

## NARRATIVAS DOCENTES E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Niqueli Streck<sup>1</sup>  
Felipe Gustsack<sup>2</sup>

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

Eduardo Galeano

Apresentamos, neste ensaio, reflexões decorrentes de uma investigação narrativa realizada com quatro docentes de crianças de três a seis anos de idade, em uma escola da rede privada no RS. A pesquisa, de cunho fenomenológico, teve a intenção de indagar questões que emergem na ação docente de documentar a experiência de encontros entre adultos e crianças na educação infantil. Problematicamos a responsabilidade educacional em acolher e responder ao outro, acreditando que educar diz respeito ao modo como nos tornamos presença com os outros, na perspectiva da pluralidade e da alteridade. Os encontros com os docentes possibilitaram compreender que pensar o processo de documentação requer pensar em uma docência que aprenda a narrar. Nesse sentido, a pesquisa contribui para pensar que a escolha pela documentação pedagógica é, também, a escolha por uma docência narrativa, que privilegia o tempo para a experiência do encontro. Ao registrar e documentar narrando a ação pedagógica, os docentes tornam visível o fenômeno educativo que merece ser contado. Assim, o estudo nos ajuda a perceber a documentação pedagógica como ação que pode legitimar a possibilidade do encontro e atentar para a narrativa deste fenômeno como algo que constitui e singulariza uma docência com crianças pequenas. Uma docência que, ao aprender a escrever, a nomear experiências pelo ato poético da narrativa, torna a palavra um acontecimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Narrativas docentes – Educação Infantil – documentação pedagógica – palavra como acontecimento.

Este ensaio emerge de uma investigação narrativa que se deteve na experiência de quatro docentes documentarem seus encontros com as crianças e suas práticas na educação infantil. Configurou-se em uma investigação narrativa pois o modo como a

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNISC – RS.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFRGS e professor PPGEdu/UNISC – RS.

pesquisa foi se delineando, a partir de tentativas, rupturas e caminhada compartilhada, nos mostrou cada docente desenhando, junto conosco, sua própria metodologia, seu modo próprio de recontar e narrar o vivido com as crianças. A investigação narrativa é opção cada vez mais difundida em estudos acerca da experiência educativa, porque “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONELLY e CLANDININ, 1995, p. 11). Deste modo, o estudo da narrativa, é um estudo a respeito do modo como os humanos experimentam o mundo.

Ao mesmo tempo, a escolha em refletir acerca de como os docentes documentam se justifica porque consideramos, com Barbosa (2009), que acompanhar o processo docente e discente é a única maneira de não valorizar apenas resultados ao tornar visível o percurso construído na experiência de aprender da criança. Nesse sentido, a partir dos conceitos de docência, narrativa e experiência, dialogamos com a ideia de que, ao realizar escolhas, ao rememorar e ao mesmo tempo, esquecer, o docente está também se constituindo, rememorando práticas e renunciando outras. Desse modo, o processo de escolha entre o que contar e o que não contar do encontro com as crianças se aproxima do que está “entre o desejo de narrar e a narração de um desejo” (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p.102). Isto é, se aproxima da narrativa enquanto um modo de se constituir professor de crianças, pois o que convoca os docentes a narrar é o que, portanto, os constituem docentes.

### **Uma ideia de educação e de docência que se constitui**

Para problematizarmos uma ideia de docência, nos aproximamos de Larrosa (2006), quando defende que a educação é o modo como respondemos e recebemos à chegada daqueles que nascem. Responder, nesta perspectiva, é “abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade”, é “criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188).

Nessa premissa, educar não é a ação de converter a infância na matéria prima para a realização de nossos projetos, mas, sim, tornar presente a alteridade daquele que nasce quando, ao encontro com o outro, nos encontramos efetivamente com este outro e não com o que pensamos ser ou desejamos ser este outro. Ou seja, com as palavras de Biesta (2013) podemos dizer que ninguém se torna presença sozinho: “O que nos torna

únicos nessas relações, o que nos constitui como seres singulares e únicos, deve ser encontrado na dimensão ética dessas relações” (p. 56).

Dos encontros com os docentes, passamos a perceber não apenas o que emergia nos seus registros, mas, também, o que estava implicado na ação docente de escrever, de nomear, de buscar descrever e recontar o vivido com as crianças. A pesquisa levou a perceber que o docente, ao assumir a responsabilidade na escolha de palavras, imagens, relatos e histórias dos encontros vividos com as crianças, está atribuindo sentido ao que viveu e, nesse movimento, constituindo sua docência.

Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) conceituam o processo de documentação pedagógica como um modo de constituir significados, a partir da reflexão crítica e do diálogo, que possibilita que os profissionais assumam a responsabilidade na escolha de suas práticas e na adoção de valores e linguagens. Trata-se de assumir pedagogicamente tanto a responsabilidade de compartilhar os primeiros anos de vida de uma criança quanto compreender que educar exige algo a mais do adulto responsável por acompanhar crianças em espaços coletivos de educação.

Assim, ao longo da investigação, compreendemos que a abordagem da documentação pedagógica convoca a pensar princípios de uma docência na educação infantil que afirme a alteridade, tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano e que aprende a narrar para refletir o vivido com as crianças pequenas e, que, ao buscar nomear as experiências vividas, tome a palavra como acontecimento.

### **Uma docência da lentidão e do tempo para a experiência no cotidiano**

Para que os docentes possam ter histórias para contar dos encontros vividos com as crianças, é preciso que tenham tempo. Tempo para o encontro de estarem disponíveis à experiência de estarem com outros. Nesse viés, Oliveira-Formosinho (2011, p. 20) alerta que possibilitar *tempos* necessários a estes processos oportuniza experiências de aprendizagens, pois é preciso “esculpir no tempo a inovação, sem pressas mas com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens: uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros”. A criação de espaços e tempos para a transformação enquadra-se, assim, numa pedagogia da lentidão.

Dar sentido e significado às experiências vividas com as crianças se relaciona com o modo como o docente experimenta este encontro, uma experiência que, conforme Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não

o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). A abordagem da documentação, neste sentido, convoca a pensar neste tempo para que o docente possa constituir-se “sujeito da experiência”, que seja afetado, produza afeto, inscreva marcas e deixe alguns vestígios (LARROSA, 2002).

Um afeto produzido no encontro, no tempo da escuta e do diálogo, como lembra Paulo Freire (1983, p. 46), quando postula que “não há que considerar perdido o tempo de diálogo, que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da sua transformação”.

Provocar possibilidades para que a docência na educação infantil privilegie a experiência é, também, atentar para o processo de aprendizagem enquanto movimento contínuo de encontros e relações. Como sugerimos (GUSTSACK, 2013, p. 108), “vale lembrar o fato de que é o repertório de nossas experiências, povoadoras da intimidade de cada um, aquilo que garante que podemos aprender e continuar aprendendo”.

A responsabilidade docente de se envolver com a complexidade de acompanhar as singularidades de cada criança diz respeito à disponibilidade para apaixonar-se pela experiência de um encontro. Paixão aqui significa, com Larrosa (2002), aceitação a algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, é capaz de me apaixonar. Por isso, a experiência é única, embora o acontecimento seja comum.

A opção pela ênfase na experiência e no sentido da experiência pretende afirmar o encontro com a diferença, a heterogeneidade e a pluralidade. Nessa perspectiva, o percurso da pesquisa também exige ser assumido como uma experiência em sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível e sempre há algo como a primeira vez. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Kohan (2003), ao abordar o conceito de experiência em Walter Benjamin, traz a idéia não de uma experiência como máscara da resignação, do consenso, de uma vida não vivida, mas sim de “uma experiência amiga da infância” (KOHAN, 2003, p. 240). Para pensar o encontro entre experiência e infância, o autor se aproxima do pensamento de Larrosa (2002) ao conceber o caráter da experiência como “subjetivo, incerto e particular” (KOHAN, 2003, p. 241).

Pensar em uma docência que privilegie a experiência do encontro significa compreender a experiência como um acontecimento que tem, em si, princípios de subjetividade, reflexividade e transformação. Reflexividade porque se trata de um movimento de ida e volta, algo que me passa, me transforma, me afeta. Transformação porque, quando há disponibilidade de expor-se, há a abertura ao movimento de transformar a ação.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 6).

Ao reivindicarmos um cotidiano que tenha tempo para a experiência, estamos reivindicando que, na educação infantil, possamos ter uma docência do talvez. Se a experiência é *isso* que me passa, este *isso* a que Larrosa (2011) se refere, é algo que me afeta e me toca e que não sei o que é, antes que aconteça. Assim, trata-se de estar disponível ao que vier, de um ‘expor-se ao incerto, ao porvir.

Estar disponível, então, para uma docência do talvez (LARROSA, 2011) é assumir que ao estar com as crianças, nos tornamos sujeitos dessa experiência. Alguém que “está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro” (LARROSA, 2006, p. 197). Nesse sentido, talvez, reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo,

um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto (LARROSA, 2011, p. 25).

Para refletirmos em torno da ação de narrar e documentar na educação infantil torna-se necessária a discussão da dimensão sensível do encontro e das significações que atribuímos ao que percebemos no cotidiano e na vida da educação infantil. Assim, para Richter (2006) tudo o que constitui o falar e o fazer cotidiano podem acontecer no mundo poético, de modo poético, por ser ato que se ocupa do entrelaçamento e desta ligação íntima entre linguagens e ação, entre falar e fazer.

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. A relevância de aprofundar a compreensão da ação de documentar o cotidiano está em acompanhar o momento de inserção das primeiras aprendizagens das crianças no coletivo.

A pesquisa contribuiu para pensar que o tempo no cotidiano da educação infantil exige ser pensado. Para compreender o cotidiano, Barbosa (2006, p. 37), explicita que se refere a “um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação”. Além de Barbosa (2006), Certeau (1996, p. 41) enfatiza que, na arte de fazer o cotidiano, este “se inventa de mil maneiras”. Para Ferraço (2007, p. 77), cotidiano é “o próprio movimento de tessitura e partilha”.

Barbosa (2012) nos ajuda a refletir com relação ao tempo para viver este cotidiano. A autora atenta que, apesar de saber que o cotidiano da vida coletiva se estrutura a partir de espaços organizados, materiais, intencionalidades pedagógicas, conhecimentos científicos, culturas valorizadas e pela organização do convívio com o grupo de crianças, é “o tempo a variável que imprime o movimento, a energia, o ritmo no qual as pessoas envolvidas neste processo podem viver, com qualidade, a experiência da vida coletiva na cotidianidade” (BARBOSA, 2012, p. 1).

Quando, nos encontros da pesquisa, os docentes reivindicam um tempo para se encontrar com as crianças, estão reivindicando a si próprios, enquanto adultos que organizam espaços e tempos no cotidiano da escola.

O tempo é o articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida (...). É o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva [...] para produzir a vida cotidiana é preciso tempo (...). O tempo não pode ser vivido como apenas algo que passa, mas algo que merece ser vivido com intensidade e sentido (BARBOSA, 2012, p. 1-2).

Estar e conviver com crianças pequenas requer pensar neste tempo sempre aberto a um novo começo que será sempre marcado pela interrogação e pelo desconhecido. Ser docente de crianças pequenas é ser capaz de acolher e responder a este novo começo, “ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar, à vinda

de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão” (LARROSA, 2006, p. 189).

Assumir uma postura que requer tempo para o encontro no cotidiano é colocar-se como um adulto em companhia (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011), que privilegia a criança e sua voz e compreende a aprendizagem que emerge nas experiências. Este encontro acontece no processo das práticas cotidianas e “não em grandes acontecimentos. Acontecem na força do dia a dia, do corriqueiro, dos pequenos eventos” (GANDINI E EDWARDS, 2002, p. 170). Por isso, para Russo (2007), a força do dia a dia está em ser verdadeiro na relação de educação e perceber que cada criança “não é só estatística junto com os demais, mas é uma parte única. E é parte do meu trabalho, de conseguir que [...] se reconheçam como tais no ato de compartilhar entre elas e, comigo, um espaço e um tempo” (RUSSO, 2007, p. 58).

### **A ação docente de escrever**

No decorrer da investigação, os encontros nos mostravam o ato de escrever como um processo importante e complexo, que exige tempo, disponibilidade e cuidado. Cuidado com as escolhas, pois, como diria Larrosa (2002), as palavras fazem coisas conosco e nós fizemos coisas com as palavras. Suárez, Ochoa e Dávila, corroborando com a ideia de documentar as experiências dos professores como um modo de fortalecer narrativamente os saberes, palavras e sentimentos docentes, afirmam que a constituição da memória pedagógica da escola se dificulta “porque a maiorias dos docentes que vivem experiências educativas significativas não as contam, não as registram, não as escrevem, não as documentam” (SUÁREZ et al, 2004, p. 9, tradução nossa). Nesse sentido, os autores defendem a escrita docente como memória pedagógica, ao postularem que,

As vozes e as palavras dos professores são silenciadas, distorcidas ou negadas por uma linguagem técnica e burocrática e, no mesmo movimento, as reflexões e interpretações pedagógicas destes atores da escola são inibidas, deslegitimadas ou percebidas como pouco valiosas (2004, p. 1015).

Reivindicando por uma ideia do professor que escreva, Larrosa (2013) argumenta que a linguagem pedagógica está capturada pela língua dos especialistas que tentam dizer o que os professores precisam saber. Neste sentido, para ele, a ação docente de escrever tem a ver com o ato de reivindicar uma língua diferente para falar

de educação, ou seja, uma língua mais bonita, mais próxima dos sentidos por eles vividos com as crianças.

Biesta nos ajuda a pensar em uma nova linguagem da educação, quando defende uma relação educacional que considere os indivíduos como seres únicos e singulares e que tenha como principal responsabilidade a de propiciar oportunidades para que as pessoas venham ao mundo.

Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Consiste em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é o outro e por quem é o outro (2013, p. 48).

A documentação pedagógica não trata de apenas expor imagens e produções das crianças, mas significa, sobretudo, refletir acerca dos registros e, por isso, a escrita emerge como ação de reflexão do vivido. Atribuir sentido e significado aos registros é um modo de produzir testemunho cultural e pedagógico da própria profissão docente, uma profissão que, segundo Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2006), não tem o hábito de registrar as experiências realizadas com as crianças. Este não registro torna a escola um espaço não declarado, oculto, soterrado.

### **Uma docência narrativa**

A escolha pela epígrafe no início do ensaio diz respeito à ideia de uma docência que aprenda a narrar, considerando que, assim como a pesquisa foi se desenhando a partir do que emergia nos encontros, a docência na educação infantil contempla o que emerge de inesperado e imprevisto, e, não sendo possível prever, é plausível de ser narrada. A abordagem da documentação pedagógica convida a uma docência que, assim como poetiza Galeano (2003), esteja cheia de pessoinhas, de histórias a serem contadas.

Larrosa contribui para pensar a potência da narrativa na nossa vida, quando afirma que “se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, essa forma é a de que seja uma narrativa: a vida humana se parece a uma novela” (2002, p. 145). 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. Ao abordar a ação de documentar como uma estratégia ética que torna visível o que a escola pensa e faz, a ideia de planejamento, bem como a do registro, se tornam potentes no sentido de compreender que a narrativa do que emerge inventa um tempo, um tempo entre o passado e o futuro, um tempo presente.



O tempo presente, aqui, se faz enormemente complexo, pois percebe “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 em um momento do caminho. Não qualquer momento, mas um momento que “contém todo o caminho”, o que ficou para trás e o que está por chegar. Narrar o que emerge no tempo presente do cotidiano supõe valorizar o processo vivido, um horizonte aberto no presente, e que, portanto, constitui quem somos neste preciso momento de nossas vidas.

Ao mesmo tempo, o presente como uma abertura em um momento do caminho pode ser compreendido como um espaço entre o desejo de contar e o que conto deste desejo. Neste sentido, 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 o que somos e quem somos, quais são nossos desejos, nossas paixões, nossas intenções, nossas crenças.

Narrar as experiências vividas no currículo da escola de educação infantil é, portanto, dar sentido ao imaginar e interpretar. Neste viés, é um currículo proposto “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 valorizar a observação, a escuta e pensar um currículo que privilegia uma educação “realizada através de práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso” (RICHTER e BARBOSA, 2011, p. 29-30).

Ao pensar na documentação pedagógica como uma possibilidade de reviver o vivido, nos aproximamos de Bárcena e Mélich 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 para nossas vidas.

[...] 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 narrativo dos acontecimentos como uma autêntica exploração da experiência, o que significa afirmar que ao narrar, o docente (re)conhece,

organiza e comunica o vivido, pois o modo narrativo consiste em tornar visíveis as ações para quem as conta e para os outros. Assim, a documentação pedagógica, na escola investigada, assume cada vez mais o movimento de um processo narrativo com pressupostos de uma postura ética frente à vida das crianças e dos adultos, como um modo de garantir que as memórias dos encontros vividos sejam narradas, cuidadas e zeladas.

Bárcena e Mèlich (2000) defendem a ideia de que a ação humana e, em especial, a ação educativa, se torna uma ação possível de ser narrada, de criar uma história digna de ser contada. Todos nos educamos em um mundo que nos é narrado e, por isso, constituímos nossa identidade narrativamente, através das leituras históricas e de ficção pelo meio das quais vamos, uma ou outra vez, compondo nossos personagens. Aprendemos, portanto, lendo e contando o texto em que consiste nossa própria vida, ou seja, o texto do mundo.

Convém, portanto, compreender o processo de documentação como um processo de aprendizagem, visto que o propósito da educação na perspectiva narrativa é a transformação da identidade. Em outras palavras, “aprendemos a saber quem somos efetivamente quando nos transformamos no que realmente somos. E aprender é em muitos sentidos, um processo ativo de desejar, preferir, escolher fazer algumas coisas no lugar de fazer outras”(BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 98).

Nesta perspectiva, “a educação está inscrita entre o desejo de narrar e a narração do desejo” (BÁRCENA e MÉLICH, 2000, p. 102), na qual o desejo de narrar acontece quando recebemos as leituras de textos históricos e de ficção e temos o desejo de seguir narrando ao mundo e aos demais, especialmente aos recém chegados. Nossa aprendizagem como humanos é uma prática narrativa dentro da qual aprendemos a contar melhor o que somos e quem somos, quais são nossos desejos, nossas paixões, nossas intenções, nossas crenças e, deste modo, quando o docente narra as experiências vividas não diz algo, mas diz de algo.

A ação docente de documentar, assim, se relaciona com a imaginação narrativa, considerando que, quando o docente narra, conta de si mesmo e dos outros. Quando o docente escolhe algo para refletir e contar, este algo, para ele, é merecedor de se eternizar e está seguro de que vale a pena contar,

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).

O movimento que acontece com o docente, ao registrar e 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, 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) e, por isso, as reflexões neste ensaio apontam para a ideia de uma docência, ao narrar, organize suas experiências e aprendizagens (BRUNER, 1997), seja contadora de histórias, aprenda a narrar para dar sentido e significado ao vivido e que, ao aprender a nomear suas experiências com as palavras justas, compreenda este processo como um ato poético em que a palavra se torna um acontecimento.

### REFERENCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen S. **Refletindo sobre a Avaliação, a Documentação Pedagógica e o Acompanhamento das Aprendizagens**. FACED: UFRGS, 2009. Disponível em [http://amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/fortaleza\\_2007.zip?PHPSESSID=95ee7bc5470d4696f63452d5580a64f1](http://amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/fortaleza_2007.zip?PHPSESSID=95ee7bc5470d4696f63452d5580a64f1)
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força**. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Tempo para viver o cotidiano**. 2012. Mimeo.
- BÁRCENA, Fernando; MÉLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona : Paidós, 2000.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. **Relatos de experiência e investigación narrativa**, in LARROSA et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. p. 11-59. Barcelona: Laertes.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P., PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUSTSACK, Felipe. **Problematicando a escrita com professoras em formação**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 107-123, set./dez. 2013.
- HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002.
- \_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. México: FCE, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Experiência, escola e educação**. Revista Reflexão & Ação, Vol. 19, No 2, p. 189-200, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O professor ensaísta**. In: Revista Educação. Investigação e Práticas, nº 7, p. 22-46, maio de 2013.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.
- RICHTER, Sandra R. S. **A marca da infância: quando o fazer é fingir**. In: Anais 2006. 29. Reuniao Anual da ANPED: Educacao, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu – MG, ANPED, Outubro 2006, p. 1-15.
- 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>>. Acesso em 02/02.2013.
- RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância**. In: FARIA, Ana L. G. de (Org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.
- 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.