



A ARTESANIA, O DIÁLOGO E A COOPERAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Gobbato¹

Maria Carmen Silveira Barbosa²

RESUMO

O texto tem como objetivo refletir sobre uma docência artesanal na Educação Infantil a partir de três conceitos redimensionados pelo sociólogo norte-americano Richard Sennett: *artesanía*, cooperação e dialogia. Ao transpor os conceitos do mundo do trabalho, ampliando-os para pensar as ações pedagógicas da Educação Infantil, é possível construir uma interessante discussão, rompendo com os binarismos da formação docente, como teoria x prática, sensível x racional, técnico x artístico, crítico x instrumental. A reflexão é feita a partir de material empírico recortado de uma pesquisa que envolveu a realização de entrevistas com pesquisadores brasileiros e italianos sobre as relações entre a Didática e a Educação Infantil no ano de 2018. Considera-se que a compreensão de um professor artesão, que tece as práticas com as crianças a partir de uma relação de cooperação e dialogia, constitui uma perspectiva potente para pensarmos em didática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Didática. Formação de professores.

CRAFTSMANSHIP, DIALOGUE AND COOPERATION: A PERSPECTIVE FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION DIDACTICS

ABSTRACT

This paper has as objective to reflect about artisanal teaching on early childhood education from three concepts resized by the North American sociologist Richard Sennett: craftsmanship, cooperation and dialogue. When transposing concepts of the world of work, broadening them to think about early childhood education pedagogical actions, it is possible to start an interesting discussion, fracturing binary conceptions of teaching formation, such as theory vs. practice, sensitive vs. rational, technical vs. artistic, critic vs. instrumental. The reflection is based on selected empirical material from a research in which Brazilian and Italian researchers were interviewed about the relation between didactics and early childhood education in 2018. It is considered that the artisan teacher's understanding, which weaves practices with children from a cooperative and dialogical relation, constitutes a powerful perspective to think about didactics on early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Didactics. Teacher formation.

¹ Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) na Unidade da UERGS Litoral Norte/Osório. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE), do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN) e do Grupo Educação, Formação Docente e Aprendizagens. E-mail: <carolinagobbato@gmail.com>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0002-1126-7363>

² Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora pela Universitat de Vic (Catalunha, Espanha), Doutora em Educação, Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Estudos sobre as infâncias. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE) e Pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN). E-mail: <licabarbosa@ufrgs.br>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-3416-4914>



LA ARTESANÍA, EI DIÁLOGO Y LA COOPERACIÓN: UNA PERSPECTIVA PARA LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El texto tiene como objetivo reflexionar sobre una enseñanza artesanal en la Educación infantil a partir de tres conceptos redimensionados por el sociólogo norteamericano Richard Sennett: artesanía, cooperación y diálogo. Al transponer los conceptos del mundo del trabajo, expandiéndolos para pensar en las acciones pedagógicas en la educación infantil, es posible construir una interesante discusión que rompa con los binarismos de la formación docente, como teoría y práctica, sensible y racional, técnico y artístico, crítico e instrumental. La reflexión es hecha a partir del material empírico recortado de una pesquisa que implicó la realización de entrevistas con pesquisadores brasileños e italianos sobre las relaciones entre la didáctica y la educación infantil en el año de 2018. Es considerado que la comprensión de un maestro artesano, que teje las practicas con los niños a partir de una relación de cooperación y dialogo, constituye una perspectiva potente para pensar en la didáctica en la educación infantil.

Palabras-clave: Educación infantil. Didáctica. Formación de maestros.

1. Introdução

Contemporaneamente, a Educação Infantil assume as funções pedagógica, social e política (BRASIL, 2009). Como espaço pedagógico, pressupõe-se que ela seja um contexto para a ampliação das experiências, a realização das aprendizagens e o bem-estar das crianças de 0 a 6 anos. Como espaço social, as creches e pré-escolas dizem respeito à garantia de condições para que as mulheres trabalhem, bem como à acolhida das crianças, compartilhando o seu cuidado e a educação com as famílias. Com relação ao seu caráter de espaço político, as instituições de educação coletiva configuram-se como locais propícios para o exercício da cidadania, nos quais as crianças exercitam seus direitos sociais e políticos desde pequenas.

Todavia, conforme alerta Moss (2009), a compreensão das instituições para crianças e jovens como lugares de prática política democrática é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer e construir — não é algo dado *a priori*. Assumir essa escolha desde a creche é importante e requer responsabilidade, intencionalidade, condições favoráveis e engajamento coletivo. Uma escola de Educação Infantil não se tornará um contexto democrático por acaso.

No que tange às práticas pedagógicas nas escolas infantis, há uma dificuldade em traduzir nelas os princípios pedagógicos da Pedagogia da Infância (CAMPOS, 2012), os quais, na nossa compreensão, embasam-se em lógicas participativas. A didática linear e prescritiva,

fundada em práticas centralizadas no adulto e que nem sempre estão preocupadas com as participações das crianças, circula em grande parte dos programas formativos e das instituições educacionais. Esta concepção de didática é reafirmada nos materiais, como livros didáticos e sistemas apostilados, em que há um roteiro curricular já prescrito e um trajeto didático todo *pensado* de antemão. Privilegia-se neles o trabalho individual das crianças em um caminho que já está trilhado e que costuma estar voltado a aprendizagens de conteúdos e/ou treino de habilidades (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018).

Uma docência que se apoia em tais materiais didáticos, configurados em torno de didáticas *prontas* e aplicáveis, faz-se sem a autoria conjunta do professor e das crianças (GOBBATO; BOITO; BARBOSA, 2018). Nessas circunstâncias, resta pouco para o professor fazer, pensar, criar, planejar, conversar e discutir com seus colegas, distanciando-se da construção de intervenções pedagógicas contextualizadas. Às crianças, na mesma direção, cabe responder, não fazer perguntas e pintar nos espaços indicados nos livros, ao invés de desenhar, imaginar, sonhar, brincar e criar. Em tais materiais, as interações e a brincadeira não se constituem como eixos da prática pedagógica (BRASIL, 2009). Da mesma forma, ficam em segundo plano a multiplicidade das infâncias, as propostas que envolvam o diálogo e a troca entre as crianças, assim como os percursos de aprender relacionados com a vida cotidiana e construídos em ações compartilhadas.

No contexto brasileiro, a adoção de tais materiais didáticos vem sendo feita também no universo das crianças de 0 a 3 anos. Tal medida está em sintonia com uma imagem de docência que se constrói ao redor de uma intervenção pedagógica pautada na postura de um professor que, equivocadamente, deve estimular os bebês para que eles se desenvolvam e estejam *preparados* para os níveis subsequentes (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Em outro extremo, a docência na creche continua sendo vista em torno do espectro da maternidade na docência com bebês, como se as professoras fossem substitutas maternas. Em ambas as imagens de docência, não parece haver a preocupação com a participação das crianças pequenas, nem o seu reconhecimento como sujeitos co-construtores de identidade, cultura e conhecimento. Da mesma forma, também é nulo nelas o investimento em práticas pedagógicas construídas com significados compartilhados (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Como possibilitar que as crianças da Educação Infantil possam ter o direito, na escola, de se encontrar com uma professora que não tenha aderido ao projeto burocrático? Qual a responsabilidade pedagógica e didática que a Educação Infantil pode assumir nesse

contexto? Como as práticas podem ser pensadas em uma perspectiva cooperativa na creche e na pré-escola? Partindo da provocação suscitada por tais questionamentos são tecidas, neste artigo, reflexões sobre essas questões a partir do recorte de uma pesquisa, na qual foram entrevistados pesquisadores brasileiros e italianos sobre Educação Infantil e Didática. As entrevistas foram realizadas no ano de 2018 e, posteriormente, transcritas e revisadas pelos participantes.

2. Conhecendo Richard Sennett: *O artífice e Juntos*

Richard Sennett foi aluno de Hannah Arendt — e talvez seja o seu discípulo mais famoso. Nos últimos anos, dedicou-se a pesquisar e escrever uma trilogia composta pelos livros *O artífice* (ou *artesanão*), *Juntos*, e *Construir e Habitar*. Nosso interesse, neste artigo, está centrado nos dois primeiros livros.

Na obra *O artífice* (2015a), Sennett reivindica o artesanão como um trabalhador que dispõe de grande implicação no trabalho, e que deseja realizar uma tarefa que seja bem-feita e que tenha um valor para a sua comunidade. Para o autor, artífices não são apenas trabalhadores manuais, como um vidraceiro; também podem ser profissionais, como uma pesquisadora, um maestro e, quem sabe, um professor. Segundo o sociólogo, artesanão é aquele que “se concentra em fazer bem suas tarefas por amor ao trabalho bem feito”. Nesse sentido, toda atividade artesã se fundamenta em alguma destreza técnica desenvolvida em um alto grau (SENNETT, 2013, p. 13).

Revertendo o pensamento tradicional, Sennett (2013, p. 13) busca compreender o que acontece com o trabalho “quando estabelecemos uma separação entre a mão e a mente, a técnica e a ciência, a arte e a artesanania”. Segundo o autor:

No meu modo de ver, quando distinguimos entre a práxis e a ideia, a prática e a teoria, o que fica prejudicado é a parte intelectual. Isto é, dissociar o âmbito material do analítico tem como consequência uma debilidade intelectual, uma diminuição de nossa capacidade de visão e compreensão (SENNETT, 2013, p. 14).

A ideia de uma formação generalista e teórica, tão presente na formação de professores de Educação Infantil brasileiros, não contribui para que eles se transformem em artesões por meio da *atividade criadora de formas*, mas favorece que se tornem burocratas:

peças que não se relacionam com o mundo sem haver definido de antemão todos os objetivos, procedimentos e resultados a serem buscados. Para Sennett (2013, p. 21), esse profissional burocrata possui um sistema de conhecimentos fechado, em que “[...] sabes o que estás fazendo antes de fazê-lo, e que se adapta perfeitamente ao mundo da burocracia e do poder”.

Esta descrição corresponde ao perfil de trabalhador desejado pela nova ordem da economia capitalista. Seu custo é baixo, ele realiza os processos definidos pelos outros, obtém resultados e, assim, torna-se cada vez mais *estúpido*, como afirma o autor, ou *brutalizado*, nas palavras de Florestan Fernandes (2019). Esse modelo não valoriza o trabalho artesanal, pois este último é um trabalho que exige tempo e que se constrói com a experiência, com o erro, com a repetição, com o engajamento. Envolve as ações de pensar, fazer, voltar a pensar, mudar o plano, escolher outra materialidade, revisar a proposta, pensar nas crianças, observar o tempo, mudar, e assim sucessivamente. O trabalho artesanal assenta-se na implicação relacional — visceral, corporal, afetiva.

A sociedade moderna, de acordo com Sennett (2015b), está desabilitando as pessoas a cooperarem, tornando-se difícil lidar com as diferenças e com pontos de vista distintos. Vivemos cada vez mais conectados e próximos virtualmente, mas ao mesmo tempo distantes e afastados. Nos contextos de trabalho, o capitalismo favorece a dificuldade de construir vínculos em contratos de trabalho que se fazem curtos e fragmentados. Percebemos esse cenário na educação do Brasil pela precarização das condições de trabalho e pelas contratações temporárias e terceirizadas. Hoje há 30% de profissionais atuando na Educação Infantil sem formação. Nas relações estabelecidas nas escolas, o ajuste fiscal tem implicado em salários menores e menos encontros de planejamento coletivo, e ausência de tempo para discussão entre professores e deles com os gestores e com as famílias, o que dificulta o envolvimento coletivo com uma proposta educativa institucional.

Para Sennett (2015b), as políticas de cooperação, esquecidas nas sociedades contemporâneas, e os encaminhamentos dialógicos são o antídoto a esse contexto destruidor da experiência. Portanto, os professores na Educação Infantil poderiam, como movimento de resistência, assumir o seu trabalho como artesanal e estabelecer didáticas não burocráticas em práticas relacionais.

3. Construir percursos *juntos* e iniciar as crianças pequenas nos processos cooperativos

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço (SENNETT, 2015b, p. 09).

Acreditar nesse princípio, na área da educação, implica construir pedagogias e didáticas que não se façam homogêneas, visto que não há um caminho único a ser seguido. É no encontro que se podem definir trajetos compartilhados que contemplem as singularidades dos sujeitos envolvidos. No âmbito da discussão didática, podemos entendê-la, a partir da ideia de cooperação de Sennett (2015b), não como uma construção que o docente faz de forma isolada, copiando modelos ou criando solitariamente as suas práticas, mas como ação permeada por fazeres construídos na convivência artesanalmente (SENNETT, 2015a).

Nesta perspectiva, os encadeamentos dialógicos configuram-se como não lineares, pois enfatizam o processo, e não uma resolução final, uma vez que se constroem em cooperação, por meio de trocas e na relação entre os sujeitos (SENNETT, 2015b). Em seu livro *Juntos*, Sennett discorre sobre a cooperação como uma habilidade que é desenvolvida em conjunto, de forma participativa, e que se incorpora nos indivíduos como um conhecimento tácito. É preciso tempo para cultivar relações com outras pessoas, tempo para aprender com os próprios erros. É dessa maneira, na sua visão, que os modos de trabalhar cooperativamente vão se contagiando na convivência cotidiana e se tornando parte da cultura de vida e de trabalho de determinado grupo.

Na reflexão a seguir, podemos perceber essa dimensão cooperativa e compartilhada do trabalho docente, relatada por uma professora de creche pública na Itália, quando perguntada sobre o seu trabalho didático-pedagógico na creche.

Seguramente [é relevante] o momento de formação em uma equipe, no grupo de trabalho. Portanto, há um lugar onde nós, adultos, podemos nomear as coisas e aquilo que vivemos. [...] Formar-se em Coordenação Pedagógica com professoras tão qualificadas, refletir sobre tantos contextos educacionais e sobre diferentes temas, como a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, enfrentando aqueles que podem ser os diferentes temas do desenvolvimento... e então termos a possibilidade de trabalhar em grupo, onde há confronto, compartilhamento, discussão de situações. Formar-se com a ideia de que este trabalho não é realizado sozinho... Portanto... compartilhar, experienciar e confrontar me permitem

ver como me sinto em relação às crianças ... e a ferramenta que eu falei é a observação (e o *design*), que acredito ser a base para entender cada situação, contextualizar escolhas e descentralizar, a fim de expandir a maneira como pensamos e trabalhamos (ENTREVISTA A).

Partilhamos tal excerto porque corresponde à resposta dada pela entrevistada quando perguntamos a ela sobre como uma professora aprende sobre a didática na creche. Na sua resposta, a participante indica que essa aprendizagem inicia na formação universitária, mas que a formação em equipe, no contexto de trabalho, faz a diferença. Suas palavras marcam a relevância do confronto, do compartilhamento, da discussão entre pares, vivenciada de forma contínua com o grupo de profissionais da instituição em que trabalha. Evidencia-se, assim, que tais ações permitem a reflexão acerca de como cada professora se coloca e atua no encontro com as crianças.

Nesse sentido, conforme destaca Alliaud (2017), além de aprender com a sua própria experiência, é extremamente formativo, na docência, aprender com a experiência dos outros, conhecendo o que fazem ou fizeram e, assim, ampliar saberes necessários para a reconstrução de suas práticas pedagógicas. Para a autora, familiarizar-se com as experiências dos outros não deve servir para inspirar a fazer o mesmo, para replicar um modelo. Ao contrário disso, a troca de experiência é potente porque amplia os repertórios docentes, e os modelos são úteis desde que se apresentem como “[...]possibilidade, como uma referência que inspira a criação de obras próprias, do próprio ensino; se nos deixam melhor contemplado para fazê-lo, se oferecem ferramentas para solucionar um problema no que se está fazendo [...]” (ALLIAUD, 2017, p. 134, tradução nossa).

Com isso, salientamos a importância de compreender a formação e o percurso profissional dos professores de Educação Infantil relacionado à aprendizagem da didática como saber experiencial, ou seja, com destaque para a relevância de um saber didático que se constrói na experiência situada do sujeito, e que, por consequência, não se reduz a um conjunto de planos de ação produzidos no meio universitário (CONTRERAS DOMINGO, 2010). Trata-se de uma experiência didática que se constitui no diálogo e no encontro com o outro: as crianças, as famílias, os colegas professores, funcionários e gestores, a comunidade educativa.

Se trabalharmos na escola nessa perspectiva, do encontro e do confronto, da troca e do compartilhamento, a partir do que propõe Sennett (2015b), podemos fazê-lo também nas práticas cotidianas para além da formação de professores, iniciando as crianças nos

processos cooperativos. As crianças brincam, formulam hipóteses, exploram o mundo com seus pares e na relação com os adultos, desde bebês; esta pode ser sua iniciação, no tempo do lúdico.

Embora Sennett não tenha como foco discutir sobre a cooperação na infância, interessa, aqui, pontuar que o autor, com base em Gopnik, Bruner, Winnicott e Bowlby, afirma que “[...] a vida do bebê representa uma primeira experiência de enraizamento na complexidade e na diferença” (SENNETT, 2015b, p. 22). Nos primeiros anos, a criança bem pequena passa por muitas transformações e mudanças, por exemplo, a que diz respeito à consciência da separação física, que é construída na interação com outros sujeitos e envolve a capacidade de cooperar.

A capacidade de cooperar está enraizada na infância, mas para que não desapareça, é preciso cultivar a cooperação dialógica, a fim de que ela se torne progressivamente mais *aberta*. Este exercício pressupõe “[...] um tipo específico de abertura, mobilizando a seu serviço antes a empatia que a simpatia” (SENNETT, 2015b, p. 157). A empatia é compreendida como “um sentimento de curiosidade sobre os outros e o que são realmente” (SENNETT, 2015b, p. 36). Relacionar-se de forma empática com as crianças pequenas exige o exercício de uma postura de abertura por parte da professora, de acolhimento aos seus mundos, de escuta de suas hipóteses e ideias, de respeito às infâncias e ao que emerge na vida cotidiana da creche.

A composição de percursos didáticos pensados e produzidos para e com as crianças pequenas envolve a construção inicial de contextos para as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas. Tais contextos vão sendo enriquecidos a partir das relações, dos movimentos, dos processos e dos significados compartilhados que constroem nas experiências cooperativas, com vistas à ampliação das possibilidades de aprender. Para Nigris (2007, p. 54), essa é uma didática na qual se tem o horizonte de “onde se pode chegar sem pretender prever antes, antecipando as etapas e itinerários”.

Ao serem construídos de modo cooperativo, no lugar de roteiros determinados de antemão pelo adulto, centrando-se em unidades ou sequências didáticas preestabelecidas, os percursos assumem uma lógica inversa da didática aplicacionista e tecnicista. Referem-se, então, a didáticas processuais, construídas na ação e na relação, em que prática e teoria influenciam uma a outra (CALIDONI, 2016).

4. Compor práticas plurais acolhendo o imprevisível na vida cotidiana

É importante frisar que, quando tratamos da(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, não nos referimos a uma pedagogia genérica, mas àquela pensada na *medida* das crianças e de suas infâncias. Tampouco constitui-se como pedagogia única, uma vez que se constrói nos percursos trilhados com as crianças: trata-se de práticas pedagógicas plurais. Plurais porque dizem respeito a percursos situados que são singulares, e não a receitas didáticas generalizáveis, visto que os contextos socioculturais são diferentes e os professores, os educadores, as crianças e as famílias também o são.

Constituir uma postura de abertura na didática e explicitar a sua relação com a construção de percursos relaciona-se à composição de modos de fazer educação que sejam *construídos juntos* com as crianças. Como mencionaram duas entrevistadas:

[...] não é a professora que faz as coisas para as crianças, a professora faz as coisas junto com as crianças. A parte artesanal [da didática], para mim, é com crianças, não apenas para crianças (ENTREVISTA B).

Mas então eu devo ser um adulto que pensa e diz: "Eu ofereço isso porque... eu espero que aconteça isso...". Todavia, as crianças, talvez, tornem [a experiência] completamente diferente... Tudo bem que isso aconteça, não é obrigatório que elas realmente façam [o inicialmente previsto]... elas me dizem coisas diferentes, então eu também uso essa passagem para... (ENTREVISTA C).

Como explicita Sennett (2013), o trabalho artesanal exige encontro, diálogo, tempo. O artífice, em seu trabalho, não precisa ter controle absoluto sobre “[...] o que vem pela frente ao começar [uma ação]” (SENNETT, 2013, p. 291). Dessa maneira, não se fecha prematuramente um ciclo de trabalho. No trabalho com as crianças pequenas, também não podemos saber de antemão o percurso a ser percorrido ou onde ele chegará, ou quais aprendizagens serão construídas: podemos ter uma direção e um planejamento que vai se transformando ao longo do caminho. Para isso, é necessário que, no trabalho do professor, haja lugar para a metamorfose, para o não apagamento das marcas do que foi vivido, daquilo que se experencia na vida cotidiana — enfim, espaço para a valorização da história que se constrói na relação com as crianças.

Ao citar um arquiteto, Sennett (2013, p. 36) contribui nessa reflexão quando relata:

[...] começa fazendo um esboço, logo fazes um croqui detalhado, logo constróis uma maquete, e voltas na realidade (o terreno da obra) e voltas a desenhar. Vai se criando uma circularidade entre desenho e construção e vice-versa. [...] isto é típico do artesão, pensas e fazes ao mesmo tempo. Desenhavas e constrói. Revisas o desenho. Fazes, refazes e voltas a refazer.

Traduzindo as ideias de Richard Sennett — a circularidade entre o fazer e o pensar, a dimensão das práticas cooperativas e artesanais — para a esfera da vida na Educação Infantil, as práticas nelas tecidas são processuais e plurais. Isto ocorre porque os professores, ao não se centrarem em ideias previamente roteirizadas para aplicar na realidade, podem romper com a tradição didática em que todas as crianças façam a mesma coisa ao mesmo tempo para, supostamente, obterem as mesmas aprendizagens e terem *produtos* equivalentes. Nesse viés da didática tradicional, cada um trabalha individualmente, não há necessidade de troca e de intercâmbio.

De modo distinto, ao valorizarmos os interesses, os processos e os tempos de cada criança, abrimos espaço para a partilha (tanto entre crianças quanto delas com os adultos). A cooperação, entendida como uma habilidade que fundamenta a construção do conhecimento, envolve a “capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto” (SENNETT, 2015b, p. 10), de forma a lidar com a complexidade e com as diferenças. Neste sentido, cooperar refere-se ao exercício das *habilidades dialógicas*, que envolvem ouvir com atenção, agir com tato, estar aberto ao outro, escutar com empatia, encontrar pontos de convergência, gerir as discordâncias.

No excerto a seguir, transparecem algumas dessas ideias na fala da participante:

Estar junto é, também, experimentar com o outro, que tenho na minha frente, pensar o que ele faz, como ele me confronta... Há um jogo, pode usar aquele instrumento de uma maneira diferente, até em atividades muito simples, onde não há apenas uma maneira de fazer, porque, às vezes, há um risco... quando se deixa as crianças muito livres e depois, ao final, faz com que elas trabalhem todas da mesma maneira, isto é, há uma experiência de jogo e, depois, [a exigência de] um trabalhinho em que todos fazem a mesma coisa. Quanto mais eu valorizo a descoberta do conhecimento, o que a criança faz, e a ajudo a elaborar de uma maneira mais complexa, mais posso explorar novos limites junto com as crianças (ENTREVISTA C).

Ao evidenciar a importância de estar e construir juntos, da complexidade de acolher e relacionar-se com modos diferentes de pensar na convivência na escola, a pesquisadora traz provocações que problematizam o apagamento das diferenças, quando o

adulto focaliza em *produtos* iguais. Para valorizar as descobertas de cada criança, abrir-se às suas construções e ao inusitado, é preciso conviver com as incertezas e os percursos singulares de cada uma, estando aberto às surpresas que as suas descobertas revelam. Com relação a isso, Sennett (2015b, p. 19) aponta que “o desejo de neutralizar toda diferença, de domesticá-la, decorre [...] de uma angústia em relação à diferença”.

Cooperar não é tarefa simples: entre segmentos diferentes, isso sempre foi complicado. Por exemplo, entre aqueles que têm posições políticas, etnias, situações distintas, pode até ocasionar afastamento entre as pessoas, conforme lembra Sennett (2015b). No caso da Educação Infantil, a lógica adultocêntrica dificulta o exercício da cooperação entre adultos e crianças. Neste sentido, a superação do modelo vertical de socialização, discutida no âmbito da Sociologia da Infância com a reprodução interpretativa das crianças e a construção de culturas infantis pelas crianças (CORSARO, 2007; SARMENTO, 2004), contribui para a construção de práticas que sejam mais respeitosas com elas.

Além disso, entendemos que, na escola, a cooperação também deve permear as relações entre educadores, professores, gestores, pais e familiares. Logo, é importante pensarmos em uma relação de entrelaçamento entre as culturas infantis, familiares e escolares nas instituições de educação coletiva (BARBOSA, 2007).

No Brasil, no campo da Didática, há esforços em prol da pluralidade. Por esse viés, a via da interculturalidade, apontada por Vera Candau (2014), pode ampliar os significados da relação Didática–Educação Infantil (que é incomum no contexto brasileiro):

[...] a Vera Candau avança quando trabalha com a didática, pela via da interculturalidade; pela lógica de enxergar as diferenças como riqueza, e não como problema, você vai trabalhando possibilidades pedagógicas de visibilidade dessas diferenças, que vão articulando conhecimentos, vão rompendo fronteiras, vão criando novos ecossistemas educativos (ENTREVISTA D).

Nesse excerto, a pesquisadora brasileira entrevistada refere-se à Didática Intercultural, cujo foco está voltado aos processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade. Para Candau (2014), é preciso reinventar e não negar a escola, a partir do desafio de construir outros formatos escolares, desvinculando-os da visão homogeneizadora e monocultural que, apoiada na lógica da modernidade, configura convencionalmente a escola do Ensino Fundamental — e muitas vezes é copiada pela Educação Infantil.

Trata-se de criar modos de organização didáticos que reconheçam os saberes dos diversos grupos socioculturais, de não negar as diferenças, assumindo-as como pedagógica e didaticamente relevantes. Assim, trabalhamos a partir de outra perspectiva os chamados temas clássicos da didática. Em vez de desconsiderá-los, isso implica ressignificá-los no diálogo com novos arranjos escolares, por meio de formas diversificadas de pensarmos os tempos e espaços da escola. Para Candau (2014, p. 125), “reinventar exige ressignificar e construir uma nova configuração” para a escola. A Educação Infantil, com seus arranjos múltiplos e a valorização da experiência das crianças, pode contribuir nessa reinvenção do formato escolar.

Com a educação das crianças pequenas em instituições coletivas, viemos reinventando os modos do ser docente e do funcionamento da escola. Richter e Barbosa (2010) afirmam que as crianças pequenas interrogam o modo homogeneizador no qual se configuram os currículos e as rotinas escolares quando, por exemplo, não ficam paradas todas escutando uma história. Em função de os seus modos atentos e peculiares de estar no mundo serem plurais, os bebês e as crianças bem pequenas nos obrigam a pensar em espaços e tempos que também o sejam. Por consequência, consideramos que essa postura favorece o não apagamento das diferenças, em um contexto profícuo para uma ação didática que se configure em uma perspectiva cooperativa e dialógica. Nessa perspectiva, acreditamos que a discussão da didática com as crianças pequenas, que teve pouca repercussão nos últimos anos no Brasil, pode ser revigorada e ressignificada.

Uma didática aberta e não esquemática na creche (MANTOVANI, 2016) não refuta a riqueza das diferenças que existem entre as crianças, as conquistas de autonomia dos bebês e a dinamicidade de suas primeiras aprendizagens. É aquela em que não está previsto tudo de antemão, de forma padronizada, justamente porque valoriza os saberes e os fazeres das crianças, escuta suas curiosidades, acolhe suas demandas e ações de conhecer o mundo no contexto cultural em que estão inseridas. Se a didática é flexível, fundada em processos, configura-se como inclusiva, democrática e sustentável.

Nesse sentido, compartilhamos um trecho de uma entrevista, em que é colocada em evidência a importância de a didática na Educação Infantil acolher os imprevistos:

Eu creio muito no imprevisto na educação, com relação à proposta educativo-didática nos serviços educacionais para a infância. Eu penso que seja fundamental o tema do imprevisto porque isso consente de estar com olhos abertos para observar e recolher aquilo que as crianças revelam que

sabem, o que querem fazer, pelo que se interessam, ou querem aprender, etc. Portanto, deve-se ter sempre em mente o imprevisto (ENTREVISTA E).

Uma didática que acolhe o que emerge no cotidiano da Educação Infantil não se faz de modo linear. Isso significa que não avança em uma sequência em linha reta, justamente porque se configura como ação didática atenta para com as crianças, com aquilo que acontece na vida cotidiana. Enfim, é uma didática que, por dialogar com os fazeres e as curiosidades das crianças, construindo-se pautada na possibilidade da cooperação e do diálogo, não fecha o espaço da dúvida, nem se encaminha para um trabalho isolado e centrado no adulto. Nesse sentido, uma didática participativa articula-se aos princípios de uma pedagogia baseada nos relacionamentos e se faz em uma atitude de escuta ativa do que as crianças nos colocam (RINALDI, 2016).

Para compor práticas plurais acolhendo o que emerge na vida cotidiana da creche, os percursos didáticos se fazem no maravilhamento da professora com o maravilhar-se das crianças com o mundo, alimentando a capacidade de se maravilharem (NIGRIS, 2014). Essa compreensão, ao se aproximar da ideia de uma didática artesã, aberta, flexível, distancia-se de uma compreensão de currículo rígida e do professor como um burocrata que trabalha do modo solitário.

5. Considerações

Retomar a discussão da didática na Educação Infantil exige que se reconsidere o trabalho docente. Quando o professor ou professora se coloca como burocrata que opera as tecnologias de produção de conhecimentos e subjetividades, ele ou ela só pode operar no campo da didática tecnicista. Porém, se tem respeito pelo seu trabalho, no sentido dado por Sennett ao trabalho artesanal, e dispõe de implicação, de desejo de realizar um trabalho bem-feito e que tenha valor para a sua comunidade, somente as didáticas alternativas e participativas podem apoiar o seu trabalho.

As didáticas que são tecidas nos movimentos de escutar, dialogar e cooperar tanto incidem na formação inicial dos professores, por meio da composição de um modo de ser docente complexo e situado, quanto possibilitam, na escola, a construção de um trabalho colaborativo, em que os professores aprendem juntos e atendem às crianças em comunhão. Didáticas participativas têm os seus percursos tecidos de forma artesanal no contato com as

crianças: conhecendo-as, observando-as, conversando com elas, oferecendo situações desafiadoras, escutando as vozes infantis e suas reivindicações.

Esses valores e modos de se relacionar com o mundo são aprendidos no contexto escolar, desde a creche, e constituem a subjetividade das crianças pequenas. A escola de Educação Infantil pode ser espaço para aprender a cooperar e para constituir identidades múltiplas no interior de um processo ativo e múltiplo. Participando de propostas pedagógicas sedimentadas em didáticas cooperativas e dialógicas, as crianças bem pequenas constroem uma imagem de poder e estima de si e dos outros, pois são respeitadas em suas capacidades e escutadas. Então, a Instituição de Educação Infantil pode ser um contexto para aprender a viver juntos.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza**: Acerca de la formación de maestros con oficio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2017.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059–1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BARBOSA, M.; GOBBATO, C.; BOITO, C. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum**: Education, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1–12, abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31474>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CALIDONI, P. Didattica de nido: meglio il complemento di specificazione. In: MANTOVANI, S.; SILVA, C.; FRESCHI, E. (Orgs.). **Didattica e nido d'infanzia**: Metodi e pratiche d'intervento educativo. Parma: Edizioni Junior - Gruppo Spaggiari, 2016. p. 103–117.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, A. F.; Momm, C. M. (Org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11–20.

CANDAU, V. M. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. In: CRUZ, G. B. da et al (Org.). **Ensino de didática**: Entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet Editora Uerj, 2014. p. 111–127.

CARVALHO, R. S.; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41–59,

jan.abr/2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159670>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CONTRERAS DOMINGO, J. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; LARA FERRÉ, N. P. (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 241–271.

CORSARO, W. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação Infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**: Florestan Fernandes. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 61–89.

GOBBATO, C.; BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S. Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. In: SANTOS, M. W. dos; TOMAZZETTI, C. M.; MELLO, S. A. (Org.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EDUFSCar, 2018. p. 235–250.

MANTOVANI, S. Prefazione. In: MANTOVANI, S.; SILVA, C.; FRESCHI, E. (Orgs.). **Didattica e nido d'infanzia**: Metodi e pratiche d'intervento educativo. Parma: Edizioni Junior - Gruppo Spaggiari, 2016. p. 9–11.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417–436. jul./set. 2009, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psp/v20n3/v20n3a07.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

NIGRIS, E. Esperienza ed educazione. In: NIGRIS, E.; NEGRI, S. C.; ZUCCOLI, F. **Esperienza e didattica: Le metodologie attive**. 5. ed. Roma: Studi Superiore, 2007. p. 25–77.

NIGRIS, E. A didática da maravilha: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137–154.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**: Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85–96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 11 set. 2017.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta; a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em Transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235–247.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9–34.

SENNETT, R. **Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo**. Barcelona: Katz/CCCB, 2013.

SENNETT, R. **Juntos**: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Trad. Clóvis Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015b.

SENNETT, R. **O artífice**. Trad. Clóvis Marques. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015a.

RECEBIDO 29 DE OUTUBRO DE 2019.

APROVADO 06 DE NOVEMBRO DE 2019.