

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semad/revista-saberes-docentes-em-acao>

## **POR QUE CRIANÇAS NÃO PERGUNTAM MAIS PORQUÊ? O PENSAMENTO CRIATIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Isanês da Silva Cajé Torres<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo busca relacionar autores aparentemente distintos que, entretanto, dialogam no campo das ideias com a mesma perspectiva e potencial criativo dos sujeitos em virtude da liberdade de corpo e alma, em especial no momento da infância. Há neste pequeno ensaio teórico um panorama de ideias que tentam responder à pergunta que o nomeia, corroborando para vislumbrar o impacto que há no tolher as ações dos sujeitos infantis ao contraponto compassado da potencialidade infantil e da significância dos porquês nas vidas das crianças pequenas. Caso o leitor já perceba que a pergunta em si não é viável, convido-o a uma leitura instigante de alguém que concorda com você.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Criatividade; Curiosidade.

### **INTRODUÇÃO**

**Educar é como catar piolho na cabeça da criança.**

É preciso que haja esperança, abandono, E perseverança.

A esperança é crença de que se está cumprindo uma missão.

O abandono é a confiança do educando na palavra.

A presença é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos, é não permitir que um único escape, se perca.

Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que o educador faz na cabeça do educando, estimulando-o a palavra é pela magia do silêncio.

---

<sup>1</sup> Professora da rede municipal de ensino de Maceió e mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: isanescaje@gmail.com



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas, pode fazer o outro construir seus próprios sonhos.

E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários...

(Daniel Munduruki<sup>2</sup>)

Este artigo não busca elucidar ou exemplificar o uso dos porquês, mesmo tendo um título tão sugestivo, muito menos falar sobre a literalidade da existência de piolhos na cabeça das crianças como o início da epígrafe sugeriria para leitores apressados. Ele exige, todavia, de prontidão a criatividade da autora e a do leitor ou leitora que se sujeitará a pensar, ora um exercício tão corriqueiramente desmemorado na atualidade. A epígrafe escrita por um educador indígena e escritor de livros infantis traz a curiosidade em formato de piolhos ao passo que também os transforma em ponte para a afetividade, é como se abraçasse o cuidar e o educar (de não transmissividade, mas de troca) – relação tão preciosa para o ambiente da educação infantil em seus diálogos. Convida-se aos leitores que permitam ter piolhos imaginários atíçando seus pensamentos, que provoquem questionamentos e que afaguem suas recordações.

A motivação para escrever esse texto partiu de uma observação participante curiosa e atenta de uma pesquisa de mestrado que nada tinha a priori a ver com a temática aqui anunciada, e que veio sendo maturada ao longo da prática docente desta autora. Porém, durante os mais de dez meses mergulhada nas culturas infantis que ali habitavam o CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) como participante direta de suas trocas, se começou a notar em diversas vezes que as crianças cada vez menos perguntam o porquê das coisas com palavras e gestos, cada vez menos

---

<sup>2</sup> O texto está disponível no blog do autor: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/2011/09/educar-e-como-catar-piolho-na-cabeca-da.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

eram desafiadas a pensar por si mesmas, suas ações eram intensamente tolhidas e guiadas.

Onde estava a curiosidade que rege às infâncias, seus sentimentos de desafio, de impulsividade em arriscar em suas primeiras vezes? Onde estavam suas teorizações para apreensão do mundo? O pensamento infantil é guiado por seu lado intuitivo de explorar o mundo e conhece-lo através de seus próprios olhos, ouvidos, narizes, mãos, pés, de corpo inteiro. Quando se pensa em crianças e suas múltiplas infâncias é essencial percebê-las e nomeá-las como sujeitos competentes e pensantes, que holisticamente apreendem e ressignificam o mundo no qual acabaram de serem inseridas.

Nesse sentido, é maravilho como a professora Marcia Gobbi (2010) convence ao leitor a verbalizar a palavra curiosidade, e transforma-la em ação, *curiosar* o mundo, de forma ativa. Aprende-se guiado pelo sentido de solucionar questionamentos, de caçar piolhos, aqueles aos quais se interessa saber apoiados por suas investigações. Malaguzzi em entrevista a Gandini (2016) faz alguns apontamentos relevantes sobre os sentidos de criatividade, e dentre estes se destacam alguns que nos interessam: Percebe-se que a criatividade está inerente ao pensamento dos sujeitos e na busca por respostas; O movimento feito pelas crianças entre o imaginário e o real e o envolvimento de aspectos afetivos e cognitivos são propícios para um expressivo curiosar; As relações de troca (interações) com seus pares e adultos para com suas explicações e aprofundamentos oportuniza a criatividade; E por fim, ter um adulto como observador e interprete para impulsionar este exercício criativo contribui para potencializá-lo. Vivenciar crianças de 04 e 05 anos deixando de utilizar tantos porquês me convenceu sobre a necessidade de se usufruir da própria criatividade e criticidade para ir além de apenas observações atentas. Como professora referência, anos depois, potencializou-se esse exercício pensante com novas facetas que se apresentarão.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

Muitas foram as hipóteses iniciais levantadas para a pergunta que intitula este artigo, que não irão se comprometer em serem aqui destrinchadas (convida-se o leitor para tal doação de piolhos). Será que o uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação permite às crianças terem acesso tão rápido e voraz a um número infinito de dados que não mais havia razão para se perguntarem sobre o porquê das coisas, por que suas respostas seriam imediatamente solucionadas<sup>3</sup> de forma solitária? Será mesmo que elas deixam seus porquês de lado durante esse navegar? Ou será que no CMEI eram depositados tantos e tantos conhecimentos que não sobrava espaço para os simples porquês? Por que perguntar, se a mim já seria antecipada a resposta formatada e reformulada?

A silhueta de outro pensamento ficava cada vez mais latente durante os meses de imersão na pesquisa. O controle dos corpos e dos pensamentos na fabricação de verdades (FOUCAULT, 2017) se fez compreensível em sua relação com a falta de questionamentos e com a rasa apreensão dos saberes fornecidos às crianças. Havia pouco interesse no olhar infantil sobre o mundo, mesmo havendo estímulos à sua independência e autonomia, do que adiantava se eram vazios aos olhos dos adultos – cada vez menos envolvidos em curiosar?

Neste instante, se fez perceber que o tolher das ações e pensamentos infantis constituem um dos principais motivos pelo qual crianças perguntam cada vez menos *Porquê*. É de se estranhar que não havia espanto entre as educadoras com a ausência desta curiosidade. Notoriamente não havia a ausência total de curiosidade infantil, elas ainda exploravam o mundo a sua volta em seus próprios universos, ainda cercadas de piolhos imaginários, ainda à curiosar.

E, nesse esforço, muitas vezes elas são deixadas sozinhas, tanto por suas famílias quanto por suas escolas. Mas continuam sua busca mesmo assim, com teimosia, sem cansar, cometendo erros e, em geral, sozinhas, porém,

---

<sup>3</sup> A leitura de NOBRE, J. N. P.; SANTOS, J. N.; SANTOS, L. R.; GUEDES, S. de C.; PEREIRA, L.; COSTA, J. M.; MORAIS, R. L. de S. **Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância**. *Ciência & saúde coletiva*, n. 26, a. 3, p. 1127-1136, 2021, é realmente bastante interessante os dados apresentados sobre o uso das telas por crianças bem pequenas e pequenas.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

perseverando [...] As crianças fazem isso desde o começo de suas vidas.  
(RINALDI, 2021, p. 204)

Entretanto não se percebia continuidade, controvérsia, debate, aprofundamento, não se fazia necessário ou cabível questionar. Este ensaio tentará explorar o universo do pensamento infantil, sua relação com a Educação Infantil e o estímulo a criatividade, curiosidade e criticidade das crianças, guiada por autores em que este diálogo estaria a imaginar um dia acontecer.

### **Empenhar-se a pensar porquê**

- Porque sim não é resposta...  
"O que você quer saber?"  
Eu quero saber por quê

(Hélio Ziskind<sup>4</sup>)

Homrich (2008) contempla a curiosidade como elemento essencial que guiará o desejo de aprender, aliando-se ao interesse que parte tanto das vivências pessoais de cada sujeito quanto da curiosidade envolta no desconhecido. As Diretrizes Curriculares da Educação infantil (2010, p. 26), por sua vez, abarcam tal relação ao afirmarem o que deve ser contemplado nas práticas pedagógicas, entre outras coisas, seria a necessidade que "Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza".

Paul Feyerabend (1977) deu indícios bastante interessantes que reforçavam a necessidade de se pensar sobre o ato de curiosar, ao imaginar uma produção de conhecimento plural. O Autor estimula o questionamento desta unidade de produção de saber, da contação de uma única história em um mesmo olhar – o que poderia, de certa forma, aproximá-lo de muitos autores como Boaventura de Souza Santos e sua

---

<sup>4</sup> Letra da música intitulada Porque sim não é resposta, com voz e arranjo de Hélio Ziskind, voz do Telekid de Marcelo Tas e voz Grave de Walker Blaz. Criada para o Programa Castelo Ráttumbum - TV Cultura. Disponível em: <<http://www.helioziskind.com.br/index.php?mpg=08.00.00&nfo=9&leta=P>>. Acesso em: 02 mai. 2019.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

relação multicultural com o saber e o fenômeno do epistemicídio. Porém, a questão que faz utilizar tal autor neste texto é compreender o que o aproxima de pensar a educação e mais especificamente, a educação infantil.

Não há em seus textos mais conhecidos uma aproximação nítida e uma preocupação expressiva com o campo educacional, havendo certamente alguns vestígios que auxiliaram neste pensar curioso. Guiado pela paixão que se distancia de certo modo de um pensar racional que hierarquiza e exclui saberes, contemplando a quebra de fronteiras movida por estes porquês. A leitura deste autor provoca uma revigorante necessidade de questionar a si e ao que se sabe, de onde se vem este saber, quem o disse e de que forma lhe falou. Feyerabend (1977, p. 338-339) coloca o papel do educador como mediador desta curiosidade, aquele pelo qual se apresentaria as diversas formas e produções de saberes, para que os alunos (no caso deste texto, as crianças) acessem e partam de diferentes pontos de vista e relações. Segue afirmando que

A educação geral deve preparar o cidadão para escolher entre os padrões ou para encontrar seu caminho na sociedade, onde se incluem grupos dedicados a padrões vários, mas ela não deve, em condição alguma, desvirtuar seu propósito, de modo a acomodá-lo aos padrões de um grupo determinado. Os padrões serão examinados, serão debatidos [...]

Feyerabend nos ajuda a perceber o exercício lamurioso que cada vez mais cedo aflige as crianças na reprodução de saberes oficiais e únicos que não poderiam serem questionados, muito menos permitem a possibilidade de que crianças pensem por si mesmas. Fernando Muller (2001) conseguiu reunir o pensamento de Paul Feyerabend do ponto de vista educacional, analisando seus objetivos e aplicabilidades nesta vertente de pensamentos, sendo assim, percebe o potencial da educação na liberdade humana e o importante estímulo da criatividade, desde a mais tenra idade.

Há de se perceber que quanto mais velhos, mais retraídos, diretos, monocromáticos os adultos se tornam. Perde-se a liberdade de pensar fora dos moldes, fora da caixa. As crianças têm um poder imaginativo incrivelmente complexo, elas lidam com dois mundos de forma bastante conscientes, compreendem que estão



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

a imaginar e que também habitam o mundo real nesse paralelo, tornando-se uma tarefa difícil com o passar dos anos e convivência na instituição escolar. Feyerabend faz este exercício comparativo com as ações infantis, segundo Muller (2001), ao relacionar o modo pelo qual crianças aprendem a falar e a forma que adultos deveriam aprender a pensar.

Para o teórico, as crianças aprendem a falar sem necessariamente saber o que significa de forma literal aquelas palavras e seus diferentes contextos de uso. Elas estão imersas em uma realidade e necessitam aprender a contextualizar suas falas, porém a não contextualização instantânea não as impede de começar a falar em seus balbucios. Assim, deveriam ser com os adultos ao terem ideias que aparentemente são absurdas e sem sentido, pois ainda não contextualizadas.

Dois pontos devem ser ditos neste seguimento do texto, o primeiro se relaciona com este receio que rege a vida dos sujeitos e de seus passos vigiados e controlados, não só pelo outro, mas também por si mesmos. O enrijecimento na produção de saber, nos atos, no modo de pensar e falar, no que é certo ou errado, o que é útil ou não, faz com que a adoção de verdades incontestáveis seja de fácil absorção e reprodução (FOUCAULT, 2017), não há espaço para questionar a si e ao outro ou a hierarquização posta para estes sujeitos. Do mesmo modo que os porquês parecem não caber nas instituições escolares e ainda mais gravemente, na fase da vida em que são mais latentes, na Educação Infantil.

O segundo ponto que liga este anteriormente citado se encontra na relação de não passividade das crianças mediante à cultura do adulto, elas não apenas absorvem estes novos saberes, elas os reproduzem interpretativamente (CORSARO, 2009), ou seja, sua autonomia no campo do pensamento está envolta com sua cultura infantil e suas relações com adultos também, interpretam estes contextos da forma que as convém, não há uma simples absorção como esponjas ou barros frescos, são sujeitos ativos, e esta relação com a criatividade, curiosidade e criticidade se mantem firmes



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

neste sentido. Ao minar essa autonomia em explorar o mundo quando o questiona, destrói-se também sua curiosidade e a maneira como ela constrói saberes.

O espaço habitado por diversas infâncias deve propiciar o curiosar de forma planejada, flexível e atenta. Educadores e educadoras como mediadores destas relações necessitam estimular o pensar criativo e o olhar curioso, permitindo que diversos porquês surjam no cotidiano da Educação Infantil. Este mediador necessita saber o sentido profundo da pedagogia relacional e da escuta (RINALDI, 2021), da documentação pedagógica (PROENÇA, 2021) e dele mesmo permitir-se curiosar, “Deve-se lembrar que não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto [...]” (RINALDI, 2021, p. 206).

Bell Hooks (2013) apresenta uma perspectiva bastante interessante que dialoga com alguns pontos de vista de Feyerabend, como por exemplo, o modo transgressor de aprender, ultrapassando fronteiras pré-estabelecidas, onde está o limite do conhecimento? Nem ao ponto de partida desta caminhada se chega quando enrijecerem as diferentes formas de aprender. Para as crianças é designado o papel de obedecer, de treinar seus corpos e mentes desde a mais tenra idade, disciplinar-se, pensar através das palavras dos outros, em especial de seus educadores, ao ponto de que deles é exigido autonomia nas escolhas que faz, porém, como? Não há maneiras de que em um mesmo ambiente coexistam a repressão e o estímulo ao curiosar quando convém aos educadores. É interessante pensar que as crianças vêm ao mundo com cede de explorá-lo em cada centímetro e em suas primeiras vezes, e esta vontade vai sendo cerceada a cada passo (a cada ano escolar), quanto mais cedo entram na instituição escolar mais cedo abandonam sua identidade infantil, tornam-se alunos que não perguntam mais porquê. E não seria cabível e nem aceitável, responder ao título deste artigo apenas com *porque sim* reveja a epígrafe, por que sim não é resposta.

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que



<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2000, p. 5)

Kramer (2000) percebe que adultos resgatam sua humanidade através do olhar infantil, ao mesmo passo que Malaguzzi (1999) compreende haver uma alteração no olhar adulto quando enxerga nas diferentes perspectivas das crianças, sendo esta mudança muito vantajosa. Estes autores dialogam com a potência das crianças e suas infâncias, com a curiosidade como motor e a imaginação como veículo. É necessário se pensar em ferramentas que estimulem esta viagem verbalizada por Gobbi, há assim, a relevância de haver planejamento e contextualização nas ações desenvolvidas na Educação Infantil respeitando as crianças de maneira integral, bem como a função mediadora dos educadores e educadoras.

## Um dia de grilo

O grilo  
[...]  
gritou no mato  
gritou no  
sa  
pato.  
E de repente  
pra espanto da gente  
não gritou mais.

(Almir Correia<sup>5</sup>)

Como anunciado no início do texto, o questionamento surgiu durante uma pesquisa de mestrado feita em um CMEI na capital de Alagoas no ano de 2018, em especial deu um de seus mais valiosos indícios durante uma situação específica que

---

<sup>5</sup> Poema intitulado O grilo, faz recordar um momento retratado no texto. Disponível em: <<https://peregrinacultural.wordpress.com/2014/11/07/o-grilo-poesia-infantil-de-almir-correia/>>. Acesso em: 2 jun. 2019.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

veio a nomear o título deste segmento. A instituição em questão recebe um grande número de crianças do bairro em que se situa, o Pontal da Barra, a turma a qual compõe este relato possuía 20 crianças matriculadas, havendo a presença assídua de 10 a 15 crianças cotidianamente.

Este segmento do texto trará de forma branda um pequeno enxerto da pesquisa que provocou ainda mais esta curiosidade na escrita do artigo, dialogando com uma experiência riquíssima descrita pelas educadoras Mariana Coelho e Suiany Sousa (2017) ao exemplificarem a importância do olhar atento do adulto, do registro e de seus espelhamentos nas práticas pedagógicas, além de um planejamento intencional, avaliações das ações e flexibilidade. Iniciemos por um dia (in)comum no campo de pesquisa com crianças de 05 anos:

Ma. é o terceiro a chegar, vai para o cantinho com os utensílios de cozinha, pega o micro-ondas e diz que sua mãe tem um micro-ondas como aquele, só que muito maior para esquentar comidas, mas é interrompido por Fe. que anuncia o convite para os colegas “quem quer pegar grilo levanta a mão!” e todos que estavam na sala ficam empolgados com a ideia. E vão ao pátio do CMEI procurando a região com grama alta onde sabiam ou supunham que iriam encontrar grilos, Fe. traz consigo uma pequena cuscuzeira e diz que prenderá o grilo lá e ele poderá respirar pelos buraquinhos, todos concordam com a ideia afinal grilos precisam respirar e começam a procurá-los, ou melhor caça-los! Sem sucesso mudam o local de procura e prosseguem suas buscas em direção a parte de trás do CMEI, eu os sigo. Mais crianças chegam e somam-se à procura, entre elas Ka. que chega e descalça diz ter um espinho em seu dedo, pergunto se quer que eu o tire, ela responde negativamente e comunica à todas as outras crianças a existência de espinhos na parte verde do CMEI, em resposta as crianças anunciam estarem com sapatos e assim, não havia risco eminente para a continuação da expedição. Voltam rapidamente a buscar grilos, cada criança recolhe grilos para colocar dentro da cuscuzeira selecionada por Fe.

A diretora da instituição chega e diz “ah eles estão aqui, fui na sala e não havia ninguém. Pensei que não tinha vindo ninguém hoje”, convido as crianças a irem para a parte da frente do pátio



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

onde havia maior visão de todas elas, lembrando que a educadora responsável por esta sala de referência ainda não havia chegado. O grupo concorda em alterar um pouco a rota. Qual seria a melhor morada para grilos? E como Fe. sabia que eles ali estariam? Sentei no chão enquanto procuravam grilos e, no instante em que todas as crianças estavam reunidas na parte da frente do pátio sua professora de referência chega e repete boa parte da fala da diretora “olha eles aqui!”. Conto o que estávamos fazendo e ela então não os interrompe. Ai. chega com o irmão mais novo e anuncia “vou para casa!”, deixa seu irmão em sua sala de referência correspondente, e depois resiste em ficar com o grupo de sua idade, os colegas e eu a chamamos para ela se juntar a caça aos grilos. Depois de um longo tempo dedicados a isso sentam ao meu redor e me mostram os grilos que pegavam (suas amostras, resultado da caçada e da exploração), começando a criar hipóteses sobre estes insetos.

Colocando grama dentro do pote afirmavam que os grilos se alimentavam de grama, enquanto eu sutilmente os indagava sobre esta possibilidade. Começaram a questionar a anatomia do bichinho que pulava, se tinha nariz ou boca, como pulava tão alto? E a cigarra que canta com seus pés? Ai. que estava um pouco irritadiça com a brincadeira mata um dos grilos causando comoção entre as crianças e grande frustração à Fe. Questionaram o porquê de sua atitude, mencionando o fato de que poderia ser o pai ou a mãe de outro grilo, se compadecem com a situação, porém Ai. consegue contornar a relação triste com o momento e logo contorna o acontecido alternado a norma do grupo de não matar os grilos. A professora responsável pela sala de referência reúne todas as crianças na sala e anuncia “já brincaram muito, a vontade. Já está bom”, fazendo com que fiquem em uma fila para irem comer, fazer o desjejum. (Diário de campo, 08 de março de 2018).

Muitos pontos são felizmente contemplados neste pequeno recorte do diário de campo, há a movimentação de um grupo grande de crianças com o mesmo objetivo e interesse, havia nitidamente algumas crianças que não quiseram participar do momento, e é importante que se avaliem também os interesses destes grupos. E mesmo havendo crianças que durante a busca alteravam seu foco de interesse para



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

a flora do local ainda estavam envoltas a situação que se iniciou com um convite curioso de uma das crianças do grupo.

Este convite não fora subitamente relacionado, não surgiu como mágica no pensamento e no aguçar de seu interesse, ele estaria ali a ser prolongado pela visita constante de grilos na sala de referência, ou enquanto brincavam no pátio. Ou até mesmo naquela manhã no caminho para o CMEI. Entretanto, perceba a postura da educadora, ao passo de que permite que explorem e usufruam de sua autonomia na busca e na criação de hipóteses nada faz com aquela circunstância, o lê como brincadeira, atribuindo ao sentido de brincadeira como passa tempo desconexo e não percebendo que esta brincadeira é fonte e momento de aprendizagem e descoberta criativa<sup>6</sup>.

Por tanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. [...] A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso em seu cotidiano infantil. (WAJSKOP, 1995, p. 67-68)

É importante alertar ao leitor e leitora que em nenhum momento a temática de insetos e especificamente os grilos, fora explorada pela educadora na sala de referência, mesmo havendo o direcionamento da rede para com metodologias ativas e desenvolvimento de uma pedagogia de projetos partindo do interesse das crianças na instituição. Nenhum projeto fora construído durante o período de tempo em que a pesquisadora esteve na instituição e que levasse em conta estes interesses. Neste sentido, não havia uma intervenção direta diante dos grupos de crianças, apenas existia uma participação restrita guiada pelos próprios atores ativos, por este motivo que a ação fora conduzida quase que completamente pelas crianças, com participações e negociações feitas apenas quando estritamente necessário.

---

<sup>6</sup> Maiores aprofundamentos sobre a relação entre o brincar e a Educação Infantil recomenda-se a leitura de Kishimoto, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 14<sup>a</sup>. Ed., São Paulo: Cortez, 2011.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

Retoma-se então ao posicionamento da educadora deste grupo de crianças que desconsiderou a brincadeira como fonte de saber-fazer e sua possibilidade de curiosar para despertar o interesse gerando o pensamento crítico e desafiador. Além do fato de não se envolver com as crianças naquela ação, lembrando bastante o que Wajskop (1995) comenta sobre a impossibilidade de alguns adultos conseguirem se entregar aos momentos de brincadeira e participarem ativamente das mesmas. Este mesmo autor compreende também, a importância da observação atenta e dos registros diários das brincadeiras e das temáticas que nelas se desenvolvem para assim “[...] configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos [...]” (WAJSKOP, 1995, p. 68). Este olhar mais atento destaca a necessidade, seriedade e imperiosidade de se pensar em currículo na Educação Infantil, em um planejamento consciente e consistente, apontando as diferenças entre flexibilidade de espontaneidade (FARIA; ANGOTTI, 2015), imprevistos de improvisos (NOFFS; ANDRÉ, 2018).

As experiências da criação do *Coisário Elemental* e da *TV Inseto* pelas educadoras Mariana Coelho e Suiany Sousa (2017), e por crianças de 04 e 05 anos reflete exatamente o que este artigo propõe sobre a notabilidade da curiosidade e do olhar atento aos interesses infantis e de seus porquês. Estabelece-se aqui uma ponte entre um dia de grilo em um CMEI de Maceió e o dia em que crianças de um UMEI de Niterói perceberam a comunicação entre sua sala de referência e uma grande árvore no pátio que beijava suas janelas, e com a frequência que exploravam a caixa de insetos de brinquedo.

O projeto destas duas educadoras permitiu que o olhar curioso das crianças fosse respeitado e que ganhasse destaque em seus planejamentos. Propiciaram diversas situações de exploração para que as crianças aguçassem suas perspectivas como pesquisadores, “Acolhendo o interesse manifestado na curiosidade e nas perguntas das crianças, que cada vez mais queriam saber detalhes sobre os bichinhos



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

que encontravam” (COELHO; SOUSA, 2017, p. 98). As educadoras envolveram a colaboração das crianças em seus planejamentos cotidianos, havia continuidade e flexibilidade no planejamento, aplicação e avaliação das ações. As crianças iniciaram a criação de um insetário investigando todos os bichinhos que ali estavam, trazidos de casa, por um funcionário, ou do próprio UMEI recolhidos por estes investigadores aventureiros.

É a exemplificação do ato de curiosar por inteiro, é a ilustração de um planejamento consciente que se apoia em porquês e demonstra a possibilidade de crianças perguntarem. Há então uma nítida diferenciação entre as duas situações descritas havendo similitude na temática envolvida no processo (insetos), no posicionamento das educadoras e das próprias crianças, onde na primeira situação os porquês foram silenciados naquele mesmo dia, enquanto a construção e composição do coisário demandou um semestre inteiro guiado por porquês infantis. Onde as duas educadoras envolvidas compreendiam que

Como professoras, pensamos em potencializar o olhar, a curiosidade e o interesse observado, organizando tempos e atividades que ampliassem suas possibilidades de fazer suas próprias pesquisas, brincando em espaços ao ar livre e/ou envolvidas com elementos da natureza. Entendemos que dessa forma enriquecem suas vivências, interações e experiências. (COELHO; SOUSA, 2017, p. 92)

Retomando ao pensamento de Paul Feyerabend (1977) no estímulo ao pensar anárquico, em sua quebra de fronteiras, no pensar criativo e não lamurioso, na possibilidade de pensar por si mesmas, as crianças experimentariam compreender e ler o mundo de maneira plural.

A função do educador ou da educadora não se encontra em início, meio e fim da ação infantil, ele intermedia a leitura, onde a exploração curiosa ultrapassa o momento presente nos espaços de Educação Infantil, ultrapassa o viver e ser criança, contempla a expectativa de adultos autônomos verdadeiramente críticos, cheios de porquês, que se arriscam ao seu olhar imaginativo profundo. Pensar em uma Educação infantil que não tolha as ações das crianças e que também não se torne



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semad/revista-saberes-docentes-em-acao>

monótona e descaracterizada implica pensar em uma educação de qualidade, que perceba a criança como principal sujeito<sup>7</sup> colaborador do currículo e do planejamento. Ostetto (2000, p. 184-185) contempla o planejamento debatendo as suas diversas tendências e chega à ideia de que:

Ao ressaltar o verbo “escutar” como guia da ação educativa, creio que ela demarca uma das dificuldades que enfrentam os educadores nessa área, ao discutirem e apontarem dificuldades no planejamento. Ou seja: o problema não está na forma, no modelo de planejamento, como já discutimos ao longo do texto, mas reside no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos. [...] Então, questionaríamos; que atitude temos empreendido diante da necessidade de olhar e ouvir as crianças, a realidade, o mundo? [...] Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na “atividade”! [...] E então? É urgente educarmos os ouvidos.[...] Planejar sim, mas contando com a real potência de sua realização. Por isso, mais uma vez, a pesquisa é fundamental. Não posso deixar para o dia tal a averiguação da possibilidade ou existência desse ou daquele material de que vou necessitar para encaminhar meu planejamento. [...] Por último o educador, analisando os objetivos e os procedimentos, deve estabelecer um tempo para o desenvolvimento do projeto. É importante assinalar o tempo previsto não necessariamente será o tempo real, pois aqui entra a flexibilidade do planejamento, na dinâmica do dia-a-dia, com a avaliação constante do processo.

As educadoras Coelho e Sousa dialogam com esta perspectiva, que possibilita o planejamento como espaço de reflexão, que atende e dialoga com as expectativas infantis (que são diferentes das dos adultos em vários sentidos), da comunidade escolar e da proposta pedagógica da instituição. Carlina Rinaldi (2016) coloca a escuta como um verbo ativo e recíproco, na sensibilidade de perceber as múltiplas linguagens, em um ambiente acolhedor e multável, ao passo que se propõe também a ativação e reciprocidade de curiosar o mundo e se empenhar a pensar porquê.

### **Encerramentos que não sessam os porquês**

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

---

<sup>7</sup> É interessante perceber que mesmo colocando a criança como centro do currículo há um caráter de construção coletiva do mesmo (FINCO, 2015).



<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
Tenho de mudar quando crescer? Usar  
outro nome, corpo e jeito?  
Ou a gente só principia a ser quando  
cresce?  
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe  
tantas coisas?  
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser Esquecer.  
(Carlos Drummond de Andrade<sup>8</sup>)

Espera-se leitor ou leitora, que este artigo lhe tenha dado piolhos, que lhe cause a necessidade de ir a soltar no mundo variados porquês. Que provoque a pensar na educação infantil como a possibilidade de estímulo e não de cerceamento e limitação, na educação como doadora de asas e não de correntes e amarradas, véus e miopias culturais.

Não foi objetivo deste texto aprofundar a ideia de nenhum autor em especial ou de defender uma corrente pedagógica específica, entretanto, espera-se que permita ser e não esquecer, ser em sua completude e complexidade, existir e configurar existência ao pensar além das fronteiras e com curiosidade. Percebe-se a potencialidade das crianças e da Educação Infantil, e do impacto dessa instituição e das ações pedagógicas no pensamento criativo destas infâncias. Esta curiosidade epistêmica de que Paulo Freire falava, se mistura à sua esperança esperançosa apoiada no potencial criador e crítico da educação.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento,

<sup>8</sup> ANDRADE, C.D. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semmed/revista-saberes-docentes-em-acao>

como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FRERE, 2001 p.53).

Que se possa brincar ao já sermos adultos, imaginar e contemplar, questionar e arriscar, transformar o mundo em suas mudanças, e humanizar-se no sentido de pensar curiosamente em todos os porquês (parafrazeando René Descartes penso logo existo!). Por que crianças não perguntam mais porquê? Percebeu-se ao longo deste texto que crianças desafiam a realidade na qual estão inseridas, elas não deixam de perguntas “por que”, deixam apenas de serem verdadeiramente escudas e acabam assumindo sozinhas a apreensão do mundo de significados que as rodeiam.

Não temos de ensiná-las a perguntas “por que”, já que dentro de cada pessoa está a necessidade de compreender as razões, o significado da nossa vida. Acreditamos que é importante tentar refletir sobre as perguntas das crianças e entender por que elas estão perguntando por quê. Quais são suas conexões? Quais são suas reflexões? Por que elas perguntam este por quê? As crianças não perguntam “por que” apenas quando falam diretamente, mas também por meio das cem linguagens. (RINALDI, 2016, p. 240)

Contudo, é cabível perceber que as crianças demonstram de diferentes formas suas curiosidades de maneiras diversamente criativas, cabe ao professor como mediador destes processos levanta hipóteses de quais seriam estas perguntas, de aguçar a dificuldade das investigações e explorações infantis ao ponto do desafio possibilitar a manutenção das proposições, além de pensar nas perguntas das crianças este educador necessita pensar em suas próprias perguntas, o que ele quer saber sobre os caminhos de aprendizagem das crianças. Dentro destes movimentos existem muitas conexões presentes nas ações do cotidiano dos centros de Educação Infantil e que não caberia aqui adentra. Assim cabe se pensar, em seu cotidiano, em sua prática pedagógica, as indagações das crianças são acolhidas ou ignoradas? Permitidas ou rechaçadas? Há escuta ativa e recíproca ou silêncio ordeiro e punitivo? Existe a valorização de crianças pesquisadoras e de suas teorias ou seus pensamentos são vistos apenas como alheios à realidade e desconsiderados? Você



<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semad/revista-saberes-docentes-em-acao>

mesmo elabora seus próprios “por que”? É dificultosa a escuta e apreensão das proposições infantis? Nada melhor para uma cabeça cheia de piolhos que iniciou este escrito, responder perguntas com outras perguntas, não é mesmo?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COELHO, M.; SOUSA, S. Crianças, natureza e seres desimportantes. In: OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017, p. 91-109.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. **Educação infantil, currículo e linguagens infantis: a arte da educação infantil**. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 32-42, 2015.

FLENERABAND, P. **Contra o método**. Tradução de: Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg, Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**, 2010. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais na Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=6678&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6678&Itemid=)>. Acesso em: 01 mai. 2018.

HOMRICH, M. T. O discurso como posição subjetiva do professor de educação infantil. In: **Formação de profissionais e a criança-sujeito**, n. 7, 2008, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100052&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100052&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 04 jun. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.



---

<https://seer.ufal.br/index.php/sda/submissions>

<https://maceio.al.gov.br/p/semec/revista-saberes-docentes-em-acao>

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Revista Teias, v. 1, n.2, p. 1-14, 2000.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MULLER, F. L. **Educação em fleyeraband.** Educação e Filosofia, v. 15, n. 30, p. 35-52, 2001.

NOFFS, N. A.; ANDRÉ, R. C. M. O. **Creche:** desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do educar e do cuidar. Revista E-Currículo, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 139-168, 2018.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000, p. 177-187.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica:** entre o real e o ideal... o possível. São Paulo: Panda Educação, 2021.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

\_\_\_\_\_. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury, 14ª ed., Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e terra, 2021.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WAJSKOP, G. **O brincar na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.