

“POSSO BRINCAR AGORA?”: CONHECIMENTO, ARTE E AGIR ÉTICO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Leonor P. B. Toledo

PUC-Rio

leonor@puc-rio.br

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele e o
lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(Melo Neto, 2008, p. 319)*

Este texto é uma tentativa de, atendendo à convocação de tantas vozes que me constituem como educadora – crianças, alunos, professores, colegas - assumir a tarefa de lançar adiante seus gritos. Minha voz não é somente minha: meu discurso carrega o outro, esses muitos outros que, do lugar onde falo e neste momento em que falo, se fazem presentes em mim. Uma voz sempre chama outras, seja por intenção ou por efeito (AMORIM, 2001).

Ser educadora e professora do curso de Pedagogia tem me oportunizado transitar por diferentes contextos institucionais e ser afetada por muitos discursos. Sinto-me tocada pela interrogação que Kramer (2013) faz a si mesma no encontro com Buber: "o que fazes com a tua visão de mundo?" (BUBER, 2004, p. 32). Escuto na pergunta: o que você faz com o seu conhecimento? Que resposta ética – e, portanto, responsável - você dá ao mundo e às outras pessoas?" (KRAMER, 2016, p. 1).

Neste texto, justificado pela distância entre a qualidade da Educação oferecida às crianças na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e o que preconizam os marcos legais e documentos orientadores, tenho como objetivo problematizar práticas e interações ocorridas em escolas a partir de três eventos discursivos e do compartilhamento das

reflexões que elas têm me suscitado no diálogo com as ideias de Bakhtin (2003) sobre a relação entre as três esferas que constituem a dimensão humana: conhecimento, arte e agir ético, e suas implicações para a formação de professores.

Inicialmente o texto contextualiza a situação de busca pela qualidade, que persiste sendo o grande desafio da educação brasileira, focalizando deste caleidoscópio a questão da formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais. Num segundo momento são compartilhados três eventos discursivos, tecidos na interlocução com as ideias de Bakhtin. Por fim, algumas considerações sobre as implicações dessa perspectiva na formação de professores.

O desafio da qualidade da educação e a formação de professores: conhecimento, arte e agir ético em Bakhtin

A educação brasileira persiste no desafio de enfrentar e reduzir a distância, relatada por diversas pesquisas, entre a qualidade da Educação oferecida às crianças na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e o que preconizam os marcos legais e documentos orientadores (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; CAMPOS, 2013; KRAMER, 2009).

A formação de professores é um aspecto central na questão da qualidade da educação. No que tange à agenda das políticas públicas municipais, é necessária atenção à formação cultural, inclusão na carga horária de trabalho de tempo específico para planejamento e formação em serviço, aumento salarial e processos democráticos de nomeação de diretor, especialmente das creches. A formação em serviço é de fundamental importância, para melhorar a ação profissional e também para agregar valor à profissão docente, especialmente considerando que é no diálogo que os educadores constroem saberes e ressignificam sua prática. Em relação à equipe gestora, os critérios para sua organização precisam tomar por princípio a formação, a experiência e o conhecimento sobre sua rede e sua área de atuação (NUNES; KRAMER, 2013).

Mello (2011) narra em seu texto a organização e realização de um sarau com estudantes das licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), que se configurou como espaço potente e de experiência, no sentido benjaminiano (BENJAMIN, 1994).

Para Benjamin (1994) a experiência se enraiza nos sujeitos e suas histórias de vida (KRAMER, 1998), a matéria da memória. A experiência se constrói no cruzamento do individual com o coletivo, do passado com o presente, pois permanece em mim ao mesmo tempo que é partilhada com o outro, passada de geração em geração (TOLEDO, 2018, p. 10).

O sarau dos estudantes das licenciaturas da UFF também se alinha com a perspectiva educativa defendida por Oswald (2011) pautada na experiência estética, que emociona, sensibiliza e mobiliza afeto. “Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos”, diz a autora (OSWALD, 2011:25).

A experiência narrada por Mello (2011), que trata de professores em formação inicial, transborda esta etapa e contribui para se pensar a formação de professores em qualquer instância, na medida em que o sarau se constituiu como espaço em que conhecimento, arte e ação se transformaram enquanto se autotransformaram, numa convocação à ação dos sujeitos, como afirmava Bakhtin (MELLO, 2011, p. 135): foi uma experiência ocorrida na contramão do “conhecimento como dever desligado de nossas existências, amortizado pela racionalidade instrumental e desencantado ética e esteticamente de nossa ação, vemos o desperdício da experiência de nossos jovens” (IDEM).

Pensar educação a partir de Bakhtin é considerar essa experiência humana na articulação entre conhecimento, arte e agir ético (KRAMER, 2013).

O conhecimento, para Bakhtin, é sempre produzido na diversidade: todos têm direito ao conhecimento porque, ao longo do processo histórico, todas as classes participaram de sua produção, direta ou indiretamente. A pergunta é: que concepção de conhecimento orienta o trabalho da escola? Ora, se todos são produtores do conhecimento, o desafio que se impõe à escola é viabilizar que pessoas de todas as classes, numa perspectiva de direito social e político, tomem posse desse conhecimento, se (re)apropriem dele. Ou seja: à escola cabe reconhecer as diferenças e combater a desigualdade, atuando na garantia da apropriação do conhecimento que é de todo ser humano por direito (KRAMER, 2013).

Para Bakhtin, porém, “nenhuma análise sobre o conhecimento se sustenta fora da esfera do agir ético e da arte” (KRAMER, 2013, p. 31). Isso significa que, no âmbito do agir ético, a educação deve ser resposta responsável, garantindo o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

A vida, em sua totalidade, é para Bakhtin um ato ético complexo, o qual ele chama de ato responsável. Ato ético é a articulação entre o ser possível e o ser real.

Pensando na formação de professores, a esfera do agir ético implica não atuar na ordem do pragmatismo, onde todo conhecimento deve ter utilidade ou servir, mas sim contemplar as dimensões ética e política, na qual o conhecimento pode não servir, mas se dirige à liberdade e emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva retoma a interrogação que me coloquei no início

desse texto: o que você faz com seu conhecimento? Agir éticamente implica assumir sua responsabilidade e engajar-se em responder ao outro com seu conhecimento e ações, numa postura ativa e comprometida, o oposto da indiferença (KRAMER, 2013).

Arte e vida, para este autor, são pólos indissociáveis da existência humana. A arte é social: a criação está fundamentalmente ligada à vida e às experiências partilhadas pelo autor, ao conteúdo da obra e a quem a contempla. Tal concepção desafia a educação e suas práticas, nas escolas e também na formação de professores: impactam a concepção de infância, conhecimento, currículo, autoridade e autoria. Convoca a educação a comprometer-se com uma formação para além da científica, na perspectiva da formação cultural em que a presença da arte não seja útil nem servil, mas pautada na fruição estética e ampliação do mundo (KRAMER, 2013).

A indissociabilidade entre conhecimento, agir ético e arte me suscita um forte sentimento de compromisso, enquanto educadora, de configurar minha prática docente como resposta responsável, da qual resulta também este texto.

A prática interroga a teoria

Atuando dia a dia como professora de graduação em Pedagogia, carregando o discurso de Bakhtin (2003) em mim junto a tantos outros, assumo a concepção de que linguagem e vida são inseparáveis. No emaranhado de relações entre o eu e o outro estão presentes os múltiplos discursos que nos constituem.

Bakhtin compreende a linguagem em seu caráter eminentemente dialógico e social. Por isso, é condição fundante da constituição dos sujeitos e do processo de conhecimento do mundo. O outro, na comunicação discursiva, longe de ser um ouvinte passivo, é alguém que tem papel ativo nessa comunicação. Tal postura suscita uma resposta, gera a réplica que exprime certa posição responsiva. É nesse ir e vir que vai sendo tecido o discurso (BARBOSA, 2009).

No âmbito da sociologia da infância, Corsaro (1985) define eventos de interação na educação infantil como sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum. Para o autor, a identificação da abertura, a negociação de sentidos e a partilha marcam o que é compreendido como evento. Nesta pesquisa, a partir da concepção de linguagem de Bakhtin, trabalhamos também com o evento no sentido de acontecimento discursivo” (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2009, p. 21)

Compartilhando desta concepção teórico-metodológica apresento, a seguir, três eventos discursivos que me mobilizaram nessa trajetória: tentando compreendê-los em sua polifonia, procuro construir sentidos sobre eles: o que me dizem? Como lê-los tendo Bakhtin (2003) como interlocutor?

“Posso brincar agora?”

Observei este evento ao acompanhar a atividade de estágio curricular de Rose¹, estudante de Pedagogia. Ela fez estágio em uma turma de pré-escola de uma instituição privada de classe alta na cidade do Rio de Janeiro.

Articulada ao tema do projeto da turma, Rose contou uma história sobre planetas e depois propôs às crianças que cada uma criasse seu planeta com argila. Uma menina da turma, Bianca, dividiu a argila em duas partes e, após criar seu planeta com uma delas, mostrou à auxiliar da turma, que o elogiou. Bianca então perguntou: **“Posso brincar agora?”**, e com o consentimento da auxiliar voltou à sua mesa e começou a fazer que desejava com a argila. (Caderno de registro, 2017)

Ao perguntar se podia brincar após ter feito o que lhe fora pedido, Bianca permite pensar que a atividade proposta, ainda que lúdica, não é brincar. Porto (2008) chama atenção para o fato de que brincadeira não é o mesmo que atividade lúdica. Na brincadeira existe uma comunicação específica, ou metacomunicação (BROUGÈRE, 1995 apud PORTO, 2008): os parceiros devem estar de acordo quanto aos códigos que indicam que se trata de uma brincadeira, sejam significações implícitas ou explícitas, verbais ou não-verbais. Falar “Vamos brincar?” ou “Finge que você é um príncipe!”, são meios da criança deflagrar a brincadeira e anunciar um determinado espaço, onde as atividades vão ter um outro valor (PORTO, 2008, p. 35).

Para que haja a brincadeira, é necessária uma decisão dos que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem a livre escolha, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca. Quando os adultos se afastam demais dessa atividade, acabam por ter, em geral, dificuldades em reconhecê-la. Não dispor dessas referências é não poder brincar (PORTO, 2008, p. 36).

¹ Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade de adultos e crianças.

Em outras palavras, a brincadeira tem uma especificidade: é caracterizada pela “incerteza, ausência de consequência e sucessão de decisões tomadas por aqueles que brincam” (PORTO, 2008, p. 37). Algumas atividades podem ser lúdicas, mas na medida em que não são propostas nem desenvolvidas pelas próprias crianças, não são brincadeiras.

Isso não significa que professores não devam propor às crianças atividades lúdicas, dirigidas e elaboradas com fins pedagógicos, pelo contrário. No entanto, é preciso assumir que tais atividades têm uma lógica completamente diferente da brincadeira: elas podem sugerir idéias e oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo. As crianças, por sua vez, podem depois levar suas descobertas para suas brincadeiras. Da mesma forma que os professores podem fazer o caminho inverso e, a partir da observação das brincadeiras infantis, podem desenvolver atividades que serão norteadas pelos interesses das crianças (PORTO, 2008).

Além da diferença entre brincadeira e atividade lúdica, a pergunta de Bianca à auxiliar também me suscita outras: será a sala, para ela, lugar de trabalho e o pátio lugar de brincadeira, como discutido por Barbosa (2009)? Será que Bianca, aos cinco anos, aprendeu que a escola é lugar de dever e não de desejo? Que para exercer o desejo é preciso fazer o que se espera e, depois, ser autorizada por um adulto? A docilização de que nos fala Foucault (PENA, 2008) já se expressa em Bianca tanto no corpo como em seu discurso, no pedido de autorização para realizar seu desejo de brincar com a argila produzindo o que quiser e não o que lhe havia sido solicitado?

Esses questionamentos me fazem pensar que a brincadeira ainda não é compreendida pelas escolas nem como experiência de cultura, nem como forma pela qual a criança constrói conhecimento sobre o mundo (BORBA, 2009). A pergunta de Bianca nos coloca frente ao esmaecimento da potência transformadora da arte diante de um conhecimento científico frágil.

“Após alguns anos de confronto, eu descobri a poesia”

Camila, estudante de Pedagogia, escreveu em seu relatório para o curso de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I:

“Após o meu processo de alfabetização, ingressamos, em língua portuguesa, no estudo da gramática tradicional, e a minha relação com o português se tornou desagradável. Após alguns anos de confronto, eu descobri a poesia. Não a infantio-juvenil de Cecília Meirelles, mas a poesia afiada e pontiaguda, de autores como Álvaro de Campos e Manuel Bandeira. Por um momento, vi sentido em aprender conceitos gramaticais que eu não via necessidade prática.

A escrita dele despertou em mim a necessidade de usar figuras de linguagem e funções da linguagem que antes eu não necessitava para minha escrita. Após esse semestre, pude analisar essa relação e compreender os motivos que levam as pessoas a aprenderem sobre a linguagem escrita: a necessidade de sua prática social” (Relatório sobre práticas de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Novembro/2017).

A memória de Camila aponta para um aprendizado da língua portuguesa esvaziado de sua dimensão expressiva, que prioriza o ensino da gramática normativa, numa prática questionada por toda uma corrente de linguistas, entre os quais Bagno (2006). Conhecimento científico sem arte?

Camila se mostra incomodada com um conhecimento que, naquele momento, não fazia sentido na sua vida. Como afirma Mello (2011, p. 136), “o conhecimento como produto da ação da ciência é, em sua versão escolarizada, murcho na sua concepção e realização”. Mas, a partir do momento em que se sentiu deslocada pela expressão literária de Álvaro de Campos e Manuel Bandeira, que compreendeu que pela escrita poderia falar de si, o aprendizado da língua portuguesa tornou-se foco de desejo e interesse: conhecer a língua portuguesa se tornou necessário, significativo. A arte, esvaziada pela escola e apresentada numa perspectiva instrucional, servil, quando liberta dessas amarras e presente por si, possibilitou à Camila atribuir sentido ao conhecimento da língua portuguesa: esse é “o conhecimento que transforma enquanto se autotransforma, o conhecimento que é autoconhecimento, invenção de si mesmo e de mundos possíveis” (MELLO, 2011, p. 137).

“Onde estão minhas pernas e meus braços? E meus pés?”

No semestre dedicado ao estudo das crianças e do cotidiano da Educação Infantil, peço que a turma realize uma observação em creche ou pré-escola e articule com os textos estudados e as discussões. Assim me deparo com o evento descrito por Miriam em seu relatório de observação do cotidiano numa escola de Educação Infantil.

“No pátio de areia, quando jogavam futebol, me chamou a atenção uma situação onde uma menina pegou um graveto e fez um desenho na areia: um rosto e um coração logo abaixo, como se o coração fosse o corpo do rosto. Ela chamou a professora para mostrar o desenho e disse que nele tinha retratado a professora. Achei muito lindo, pois a menina colocou aquele coração no lugar do corpo, que eu enxerguei como um enorme carinho para com aquela professora, que na mesma hora chamou a atenção da menina e indagou: **‘onde estão minhas pernas e meus braços? E meus pés?’**” (Relatório de observação em escola de Educação Infantil, Maio/2018).

Como se constitui esse olhar, expresso nas perguntas com que a professora indaga a menina, que focaliza o que a criança deixa de fazer e não vê o que ela fez? Olhar que enxerga a falta de braços e pés e não enxerga o coração com o qual ela própria foi representada para a criança?

As perguntas da professora evidenciam sua preocupação em fazer a menina pensar sobre seu corpo, ampliar sua construção cognitiva sobre o esquema corporal – o que denota seu conhecimento como professora e, a partir desse seu olhar, compromisso com a criança. Mas por que a professora leu o desenho da criança atenta à representação corporal, numa dimensão pragmática, voltada a objetivos práticos, realista, mas não se sentiu tocada afetivamente por esse desenho, em sua dimensão expressiva e simbólica? Agir ético coerente com a perspectiva de conhecimento da professora. Mas onde está a arte? A quem a professora responde quando interroga a menina: à criança ou a si própria? Se o outro não é prioridade, tais interrogações não se configuram como resposta responsável (KRAMER, 2013).

É preciso cuidado para não esvaziar a criança de sua dimensão alteritária. Ou corre-se o risco de perpetuar uma educação na qual os jovens, nas universidades, cheguem com algo faltando no olhar: “Perdemos algo pelo caminho, enquanto construíamos uma sociedade baseada na ciência como conhecimento libertador das condições de existência, e esse ‘algo’ sentimos a falta no olhar dos jovens que tentamos educar (MELLO, 2011, p. 126).

A porta entreaberta

Os eventos discursivos trazidos permitem afirmar que, nas escolas, há um desequilíbrio na tríade proposta por Bakhtin (2003). Seja pela presença de uma concepção de desenvolvimento infantil pautada em habilidades e competências, que secciona a criança e desconsidera sua integralidade, em oposição à concepção compartilhada pelo campo da Educação Infantil de criança como ator social, contextualizada histórica e culturalmente, produzida na cultura e produtora de cultura (KRAMER; MOTTA, 2010; BRASIL, 2009); seja pela concepção da escola enquanto lugar de trabalho, no qual se aprende a ser aluno pela docilização do corpo e desejo (BARBOSA, 2009; PENA, 2008), em oposição à concepção de que conhecer é sinônimo de construir significados sobre o mundo e que isso se dá pela oferta de experiências significativas para as crianças; seja pelo não reconhecimento do outro/criança como prioridade na educação, eximindo o adulto de dar a ele uma resposta responsável .

Encerro o texto sem terminar, como porta entreaberta que convida a entrar. Pela fresta, perguntas convidam à continuação do diálogo: como a formação de professores pode ir na contramão do desequilíbrio observado nessa tríade, em que o conhecimento não se relaciona com a arte e com o agir ético?

Acredito que a formação de professores precisa se constituir nesse trançado: conhecimento, arte e agir ético. Trata-se de assegurar conhecimentos científicos e acesso à produção cultural e à criação, numa perspectiva de formação cultural (KRAMER, 2005). Densidade teórica, ampliação cultural pela via da fruição estética e coerência no agir, implicação ética e política na vida. A compreensão teórica que se torna conhecimento quando apropriada, quando se torna significado produzido (COLINVAUX, 2007) no encontro com os deslocamentos instigados pela arte em suas diferentes manifestações: literatura, fotografia, música, dança, pintura, escultura. Compreensão teórica que se torna agir ético no engajamento, no compromisso com as crianças e no agir que cotidianamente concretiza seus direitos.

A memória das professoras e professores sobre a criança que foram pode ser achadouro desse caminho, como nos ensina Manoel de Barros (2003):

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas (BARROS, 2003, “Achadouros”)

Pelas memórias da infância a atuação como professor pode ser ressignificada hoje. Entrecruzando passado e presente, a criança que foi e o adulto que é, na tessitura com o conhecimento científico sobre a infância, com a formação cultural e com engajamento ético-político, a experiência de estar na escola pode mudar – para adultos e crianças. As memórias

podem abrir a possibilidade de trazer para dentro da escola o que as crianças costumam fazer fora dela – onde são apenas crianças e não alunos (TOLEDO, 2018)

Longe de ser caminho aberto, para viabilizar uma formação de professores nestas dimensões é preciso abrir picadas. Criar caminhos, inventá-los. Na medida do possível, não se aprisionar por programas nem paredes nem tempos de aula. Atuar na resistência, no contracaminho. Subir pela rampa e não pela escada do escorrega, como fazem as crianças.

A formação de professores precisa ir para a vida. Ou a vida entrar na formação de professores. Urge repensar tempos e espaços, ressignificar o lugar da criança na escola e a função social dessa instituição, criando outras formas de organização da formação de professores, seja inicial ou em serviço: condição para que se equilibre a tríade conhecimento, arte e agir ético. E a partir dela, possa reverberar nas escolas.

Considerando o caráter inacabado e provisório desta reflexão, sigo procurando na pesquisa, no estudo e na prática como professora formadora de professores conhecer e criar caminhos em que conhecimento, arte e agir ético se constituam mutuamente.

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar, às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos (LISPECTOR, 2010, p. 23).

Referências Bibliográficas

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. In: BEZERRA., T. do russo por P. (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, S. "E quando a gente brinca lá fora?"- Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, S. (Org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUBER, M. Formación y cosmovisión. In: **El camino de ser humano y otros escritos**. Salamanca: Imprenta Kadmos, 2004.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 148, p. 22-43, 2013.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 127, pp.87-128, 2006.

COLINVAUX, D. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. **Pro-Posições**, v. 18, nº 3, p. 29–51, 2007.

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. (Org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Formação e responsabilidade: escutando Mikhaik Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil -Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: Texto apresentado no V Seminário GRUPECI, na mesa Ética e Diversidade na Pesquisa Educacional com Crianças: Limites e Possibilidades. Florianópolis, 2016.

KRAMER, S.; MOTTA, F. **Criança**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO “Trabalho, profissão e condição docente”, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=107> . Acesso em 18/09/2015

LISPECTOR, C. **De escrita e vida**. 1a ed. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

MELLO, M. B. De. Arte, ética e conhecimento: o sarau na formação de professores. In: PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Orgs.). **Educação Experiência Estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

MELO NETO, J. C. **Poesia Completa e Prosa**. In: SECCHIN, A. C. (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória:

questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil -Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. In: **Educação experiência estética**. PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (Orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PENA, A. Sentidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia/Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, 2008.

TOLEDO, M. L. P. B. **Criança, experiência e memória: pela pertinência das práticas pedagógicas**. Palestra proferida no Colóquio da Educação Infantil, encontro de formação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Abril de 2018.