” (KOHAN, p.17, 2013).

Compreender a linguagem escrita como invenção e um modo de ser e agir no mundo, como algo que está em nós e nos constitui, vai ao encontro de Merleau-Ponty (2011), quando pontua que, enquanto faço – e, neste faço, trazemos a escrita – sei de mim, esquecido de mim. “A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 537). A expressão se dilui porque, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty (1971), minha percepção não depende de mim: ela se faz em mim, por mim, comigo, pois não há um eu anterior à resposta (um eu à espera de um estímulo para uma resposta), nem durante, nem depois. Aqui, eu e minha percepção somos simultâneas. Para Merleau-Ponty (1971, p. 94), a atividade “linguagreira” da linguagem é o que “realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento”.

Porque a escrita alcança o desconhecido que trazemos em nós, não é apenas uma reflexão senão também imaginação, ato criador. Alcançar o desconhecido, neste sentido, se fez presente no momento em que as educadoras escolheram palavras para dizer da experiência, para narrar o vivido: como nelas esse vivido se passava. Neste caminho, Suárez, Ochoa e Dávila (2004), corroboram com a ideia de que é preciso pôr à prova outros modos de escutar e de escutarmos, de escrevermos, sem antecipar caminhos seguros, mas abrindo passos a desafios e a perguntas que nos provoquem, que provoquem a docência a refletir acerca do que lhe passa nas experiências vividas na escola.

A escrita significa, neste sentido, movimentar-se em torno da experiência vivida e indagar-se com distintos pontos de vista, não com o objetivo de apresentar apenas momentos de êxito, mas narrar o caminho com suas fragilidades e forças. Assim, a narrativa escrita, quando relacionada com o percurso da criança, pode ser percebida como convite para que as educadoras tomassem a palavra e tornassem-se palavra em sua potência.

Aceitar este convite é um exercício pleno de tomada da palavra. [...] O poder da palavra não somente expõe o quem da palavra, senão também quem a toma, quem a lê, quem a recria com sua leitura e escritura. A força da palavra escrita em um relato não termina na impressão do texto. [...] O convite a tomar a palavra escrita com toda sua potência permite contar o que aconteceu e o que aconteceu aos autores nesta travessia vivida e protagonizada. E neste contar, cada um pode buscar-se e reconhecer-se entre as linhas [...] (SUAREZ et al, 2004, p. 18).

Para Bárcena (2004, p. 25), “frágil, mas incessante, repetida, intransigente, audaz ou

maldita, a palavra é o que torna o homem um ser humano”. Com esta afirmação, o autor aponta para a ideia de pensar na escrita como nascimento, como começo e descontinuidade. Começo e descontinuidade porque, a cada vez que iniciamos um novo gesto no mundo interrompemos a cadeia de nós mesmos e fazemos com que um novo acontecimento introduza a descontinuidade na narrativa do tempo humano (BÁRCENA, 2004). Neste mesmo viés, Arendt (2007) afirma que,

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano e, nesta perspectiva, agir significa tomar iniciativa, iniciar, movimentar, enfim, “trata-se de um início que difere do início do mundo, não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador” (ARENDR, 2007, p. 190).

Assim, a pesquisa contribuiu para pensar que as educadoras se tornaram iniciadoras, inventoras de sentidos ao escolherem palavras que narravam seus encontros cotidianos com as crianças, o que me leva a crer que aprender a nomear as experiências com as palavras justas é um ato poético, uma ação em que a palavra se torna um acontecimento.

A PALAVRA COMO ACONTECIMENTO

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.

Vou procurá-la
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro
Não desanimo, procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura, ficará sendo
minha palavra (ANDRADE³, 1994, p. 109).

Apresento este poema para pensar na palavra como a procura. Aquela que acontece quando buscamos nomear o que nos passa. Escrever acerca da palavra se faz importante, pois compreendo que a documentação é produzida com imagens, vídeos, registros, mas ainda assim e, além disso, é interpretada e sentida através de palavras porque é com elas que pensamos. Penso o ato de escrever, que significa⁴ corte e incisão – desde sua etimologia⁴ – enquanto operação diferida da fala e dispersa entre a clareza e obscuridade das palavras.

³ ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: *Discurso de primavera e algumas sombras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

⁴ Do grego *graphion* > latim *graphium*: estilete para escrever em cera. (Conforme Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

A paixão pela palavra, durante o estudo, aconteceu por refletir nas escolhas, tanto minhas no decorrer da pesquisa, quanto das educadoras ao escreverem suas experiências de encontros com as crianças. Larrosa (2013) argumenta que escrever é sempre uma prática interessante capaz de potencializar a exteriorização do pensamento, ou seja, nos faz refletir. Além disso, defende a escrita não como uma ferramenta, mas como uma língua narrativa, uma arte que nos traz a carga sensível do mundo. Para Larrosa (2002, p. 21), “as palavras produzem sentido, criam realidades”, o que nos faz crer, “no poder das palavras, na força das palavras”. O autor acredita “que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Sendo assim, no momento em que o docente narra, vai constituindo sentido ao que é e ao que lhe acontece, tornando-se “um vivente com palavra”. Por isso, enquanto escrevemos, perseguimos a conceituação de palavras que nos são importantes e que, por conseguinte, acabam produzindo sentido e configurando quem somos.

No mesmo sentido, Bárcena (2004) menciona que, ao fazer delirar o pensamento com o delírio de palavras novas que não se submetem obedientemente às gramáticas instauradas nem a vidas encadeadas, estamos em um delírio de amor à vida e de abertura que compromete a paixão de ser. Uma paixão de querer ser e existir, de sentir a vida com a força dos inícios e começos e que, ainda, é “uma loucura que tem a ver com a vida e com as palavras que procuram nomear o que nos passa enquanto existimos” (BÁRCENA, 2004, p. 14).

A procura em encontrar palavras que possam nomear o que nos passa é plena de transformação e de atribuições de sentidos, porque, se as experiências nos modificam, também o modo de contar quem somos se transforma e se recompõe. Nessa perspectiva, López (2008) propõe que “o sentido morre e renasce em cada palavra, se compõe com novos elementos e dá lugar a um sentido novo [...]. As palavras reaparecem, mas não repetem o mesmo, repetem a diferença. Por isso, o sentido é acontecimento, não conteúdo” (LÓPEZ, 2008, p. 91).

Assim, acredito que quando as educadoras aceitaram o convite para compartilharem entre si e comigo as suas narrativas do vivido com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, também a docência o fez; isto é, se ex-*pos* à invenção. Porque não há como separar nossa ação no mundo daquilo que somos. O convite aceito para narrar foi um “convite a pensar a língua como uma experiência inominada, a supor a palavra delirada como a palavra que rompe com a firme atadura que ligou os conceitos” (BÁRCENA, 2004, p. 19). Neste viés, a ação de documentar na Educação Infantil emergiu plena da possibilidade de um encontro, do que fazemos com o que somos, do nosso desejo de fazer com a narrativa do feito. Encontro no qual a palavra, por ser o registro e a invenção, torna-se criadora, poética; torna-se uma

ação que não podemos prever: pois se constitui no acontecimento da narrativa, tornando esta a própria docência.

Em outras palavras, a experiência que ocorre à educadora quando se encontra com as crianças está desnuda de palavras e, no agir poético de aprender a nomeá-la, a palavra torna-se um acontecimento. A narrativa docente de uma palavra nova que invente outros sentidos, neste viés, é compreendida enquanto abertura poética no tempo do puro acontecer. Abertura poética da palavra como acontecimento porque não há um sentido prévio a ser observado, mas somos nós, assim como foram as educadoras participantes da pesquisa, quem observamos e nomeamos o que sentimos, o que significa fazer delirar a vida na palavra.

[...] fazer delirar a vida na palavra é dizê-la de outro modo, alterando-a. A palavra delirante é a palavra nova que busca nomear a experiência já realizada buscando novos sentidos que são capazes de abrir poeticamente ao mundo e a vida no tempo do puro acontecer. Um delírio sano porque não nega a vida mas a afirma com todas suas contradições, e porque nessa abertura o sujeito pensa não apenas sobre o mundo mas a partir de sua relação de experiência com ele (BÁRCENA, 2004, p. 27).

Assim como explicita Bárcena (2004), creio que viver é procurar estes nomes e palavras, cuidá-las para que nos acompanhem e nos cuidem, palavras que estão nos fazendo companhia na travessia dos encontros conosco mesmos e com as crianças na Educação Infantil. Tais palavras, porque se inventam e permitem nos inventar, não são seguras de si e certas do que significam, mas guardam segredos e saberes desconhecidos, que somente serão alcançados de modos singulares, pela ação poética de invenção de cada um. E, na Educação Infantil, pelas narrativas dos encontros cotidianos, na medida em que se torne uma docência que narre e que se deixe narrar, também se permita ser um acontecimento poético.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FERNANDES, Susana Beatriz. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo**. Pátio, Porto Alegre, ano X, n. 30, p. 8-11 – jan-março. 2012.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras: ensayo para una poetica del comienzo**. Barcelona: Herder, 2004.

_____. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir.** Argentina: Miño y Dávila, 2012.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético.** Barcelona: Paidós, 2000.

BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações curriculares para a Educação Infantil - práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa, in LARROSA et al, **Déjame que te cuente.** Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

DAHLBERG, G.; MOSS, P., PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DURAS, Marguerite. **Escrever.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

KOHAN (org.). **O mestre inventor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.** México: FCE, 2003

_____. O professor ensaísta. In: **Revista Educação. Investigação e Práticas**, nº 7, p. 22-46, maio de 2013.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4.ed. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

LÓPEZ, Maximiliano. **Filosofía com Niños y jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiência trágica.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo di Pietro. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

RICHTER, S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. GT: Educação e Arte, n. 01, 2010.

RICHTER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas**. 34ª Reunião Anual ANPED, GT-07, out 2011, Natal/RN, p 1-14. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>>

RINALDI, Carlina. “Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental”. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. **Revista nodos y nudos**, n. 18, 2004.