

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FaE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Queila Cristina de Oliveira

**GOLES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS DA DOCÊNCIA E DAS CRIANÇAS EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte - MG
2019

Queila Cristina de Oliveira

**GOLES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS DA DOCÊNCIA E DAS CRIANÇAS EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio

Belo Horizonte - MG
2019

O48g
T

Oliveira, Queila Cristina de, 1977-

Goles de infância (manuscrito) : práticas da docência e das crianças em uma escola municipal de educação infantil / Queila Cristina de Oliveira. - Belo Horizonte, 2019.

203 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

Orientador: Vinicius da Silva Lirio.

Bibliografia: f. 184-191.

Apêndices: f. 192-203.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Educação pré-escolar -- Teses. 4. Professores e alunos -- Teses. 5. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 6. Educação e Estado -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Lirio, Vinicius da Silva, 1983-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21

Catálogo da Fonte^{*} : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG


FOLHA DE APROVAÇÃO

**GOLES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS DA DOCÊNCIA E DA CRIANÇA
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

QUEILA CRISTINA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Vinícius de Silva Lirio - Orientador
UFMG


Prof(a). Izabel Rodrigues da Luz
UFMG


Prof(a). Josley Francisco de Souza
UFMG


Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior
EEFFTO/UFMG

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2019.

*Aos mestres que dialogam gentis sabedorias
E às crianças, por nos oferecerem suas asas.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo sopro divino visto em seu filho Jesus Cristo que também já foi criança e, enquanto adulto, consagrou-se como um precursor na perspectiva da escuta das vozes infantis e do direito social da criança, mostrando o quanto podemos aprender com elas, sendo essa uma das principais questões para o entendimento dos evangelhos.

Às crianças interlocutoras neste estudo, pelas múltiplas vozes, vivacidade, asas e afetos! Vocês foram, com certeza, meus maiores mestres nessa caminhada.

Às famílias das crianças que me confiaram à participação delas e autorizaram o uso de suas imagens, nesse estudo.

Às flores suaves que encontrei em meu caminho, professoras da EMEI: Adelan Faleiro, Andréa Gonçalves dos Santos, Claudete Reis, Cristiane Oliveira, Flávia Silva, Maria de Lourdes Moreira Batista, Simone César, e, principalmente, Hélia Patrícia da Silva e Cleonice Laurentina Quirino, pela perspectiva de abertura, sensibilidade, maturidade e colaboração. Agradeço, imensamente.

À amiga Andrea Juliana Costa pelas horas de alegria e companhia nas angústias, sempre solidária nas dicas, sugestões e conselhos. Existem amigos que nos valem mais do que um irmão - é essa pessoa linda!

Às amigas Ana Luisa Viana Pacheco, Daniele Cristina Mendes Costa e Izabel Cristina de Matos Andrade pelos incentivos e solidariedade.

Ao querido orientador Vinícius da Silva Lírrio pela indicação de uma metodologia que me possibilitou unir razão e sensibilidade. Além disso, não tenho palavras para agradecer por sua paciência, cumplicidade e por seus diversos esforços dedicados às leituras, às correções e por todo o bem que me fez, nessa caminhada. Bela maestria!

À professora Iza Rodrigues da Luz por conduzir com leveza a disciplina: “Estudos da Infância e Educação Infantil: Saberes em diálogo e práticas institucionais”, e principalmente, por sua escuta docente, que comparo à psicanalítica, sem pressa, sensível, profissional, sensata e investigativa. Sua mediação foi muito valiosa nesse percurso.

Ao professor Josiley Francisco de Souza pela fluidez, beleza e simplicidade ao trazer conceitos tão densos e complexos sobre as linguagens, a partir da relação dialógica tão acessível aos alunos. Aprendi muito a partir dessa interlocução!

Ao professor Admir Soares de Almeida Junior por sua leveza, sensibilidade e poesia. Que pessoa linda! Suas aulas foram um divisor de águas em minha formação docente, ao mostrar-me a importância de narrar às experiências pela vida. Como melhor agradecer tamanha grandeza?

À professora Maria Amália Cunha por sua sabedoria ao conduzir as discussões na disciplina “Sujeitos da Educação: Escola e Identidade Social” e por sua forma respeitosa e gentil de diálogo com seus alunos, principalmente quando realiza suas inferências.

À minha família, que me abraçou muito e compreendeu todas as minhas ausências.

Ao homem da minha vida, Wellington Monteiro de Freitas, meu marido, meu pai, meu irmão e meu melhor amigo, pela dedicação ao nosso amor em todas as horas.

À minha mamãe Ana Maria de Oliveira, uma mulher cheia de graça, que me ensinou que a vida não é mera imagem e que nos percursos mais dolorosos vale o enfrentamento para obter da semente os seus frutos; da noite, o dia; da dor, a busca da cura e da travessia, uma saída espiritual e poética. Meu coração não tem palavras para agradecer essa flor que vem me gerando por várias vezes.

Cálices

Eu avistei a imagem

E não tive a palavra

A imagem cutucava

Eu busquei a palavra

A palavra é a chave

A chave indaga:

“Trou-xes-te

a imagem?”

Volto à porta

A fechadura move

Eu vejo a imagem

E não tenho palavras!

(Queila Cristina de Oliveira)

RESUMO

Este estudo parte da investigação de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de três professoras, considerando a participação da criança. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), instituição pública, situada em um bairro da região nordeste de Belo Horizonte-MG, onde a autora também atuou como docente. Nesse contexto, houve interlocução com professoras e, aproximadamente, 40 crianças, na faixa etária de 04 e 05 anos. O processo de geração e análise dos dados se baseou nas abordagens fenomenológica, etnográfica e autoetnográfica. Para tanto, os procedimentos e recursos utilizados incluíram: Diário de Bordo, gravações de aulas, em vídeo; gravações, em áudio, de conversas e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos; além de artefatos escritos utilizados e/ou produzidos nessa escola. Ao longo desse trabalho, também se desenvolveu um produto pedagógico denominado “Ateliê Narrativo”, que compreende uma formação continuada das professoras da EMEI, com vistas a trazer reverberações no contexto. Alguns referenciais nos campos da Educação, Antropologia, Sociologia da Infância, Filosofia, Linguagens e Psicologia corroboram com esse estudo, tais como: Freire (1987; 1995; 1996; 1997); Oliveira-Formosinho (2007; 2009); Tardif e Raymond (2000); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); André (2012); Geertz (2008); Alanen (2001); Sirota (2001); Corsaro (2011); Walter Benjamin (1987; 2009); Larrosa (2002; 2011); Vygotsky (2007; 2009; 2014); Bakhtin (2011); Bachelard (1988); Rancière (2015); e Paul Zumthor (2010; 2014). Essa pesquisa apontou para algumas conclusões dentre as quais destaco: a escuta docente às vozes das crianças, por meio de uma perspectiva dialógica, compreende um dos principais elementos que mobilizam as práticas pedagógicas que promovem a participação da criança nos processos educativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Interlocução professora-criança.

ABSTRACT

This study is based on the investigation of how the pedagogical practices of three teachers are developed, considering the participation of the child. The research was carried out in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI), a public institution, located in a neighborhood in the northeast region of Belo Horizonte-MG, where the author also worked as a teacher. In this context, there was interlocution with teachers and, approximately, 40 children, in the age group of 04 and 05 years. The data generation and analysis process was based on the phenomenological, ethnographic and auto-ethnographic approaches. To do so, the procedures and resources used included: Logbook, class recordings, video; recordings, in audio, of conversations and semi-structured interviews with the subjects involved; as well as written artifacts used and / or produced at that school. Throughout this work, a pedagogical product called "Ateliê Narrativo" was also developed, which includes a continuous formation of the teachers of the EMEI, with a view to bringing reverberations in the context. Some references in the fields of Education, Anthropology, Sociology of Childhood, Philosophy, Languages and Psychology corroborate with this study, such as: Freire (1987, 1995, 1996, 1997); Oliveira-Formosinho (2007; 2009); Tardif and Raymond (2000); Tardif, Lessard and Lahaye (1991); André (2012); Geertz (2008); Alanen (2001); Sirota (2001); Corsaro (2011); Walter Benjamin (1987; 2009); Larrosa (2002; 2011); Vygotsky (2007; 2009; 2014); Bakhtin (2011); Bachelard (1988); Rancière (2015); and Paul Zumthor (2010, 2014). This research pointed to some conclusions among which I emphasize: teachers' listening to children's voices, through a dialogical perspective, comprises one of the main elements that mobilize pedagogical practices that promote the child's participation in educational processes.

Keywords: Infant Education; Pedagogical practices; Interlocution teacher-child.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Ilustrações com tema: “Onde é mais gostoso tomar água? Autores: crianças da EMEI	12
Figura 2	Encontro autoavaliativo – primeiro dia.....	45
Figura 3	O Modelo da teia global.....	61
Figura 4	Quadro 1 – Comparação de dois modos de pedagogia.....	75
Figura 5	Quadro 2 - Comparação de dois modos de pedagogia.....	76
Figura 6	Fotografia da parte externa da EMEI.....	81
Figura 7	Placas nas portas das Salas 7 e 8.....	82
Figura 8	Exposição no corredor da EMEI : Texto Coletivo e Ilustrações da “Turma Amigos para Sempre”	83
Figura 9	Parquinho na lateral da EMEI.....	84
Figura 10	As crianças criam placas com sinais indicadores para as escadas.....	85
Figura 11	Crianças descendo as escadas conforme sinalização.....	86
Figura 12	Exposição de Ilustração Coletiva.....	88
Figura 13	Atividade Lúdica: percurso com imitação de passarinhos.....	103
Figura 14	Atividades e brincadeiras com pedras.....	107
Figura 15	Escavações na terra.....	108
Figura 16	A criança e a terra.....	113
Figura 17	Folha de rosto da matriz	115
Figura 18	Atividades de recorte, colagem e cópia.....	116
Figura 19	A professora convida às crianças para a leitura.....	118
Figura 20	Crianças imitam o gesto de leitura da professora.....	119
Figura 21	Reação das crianças perante a proposta.....	121
Figura 22	A mediação da professora sobre o uso da tesoura.....	128
Figura 23	As crianças e a “loja de sapatos”.....	136
Figura 24	Atividade de Pedro.....	142
Figura 25	A criança e o seu desenho.....	145
Figura 26	As crianças e seus movimentos em sala.....	149
Figura 27	Crianças em negociação para trocar cédulas.....	150

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Categorías de Análise.....	53
-----------	----------------------------	----

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Planejamento de tempos-espços na Rotina das turmas pesquisadas	42
Tabela 2	Normas para Transcriçã.....	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. DO JARDIM QUE VI: PRIMEIROS ENCONTROS COM A EMEI	25
1.1 A criança entre as pedras.....	25
1.2 A criança brinca com a terra.....	28
1.3 A arqueologia da criança	30
1.4 Das inquietações e atravessamentos: Eis a definição do problema	32
2. O OLHAR E A ESCUTA AOS SUJEITOS: ABORDAGENS FENOMENOLÓGICA, ETNOGRÁFICA E AUTOETNOGRÁFICA	36
2.1 A questão do tempo e o desenvolvimento da pesquisa.....	41
2.2 As fotografias, filmagens, entrevistas e formas de transcrição.....	46
2.3 O percurso pela análise e interpretação dos dados.....	51
3. INTERREGNO: A LITERATURA TEÓRICA ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REFLEXÃO	57
3.1 Infâncias e Crianças: Quem está falando, agora?.....	58
3.2 Práticas pedagógicas: afinal, de quem é a vez de falar?.....	71
4. POR GOLES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS DOCENTES E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO-TEMPO CHAMADO EMEI	79
4.1 Roda de Conversas: Quem são as crianças interlocutoras na EMEI?.....	90
4.2 Na roda com os pares: as professoras pesquisadas na EMEI.....	93
4.2.1 O que o conceito sobre a criança diz sobre nossa docência?.....	97
4.3 Modos de fazer pedagogia na EMEI: Entre fábricas e ateliês.....	101
4.3.1 Minha docência, por necessários goles de infância.....	102
4.3.2 Hora da atividade: fabricando a partir da matriz.....	114

4.3.3 Ateliê de Atividades: Criações por uma “loja de sapatos”	136
--	-----

5. CONSIDERAÇÕES “SEM FINAIS”, PARA MAIS UM ELO DIALÓGICO: IMAGENS DA DOCÊNCIA, VOZES, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EMEI.....	155
---	------------

6. O PRODUTO – “ATELIÊ NARRATIVO”: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DA EMEI	167
--	------------

6.1 Um encontro marcado: “Ateliê Narrativo”.....	174
--	-----

6.1.1 Narrativas “de nossos velhos tempos”.....	174
---	-----

6.1.2 Narrativa teórico-prática: a infância, as crianças e a docência na Educação Infantil.....	175
---	-----

6.1.3 Narrativas de um Self.....	177
----------------------------------	-----

6.1.4 Narrativas por “Pipocas Pedagógicas”.....	178
---	-----

6.1.5 Narrativas de “agora”: “Vai mais uma panela de pipoca?”.....	181
--	-----

PARA NÃO FINALIZAR ESSA CONVERSA.....	182
--	------------

REFERÊNCIAS.....	184
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas (feitas as docentes).....	192
---	-----

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas (feitas às crianças).....	193
---	-----

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	194
---	-----

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	196
---	-----

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	198
---	-----

APÊNDICE F – Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa.....	200
--	-----

APÊNDICE G – Termo de Compromisso.....	202
--	-----

APÊNDICE H – Convite: Autoavaliação docente a partir das imagens fílmicas coletadas na pesquisa.....	203
--	-----

INTRODUÇÃO

**Figura 1 - Ilustrações com tema: “Onde é mais gostoso tomar água?”
Autoria: crianças da EMEI**



Foto: Queila Oliveira, 2018.

A poesia *Cálices* apresentada na primeira epígrafe desse trabalho, bem como essas produções artísticas feitas por crianças¹, nessa introdução, cingem o significado da experiência que agora trago no percurso dessa pesquisa. Semelhantemente, trago parte de minha afetação, a cada pronunciamento dos capítulos, por meio de versos de minha autoria, juntamente com os desenhos realizados por essas infâncias, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)².

Considero como poesias cada uma das ilustrações apresentadas e, a partir delas, pretendo ressaltar a beleza intrínseca no modo como cada criança emana suas vozes junto à(s) docentes na Educação Infantil.

Em outras palavras, para dar continuidade a esse diálogo, primeiramente, recorrerei à etimologia da palavra poesia. Segundo aponta Richter (2016, p. 24), os gregos antigos diziam *poiesis*, para a ação de transformar o sentir em linguagem, ou produção artística:

O radical grego *poiein* aponta para sentido de fazer ou realizar como execução de um ato complexo de produção de linguagem que caracteriza o humano. A conduta criadora, na especificidade do ato de operar sobre o mundo – pois não pode operar no vazio – para criar e inventar ritmos, imagens, significados, torna-se fonte de conhecimento insubstituível. De *poiein* se originaram as palavras ‘poeta’, ‘poema’ e *poiesis*.

Poiesis, portanto, corresponde à ação de fazer e converter o pensamento em matéria, como qualidade da fabricação, busca de criar algo e produção. Logo, criação é *poiesis*. Assim, compreendo que ao “fabricar” a *poiesis* traduzida por essas produções infantis, acima, introduz bem o sentido que permeia essa pesquisa, a começar pelo modo como é considerada, aqui, a criança, como um ser potente, inteligente e capaz de criar culturas conosco.

Analogamente, os significados aos quais remetem esses desenhos aproximam a autoria da criança, por uma forma singular, como quem “fabrica” uma brincadeira, ao mostrar o que está entre seu pensamento e a materialidade, isto é, sua própria criação. Por essas imagens, percebo sua ação transformadora, como se nos fizesse o convite para participar de um maravilhoso brinde.

¹ Os termos criança(s) e infância(s), nesse estudo, especificamente, tentou aproximar dos sujeitos pesquisados, nessa escola, logo, não pretendeu criar ideias generalistas, nem sacralizar conceitos, embora tenha relacionado a pressupostos epistemológicos que apontam uma visão de infância como categoria geracional e de criança como ator social, defendida pela Sociologia da Infância; além de identificar-se com perspectivas políticas e pedagógicas, em torno do reconhecimento desses sujeitos como categoria ativa, em seus direitos, dos quais destaquei a escuta de suas vozes, em diálogo com uma pedagogia reflexiva.

² Conforme ficou acordado no Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) o nome dessa Instituição não será citado, apenas suas principais características.

Conforme nos aponta Machado (2004, p. 23), há uma relação existente entre a brincadeira da criança e a poesia: “[...] visto que brincar é produzir, fabricar, criar. A forma brincada poderia ser a *poiesis* de cada criança”. Acredito que partir dessa “forma brincada” seria a maneira como ela elabora, com as professoras e com seus pares, as práticas de nossa Educação Infantil.

Compreendo, como Zumthor (2014, p. 81), que “toda poesia atravessa, e integra mais ou menos imperfeitamente, a cadeia epistemológica sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo: a sensorialidade se conquista no sensível para permitir em última instância, a busca do objeto”.

Assim, tomando como ponto de partida uma escuta sensível das vozes³ das crianças, busco interpretá-las também pela leitura de suas produções artísticas. Por semelhante modo, essas ilustrações, que aparecem no início dessa introdução, nos convidam a essa “sensorialidade”, por versos tão significativos, quanto à poesia escrita: pelos desenhos, que contam parte de suas histórias de vida, que mostram, aqui, dentre outros percursos, o abandono das mamadeiras; pelos registros de suas garrafinhas preferidas, personalizadas por um senso estético próprio da infância; pelos braços que se erguem para um brinde, entre os pares e na interação com a professora; pelas taças de festa, que registram ocasiões especiais; na aventura de tomar água da chuva, levando um banho; ou no adentrar em uma cachoeira, para beber dessa fonte, etc. Essas como outras narrativas, sensivelmente, poderão ser explicitadas.

O que mais esses cálices, produzidos por elas, dizem dessas crianças? Acredito, como Richter (2016, 25), que o “artista, ou poeta, quando produz, está invocando a linguagem em sua força criadora de sentidos para o agir no mundo. É essa força lúdica e expressiva que faz as obras serem poéticas ou artísticas”. Dessa maneira, penso que as crianças têm muito a contribuir tanto para o desenvolvimento das práticas escolares⁴, como também para essa pesquisa, pois, pela emanção de suas vozes e por sua ludicidade ao enunciar, podem participar desse constructo conosco.

Como salienta Zumthor (2014, p. 71), “a noção de enunciação leva a pensar o discurso como acontecimento, a gerar todos os níveis da manifestação verbal ou não verbal, de

³ O termo “voz”, dentro dos limites dessa pesquisa, surge em aproximação aos conceitos apresentados por Paul Zumthor (2010; 2014), pela voz não limitada ao som da fala, mas como diversas possibilidades de emanção do corpo.

⁴ Práticas escolares, segundo Lima (2013, p. 148), constituem “o conjunto de ações e relações que se processa no cotidiano escolar: são fazeres e saberes cotidianos que superam a dicotomia objetivo/subjetivo, certo/errado e social/individual”. Dentre essas, proponho uma discussão sobre as práticas pedagógicas, isto é, práticas da docência, em processo de busca e reflexão sobre as ações, a cada experiência na interação com as crianças.

maneira que enunciado e enunciação não se separam”⁵. Aqui, ao começar o pronunciamento da pesquisa pela epígrafe coroada pelos desenhos, esses enunciam as crianças como autoras e por suas *poiesis*, elas também tecem a sua enunciação.

A autoria das ilustrações, acima, pertence às crianças em transição de faixa etária, entre 4 e 5 anos, matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)⁶, rede pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, situada em um bairro da Região Nordeste dessa cidade, *locus* dessa pesquisa. Esses sujeitos foram convidados para compor uma das vozes interlocutoras da mesma, no segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018.

Eu sou uma das professoras dessa turma que assim ilustrou, dentre tantas outras produções, em interlocução à minha pergunta, durante uma atividade, da qual mencionarei, abaixo, um pequeno trecho desse diálogo:

*Queila*⁷: onde é mais gostoso beber água... gente?

*Joaquim*⁸: NA GARRAFINHA

Juliana: eu tomo no copo... igual gen-te-gran-de

Gustavo: quando eu era neném... bebia na mamadeira

Mário: uhn ... uhn ... tô pensando ((coloca a mão no queixo))

Amanda: um dia eu bebi água da cachoeira (Frase exclamativa)

((muitas risadas, dentre outras vozes))

Zênis: eu já bebi água da CHUVA

Sem delongar, aqui, trouxe parte da conversa que compôs o Projeto Pedagógico “Água mineral: para ficar legal!”, desenvolvido por mim com essas crianças. A realização desse se iniciou em 2 de agosto de 2017, quando problematizei sobre o excesso de “tosses”, dentro da sala, relacionando ao clima seco da cidade. Estávamos retornando de um recesso, que

⁵ O termo enunciação é amplamente empregado por Bakhtin (2011). Segundo Paulo Bezerra, que faz o texto introdutório dessa obra, o autor emprega um só termo – *viskázivanie* – quer para o ato de emissão do discurso, que seria a enunciação, quer para um discurso já pronunciado, que seria o enunciado.

⁶ Conforme a Lei 11.132, de 18 de Setembro de 2018, estabelece a autonomia administrativa das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, que ofertam, exclusivamente, a Educação Infantil. Optei por essa nova nomenclatura, pelo fato da pesquisa ser realizada durante período que envolve as discussões e as definições em torno dessa mudança política na rede pública.

⁷ Os nomes citados, exceto o meu, são fictícios para preservar o sigilo. Optei por apresentar as falas, em itálico, para diferenciar das outras citações. Apresentarei no capítulo 2, a forma escolhida para trazer as vozes dos sujeitos, dessa pesquisa. Seguirei uma padronização segundo as Normas para Transcrição - Normas Urbanas Cultas: NURC/SP nº 338 EF, 331 D2. Os símbolos empregados, nessa transcrição, podem ser interpretados, conforme a tabela a ser encontrada na página 50.

⁸ Ao participar as crianças dos interesses dessa pesquisa, solicitei-lhes que escolhessem seus nomes. Algumas delas, a princípio, escolheram nome de personagens midiáticos, tipo “Homem Aranha” e “Ladybug”. Sem subestimar a capacidade de entendimento delas de que se tratava de uma pesquisa não de “faz de conta” e que esse sigilo era necessário. Após a explicação, corresponderam-me por nomes convencionais, a maioria nomes que fazem parte de seu convívio social e afetivo. Por exemplo: “Eu quero Flávio, igual o do meu tio!” ou, “Mariana, igual da minha colega do especial”. Daí, fiz o combinado de não escolherem um nome repetido, nem igual ao do colega de sala.

aconteceu no mês de Julho e, nesse tempo, Belo Horizonte estava completando 50 dias sem chuvas.

Concernente à proposta de educar e cuidar⁹ como direito das crianças, elaborei combinados com elas, no intuito de estimular a autonomia para tomarem uma quantidade de água significativa, diariamente, como incentivo aos cuidados com o próprio corpo, garantindo sua hidratação.

Dentre tantas outras produções em torno desse projeto, além dos desenhos apresentados acima, destaco que, naquele espaço-tempo, as crianças puderam expressar sua singularidade, por meio de diferentes gestos, valores e significados que teceram, ao emanar suas vozes. Cada um desses diálogos contribuiu para que criássemos, coletivamente, práticas em torno dos cuidados com seu corpo e do outro. Recordo-me que, mesmo após esse período, quando tossi, uma das crianças participantes nesse projeto, me interpelou: “*Seu corpo está bem hidratado?*”.

Nesse contexto de interações e envolvimento, permeado de escutas e falas, dentre as práticas pedagógicas, é que inicio minha apresentação como docente dessa referida EMEI e, também, como pesquisadora, em reflexão constante, em interlocução com as crianças e com meus pares de trabalho, as professoras¹⁰. Dessa maneira componho as narrativas dessa pesquisa, desenvolvida por meio de alguns elementos trazidos das abordagens fenomenológica, etnográfica e autoetnográfica¹¹.

Destarte, essa pesquisa dialoga, também, com minha trajetória profissional, por meio de um percurso de mais de 10 anos no campo da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, permeado por interações com crianças de diversas idades. Nesse contato, avalio que minha experiência condiz com minhas decisões, com minha vida pessoal e com minha profissão.

Por significado de experiência, identifico-me com os dizeres de Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 26), a partir da obra de Walter Benjamin, nos quais ele afirma que “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Assim, coloco-me diante dessa pesquisa por meio das experiências pelas quais fui afetada e ainda me afetam, passam-me e me atravessam.

⁹ “Educar e cuidar”, objetivos de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998, p. 23-25).

¹⁰ Utilizo, nesse trabalho, o termo professora(s) e não professor(es), pois, dentre as docentes, no campo da pesquisa não há presença masculina. Esse grupo de docentes, portanto, é cem por cento feminino.

¹¹ Sobre os procedimentos metodológicos, bem como a apresentação dos demais sujeitos participantes dessa pesquisa, discorrerei, detalhadamente, mais adiante.

Dessa maneira, não deixarei de expor a minha afetação e subjetividade, em alguns momentos, a começar pelo fato de me permitir a um (re)encontro com a infância, tanto minha, quanto das professoras e das crianças dessa EMEI, principalmente. Ciente da memória de ter sido criança no “Jardim de Infância”, como era chamada a antiga Pré-escola. Tempo que me remete ao nome da primeira professora, Adriana, uma mistura de afeto, sorriso e firmeza. Recordo-me da minha interação com ela e com os materiais. Daí sinto, novamente, o cheiro do giz de cera e da tinta azul na folha mimeografada, e, sem dúvida, o aroma mais divertido e mais esperado era o da massinha.

Trazer essas memórias dialoga com o que dizem Tardif e Raymond (2000, p. 219), que entendem que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

Essas experiências formativas, conforme o estudo feito por esses autores, não são atribuídas somente ao período escolar que compreende esse início da Educação formal. Dessa maneira, entendo que se estendem à minha graduação em Pedagogia e chegam à Especialização em Psicopedagogia, bem como pela complementação e transformação a cada nova oportunidade de interações com os sujeitos, em diferentes contextos educacionais. Ciente disso, entendo que todas essas experiências ainda contribuem para minha formação docente.

Desse modo, compreendo, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 216), que a docência compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes: “esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência”. Pelas palavras desses autores, esse é um “saber plural”.

Esse processo de formação por novos saberes, portanto, vem definindo as minhas escolhas, decisões e reflexões sobre as práticas educativas. Dessa maneira, preservo meu exercício de reconhecimento, identificação e interlocução diante de um encontro afetivo com as diversas infâncias existentes na Educação Infantil. Partindo daquela que vivenciei, que difere das outras vividas pelas outras professoras e da diversidade existente nessa geração da EMEI. Diante dessas questões, busquei interpretar as vozes desses sujeitos, sem afastar a oportunidade dada pelas experiências, permeadas por uma contínua formação, a cada nova interação.

Diante dessa importância, em relato breve, apresentarei aqui minha experiência, a partir da trajetória profissional. No ano de 2002, ingressei como professora na Educação Infantil em escolas particulares. Em 2009, comecei a lecionar na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Em 2010, tomei posse, em outro turno, no cargo de professora no Ensino Fundamental, também dessa Rede. Entre os anos de 2015 e 2016, participei, como Orientadora de Estudos, nos Encontros de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na idade Certa (PNAIC)¹².

Nos anos de 2017 e 2018, ingressei novamente nesse programa, mais especificamente, dentro dos objetivos de formação de professores que atuam na Educação Infantil. Nessa oportunidade, atuei como Formadora Regional, por meio de uma proposta reflexiva e dialógica de formação, no encontro com docentes responsáveis pelo repasse das atividades ministradas às professoras de diversos municípios mineiros, atuantes em escolas estaduais. Esse programa contou com a tutoria da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Por meio dessa interlocução com esses sujeitos suscitaram várias questões relativas às práticas educativas. Inúmeras inquietações emergiram a partir desses diálogos, em torno das concepções sobre a infância, assim como, pela forma como as professoras, no contexto institucional, orientavam seus fazeres pedagógicos nessas escolas.

Partindo do princípio de que tanto as crianças como os adultos buscam, ativamente, dar sentido às experiências vividas como sujeitos na história, eu questionava qual o lugar das vozes infantis, em relação à escuta docente. Por vezes, algumas práticas pedagógicas poderiam apontar para a participação delas, enquanto outras apresentavam uma relação menos dialógica, colocando os infantes em uma posição periférica na Educação Infantil.

Por meio desses entrecruzamentos na interação com esses sujeitos diversos, dentro de vários contextos e percursos, concomitantemente, à ação e reflexão de minha própria prática educativa, em construção conjunta, é que me apresento em processo de formação, atuando como professora na EMEI.

Desde 2009, quando iniciei na docência, nessa rede pública, venho tecendo reflexões em torno das práticas presentes na Educação Infantil, por meio de observações de minha própria atuação profissional, e tentando exercer uma escuta, cada vez maior, às crianças, a cada Projeto Pedagógico desenvolvido com a participação delas.

¹² Conforme o texto de apresentação desses materiais, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças até 8 anos, isto é, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p. 7).

Nesse sentido, para além da observação no momento das aulas, comecei a utilizar o recurso de filmagens¹³, no intuito de favorecer minha autoavaliação, por outro ângulo, por idas e vindas, como quem tece um distanciamento e, ao mesmo tempo, uma imersão.

Ao voltar às imagens desses filmes, constatei que, durante as aulas, muitas vezes das crianças me passavam despercebidas e, ao perscrutar por esse recurso, tornaram-se manifestas. Percebi que, nos momentos de roda, por exemplo, algumas crianças falavam, enquanto outras permaneciam tão tímidas e eu precisava desnaturalizar aquela situação.

Em outras atividades, enquanto a maioria acatava, tinham aqueles que subvertiam o combinado, de várias maneiras, com indisciplina ou apatia. Mas, ainda pelo contrário, às vezes, eu conseguia atingir poucas crianças, enquanto uma maioria se dispersava na aula. Avaliei-me por muitos momentos exitosos também; quando uma prática obtinha a adesão máxima do grupo, por meio de uma interlocução fluente entre as crianças e eu.

Assim, pela tentativa de aguçar a minha escuta, visualizava essas imagens repetidas vezes, refletindo sobre cada detalhe, pausando o filme em alguns momentos e reiniciando as cenas. Dessa maneira, fui instigada em novas análises sobre minhas práticas: como não ser afetada por expressões de descontentamento das crianças diante de algumas atividades? O que as vozes das crianças estavam me trazendo, a partir dessas práticas pedagógicas? Quais práticas eram, realmente, significativas para as crianças? Como essas práticas inserem a participação delas, nesse processo?

Reitero que esse percurso reflexivo e autoavaliativo, por meio das filmagens, serviu, para mim, como um *self*¹⁴ que me mostrava qual era a minha imagem como docente e me interpelava sobre a escuta às vozes das crianças. Por esse espelho, almejei ajustar a imagem, promovendo a participação delas no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Esse exercício, por meio da ação e reflexão em torno da interlocução entre professora e crianças, vem contribuindo muito em meu processo formativo docente, ao possibilitar a ressonância desses educandos no desenvolvimento dos projetos, ampliando minha percepção e conhecimento sobre esses sujeitos e sobre os modos de fazer pedagogia.

¹³ O uso dessa ferramenta de avaliação pelo uso de filmagens compõe meu acervo pessoal, datados a partir de 2009. Tais imagens, logicamente, foram autorizadas pelas famílias, que compreenderam sobre sua finalidade. Esse acervo, além de compor um material de constante investigação sobre práticas pedagógicas, compôs, em cada tempo, uma documentação pedagógica da escola, no sentido de oferecer um retorno para a comunidade escolar (incluindo as famílias), sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido. Essa experiência, de certa maneira, marcará uma influência positiva nessa pesquisa, que vai perpassar nos diálogos com os interlocutores e na proposta do produto.

¹⁴ O sentido do emprego da palavra *self*, dentro desse contexto da autoavaliação, será retomado e discutido no capítulo 6, quando apresentarei o Produto dessa pesquisa.

Destarte, a cada interação com as crianças, no percurso dessa pesquisa, fui percebendo novas imagens que se refazem na possibilidade de trazer mais perguntas, novas “enunciações”, isto é, mais um elo na cadeia do discurso, como versa Bakhtin (2011). Crianças e adultos são sujeitos de discurso e ao lembrar dos diálogos que tive com professoras e crianças, na oportunidade de entrecruzar tatos, gostos, aspirações, negociações, olhares e “piscadelas”¹⁵, ouço, novamente, os ecos impregnados de gritos, silêncios, interlocuções e narrativas.

Apresentarei, para tanto, as imagens, advindas de uma abordagem fenomenológica¹⁶, que representam e remontam minhas interpretações sobre essas vozes, em diálogo com docentes e crianças – sujeitos interlocutores dessa pesquisa. Imagens em processo de mudança e transformação constantes. Assim, ao me voltar a esse mergulho, em busca de qual seja a profundidade, tentarei trazer o texto em palavras e almejo que as análises apresentadas contribuam não como resposta, mas como indagação e incentivo às novas pesquisas.

Firmo que podemos encontrar, a cada retorno do olhar, novas leituras, mais perguntas a revelar. Compreendo, assim, que a pesquisa estará sempre inacabada, como também somos nós. Tal qual, sabiamente, refletiu Paulo Freire (1996, p.141), ao afirmar que somos “seres inacabados” em uma busca sincera pelo conhecimento.

Perante esse “inacabamento”, o olhar também transmuda a cada movimentação nestas idas e vindas da pesquisa, que ao pensar nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, acredita que os infantes têm muito a nos dizer, a começar pelo entendimento do que é ser criança, pois com ela está a chave para o sentido tanto de compreender suas vozes, quanto de aprimoramento de nossa docência voltada à infância.

Nesse sentido, mais capacitados seremos se assumirmos a postura de um “mestre ignorante”, como nos termos preciosos de Jacques Rancière (2015), ao se referir ao exemplo de um mestre a lecionar sobre a matéria que ignora. Isto é, que pouco ou nada dela sabe ensinar, mas permite seu acontecimento, por considerar a inteligência de seus estudantes igual a sua.

Ao pensar no que pode ser criado e nas vozes que não podem ser ignoradas, volto aqui, na primeira ideia da *poiesis* de cada criança, por suas próprias ações de produção e

¹⁵ Termo proposto por Geertz (2008), que seria a capacidade de interpretar pontos de vista dos membros pesquisados e isso depende de como se insere no contexto, discorrerei sobre esse termo no segundo capítulo.

¹⁶ Nos capítulos 1 e 2, explicitarei mais sobre a escolha dessa abordagem, que denota de uma aproximação com as subjetividades e organicidade dos sujeitos pesquisados, penetrando em seu universo conceitual, no intuito de compreender, sensivelmente, suas concepções em relação aos acontecimentos e às interações, que envolvem as práticas cotidianas.

criação, similarmente, ao que podemos aproximar sobre o conceito de ser criança. Essa movimentação pelo fazer e criar envolve a emanção de suas vozes, pela enunciação como acontecimento, nas situações que envolvem as interações.

Desse modo, ao interagir com as crianças, penso ser necessário que a docência aceite a tomar “goles de infância”, por meio da escuta, tal como um “mestre ignorante”, a aprender lições sobre a infância com suas crianças, em interlocução com elas e, melhor dizendo, realizando as práticas pedagógicas, junto com elas. Esse cálice, do qual participo em minha experiência diária, como professora é, por certo, formativo.

Ademais, esse percurso pela pesquisa, logicamente, contribuiu para essa formação contínua. Para esse fim, analisei as práticas pedagógicas na EMEI, considerando a participação das crianças, tal como o movimento da epígrafe poética introdutória, que logo no início desse pronunciamento, ao cingir-se de infância, propõe um primeiro brinde. Desse mesmo modo, pretendi trazer o cálice das práticas da docência, intrincado por uma beleza intrínseca: a criança transborda.

Porquanto, as imagens que compõem os fenômenos que vou trazer na presente pesquisa podem trazer o cálice da surpresa e do maravilhamento, diante das contribuições advindas da escuta e da interlocução com as crianças. Elas têm a chave para nossos melhores estudos, para melhor ensiná-las e atender as demandas das infâncias que estão presentes nessa Educação Infantil. Diante desse aspecto é que proponho sempre rever a minha própria prática pedagógica, pela experiência rumo a uma formação continuada, na expectativa de complementação nesse processo.

Enquanto o presente estudo tenciona corresponder às indagações que se colocam no percurso sobre as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo, elabora-se a aplicação de um Produto, como parte integrante e indispensável dessa pesquisa, em compromisso aos requisitos do Mestrado Profissional¹⁷. Saliento que este não é uma etapa estanque ou separada, pois se desenvolve a partir das interrogações apresentadas.

Diante dessa compreensão, faço uma aposta por uma Formação Continuada, que pretendo realizar, junto às professoras da EMEI, por meio de um Produto, identificado por “Ateliê Narrativo”. Acredito que esse poderá erguer um novo brinde, responsivamente, logo após o término dessa pesquisa. Trata-se de uma sugestão de formação para as professoras que

¹⁷ O mestrado Profissional da FAE/UFMG (Promestre), segundo os objetivos firmados, nesse tempo, visa desenvolver pesquisas aplicáveis, ou seja, pesquisas que tenham como foco a intervenção na realidade da Educação Básica brasileira. Segundo essa proposta, ao final desse curso, o aluno deve apresentar um produto, refletido e analisado à luz dos referenciais teóricos da área. Discorrer, detalhadamente, sobre esses propósitos mais adiante, no capítulo 6.

pretende, dentre outras possibilidades, trazer à baila suas narrativas, por vislumbrar que podem trazer reverberações nesse contexto, no tocante às práticas da docência.

A pesquisa que ora apresento teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil, considerando a participação das crianças de quatro/cinco anos na realização dessas práticas. A partir dessas situações, depreende-se a elaboração do Produto, que surge como proposta na tessitura da experiência e narrativas da docência.

Destaquei alguns autores que dialogam com minha pesquisa para cotejar a análise e interpretação dos fenômenos. Para um entendimento sobre os atores crianças, julguei necessário trazer alguns conceitos introdutórios dentro do campo da Sociologia da Infância, por estudiosos como: Alanen (2001); Sirota (2001) e Corsaro (2011); dentre outros. Acerca das vozes dos sujeitos nas interações adulto-criança, dentro desse contexto, teço um diálogo com alguns pressupostos de Walter Benjamin (2009); Vygotsky (2007; 2009; 2014; 2016); Bakhtin (2011); Rancière (2015) e Paul Zumthor (2010; 2014).

Para compor uma reflexão, em torno das práticas pedagógicas observadas, aproximando das concepções e narrativas da docência, recorri a: Oliveira-Formosinho (2007; 2009); Tardif e Raymond (2000); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Larrosa (2002; 2011), Paulo Freire (1987; 1995; 1996; 1997) e, mais uma vez, a Benjamin (1987). Ressalto que esse diálogo teórico e reflexivo foi salutar para o desenvolvimento do Produto dessa pesquisa.

Porquanto, o presente texto, resultado das reflexões e análises realizadas ao longo do processo da pesquisa, foi organizado em seis capítulos. O primeiro deles, após esta introdução, demonstra as primeiras dúvidas advindas de situações do fenômeno, pelas quais compartilhei três imagens que me instigaram nas interrogações e me aproximaram da metodologia e definição do problema.

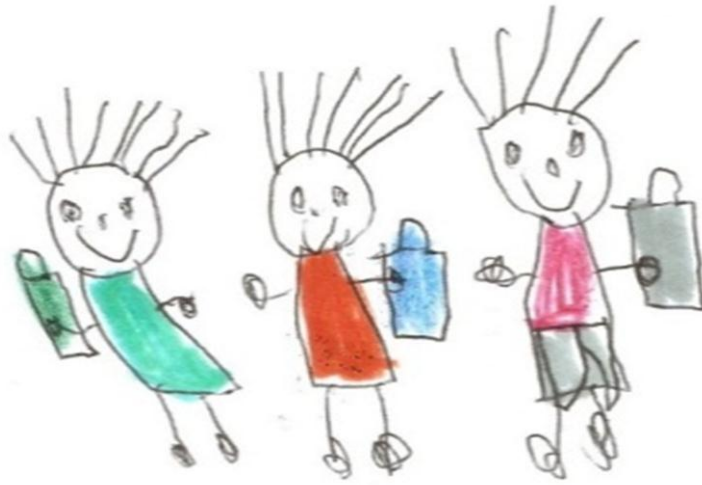
O segundo capítulo situa os procedimentos metodológicos, pela escolha de alguns elementos das abordagens fenomenológica, etnográfica e autoetnográfica. Além disso, explicita a lógica de como a investigação se desenvolveu por seus recursos e percursos pelas análises interpretativas.

No capítulo terceiro, apresentei alguns pressupostos teóricos a cotejar com o fenômeno estudado. Iniciei uma breve discussão a partir de um olhar que tomou por base os estudos feitos pela Sociologia da Infância e estudos sobre linguagens, relacionadas à educação; além disso, recorri aos pressupostos em torno de um “modo participante” de fazer pedagogia.

Diante da aproximação com os sujeitos nesse *locus* da pesquisa, trouxe algumas considerações e reflexões advindas do fenômeno pesquisado, relacionando às análises acerca das práticas pedagógicas da docência considerando a participação das crianças. Assim, no quarto capítulo, me posicionei acerca das práticas observadas.

No capítulo cinco, abri uma breve discussão em torno da importância das narrativas dessas experiências docentes, tecendo um elo à proposta do Produto. Saliento de antemão, não ter a pretensão de esgotar esse pronunciamento, pois, considero que, através dos discursos que enunciam a experiência inscrita, surjam novas questões.

Finalizando, apresentei como parte integrante nessa pesquisa, o Produto, tomado por questões relacionadas à formação docente, por meio de uma proposta que pretende trazer a voz das professoras e suas narrativas, com vistas à autoavaliação das práticas docentes e valorização profissional; além de reverberações no contexto.



Maravilhamento

Eu vejo um menino de asas
Por entre rios, pedras e castelos
Bichinhos, formigas e passarinhos
Chuva, enxurradas e poças d'águas
Cava na terra lamas e riachinhos
Cria labirintos e desnuda mistérios
Maravilha é ver a criança dizer:
Este é o mundo!

1 - DO JARDIM QUE VI: PRIMEIROS ENCONTROS COM A EMEI

Para entendimento do modo como fui tecendo os primeiros passos dessa pesquisa, exponho a maneira como me aproximei de uma metodologia que corresponde a uma abordagem fenomenológica, isto é, que não parte de um problema específico, mas das dúvidas advindas de uma situação existente.

Para tanto, a partir das ocorrências e experiências pelas imagens que serão apresentadas aproximei-me da questão principal dessa pesquisa, pois essas foram impulsionadoras para uma imersão mais aprofundada, perante as perguntas que suscitaram nas interações com os sujeitos.

Saliento, de antemão, que considerarei, nesse percurso, as vozes das crianças, por todas as suas ações e gestos, enquanto participante dessa interlocução conosco, por sua própria contemplação, por suas leituras e maneiras de dizer: “Este é o mundo!” - pela linguagem humana - que é o marco que nos difere dos outros animais. Tal como versa Vygotsky (2007, p. 12): “[...] a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais [...]”. Essa forma inteligente de se pronunciar como humanos não dispensa as oportunidades de interações, conforme também propõe esse autor.

Mediante esses pensamentos, inscrevo o relato a partir da interação docente com as crianças que me interpelaram acerca das práticas pedagógicas rumo à definição do problema dessa pesquisa. A seguir, compartilharei três situações que me instigaram a essa trajetória.

1.1 A criança entre as pedras

Arthur e Luiz estão brincando com as pedras. Eles retiram britas do canteiro onde estão estacionados os carros. A professora assiste e os proíbe. Por um tempo, a professora se distrai e eles voltam a retirar as pedras do canteiro e as escondem em seus bolsos. Eles levam para brincar, atrás do *playground*, como se tivessem driblando o campo de visão dela. Enquanto brincam com as pedras, eles criam estratégias diferentes para conta-las. Luiz coloca

as pedras enfileiradas e Arthur, enquanto conta, vai juntando as pedras na mão como se estivesse fazendo uma particular coleção. Ambos contam as pedras. Luiz continua a dispô-las no chão e Arthur juntando-as em uma das mãos, enquanto a outra pega uma por uma para facilitar sua contagem.

Arthur e Luiz juntaram as pedras, mesmo com a proibição da professora. Interpreto suas ações, para além de uma desobediência, mas como potência rumo a novas descobertas. Essas crianças, ao relacionar o objeto aos termos da quantificação, através de sua coleção, iniciaram uma forma singular de organização. Além disso, estabeleceram conjecturas inteligentes perante o cálculo. Afinal, diante daquela atitude, até então, proibida, começaram a contar as pedras.

Arthur e Luiz escondem da professora e realizam operações cognitivas por meio da Linguagem Matemática, um dos objetivos pedagógicos, que devem ser perseguidos na referida EMEI, mediante a proposta do documento *Desafios da formação: Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte*, elaborado desde 2009, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH)¹⁸. Tal proposta atribui importância às interações, por um movimento dialógico, que envolvem os processos de desenvolvimento e aprendizagem que perpassa pelas múltiplas linguagens que as crianças utilizam de forma articulada com o mundo. Esse documento tece objetivos de atendê-las por um currículo de habilidades, didaticamente, a serem estimuladas na Educação Infantil.

Entretanto, de modo contrário a essa premissa, devido a uma proibição pré-estabelecida pelo grupo de professoras, naquele momento, não permitimos a autonomia daquelas crianças para desenvolverem suas habilidades em relação à Linguagem Matemática, evidenciando a necessidade da escuta sobre suas potencialidades no contexto de situações como essas.

Todavia, de maneira mais específica, Arthur e Luiz ensaiam suas habilidades de corresponder a cada objeto da coleção de pedras a um número que pertence à sucessão natural: 1, 2, 3...; isto é, fazem uma correspondência biunívoca a partir dos pequenos conjuntos que organizam.

Esses propósitos interessam aos nossos objetivos pedagógicos. Por vezes, primamos para que os educandos alcancem tais aprendizagens e até preparamos atividades para esse fim. Não obstante, naquele momento, reafirmo que faltou nossa escuta, bem como o início de uma interlocução, diante da interação daquelas crianças com aqueles materiais. Há aqui

¹⁸ Conforme documento supracitado, o termo “linguagem” é empregado em dois sentidos, ora como algo que pertence à criança, ora como objetivos pedagógicos de aprendizagem, dos quais orienta a delimitação por sete Linguagens: Corporal, Musical, Oral, Visual, Digital, Escrita e a Matemática.

muitos motivos para investigar e refletir sobre essa proibição quanto ao manipular as pedras. As vozes dessas crianças poderiam contribuir para elaboração de nossas práticas pedagógicas? Que vozes as crianças nos trazem ao persistir naquela coleção?

Questões que me instigam a inquirir mais sobre a escuta docente aos educandos, bem como para a tentativa de negociar com meus pares de trabalho em torno de novas ações. Indago, diante desses acontecimentos, sobre essa ordem que Arthur e Luiz, aparentemente, subvertem. Quiçá, por um olhar sensível, pretendo tomar conhecimento de quais sejam os anseios, as curiosidades e as demandas que nos trazem as crianças dessa EMEI, enquanto as interpretamos como “desordeiras”.

Diante desse fim, inclino-me para um novo significado para a palavra “desordeira”, pelo modo como esse adjetivo pode me aproximar da singularidade da criança:

A criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda a flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. (BENJAMIN, 2009, p. 107).

Nesse lugar da docência, o que estávamos a considerar como desordem, sem dúvida, pode ser uma excelente forma de participar as crianças das práticas pedagógicas como também uma oportunidade valiosa de experimentação livre das mesmas, perante os objetos escolhidos. Acredito, ainda, que a maneira como manipulavam as pedras constitui como elemento importante para compreensão das formas de pensar daquelas crianças, por suas vozes, sobre o que buscavam e o que estavam lendo como pesquisadores.

Ao recordar essa imagem, revejo a paixão de Arthur e Luiz, a revelar os seus rostos na singularidade das experiências que perpassam pela cultura de suas infâncias, da qual eles estão, pessoalmente, criando e, por sinal, em coincidência com objetivos pedagógicos por uma linguagem matemática.

Por que não permitir? Essa questão ainda me atravessa, pois, mesmo que interrompidos por nós, professoras, eles persistem e se colocaram expostos à experiência de ser criança. Talvez, pelo fato de que, como nos sugere Larrosa (2002, p. 25), “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

Assim, ao guardar as pedras no bolso e ao tentar conte-las em suas mãos, posso perceber seus interesses como colecionadores que fazem das pedras os seus artefatos. Cada

gesto os representa como estão sendo, por suas inteligências e por “essa paixão revela o seu verdadeiro rosto”, voltando ao sentido da expressão utilizada por Benjamin, conforme acima. E isso remete “ao princípio da paixão”, que, nos dizeres de Larrosa (2011, p. 8), “tem a ver com o movimento mesmo da experiência, com o passar do ‘isso que me passa’”, pelo sujeito que, ao mesmo tempo pode ser um território de passagem, que é, portanto, passional, mas submete à aventura da travessia.

Diante desse percurso, de certo, compreendo que ela me deixou marcas. Eu me sinto exposta após essas experiências, como docente, na ocasião criada pela “criança desordeira”, pelo modo de apropriação das pedras. Arthur e Luiz poderiam continuar essa travessia, frente a esse objeto cognoscível e continuar o pronunciamento de suas vozes, gestos e formas de interações entre elas e com a professora; se tivesse sido oferecida uma devida escuta, tanto à brincadeira, quanto para o desenvolvimento de novas práticas, certamente exitosas, diante de uma circunstância oportuna para novas aprendizagens.

1.2 A criança brinca com a terra

No parquinho, Mariana percebe um buraco no tapete de grama, recém plantado. Ela levanta-o um pouco e conclui a remoção de uma das placas do gramado. Juliana agacha-se perto dela e começa a cavar com ela. Mariana diz a Juliana: “Eu vou fazer bolo!”. Ela se levanta e começa a juntar montinhos de terra, com as duas mãos e leva para outro lugar, em uma superfície de cimento, próxima dali. Juliana começa a fazer o mesmo, em cooperação com ela e, ainda, pega uma folha seca, que leva até a boca e simula ser uma colher. Mariana se demonstra muito satisfeita, emite sorrisos para Juliana e diz: “*filha... vamos pegar mais até encher*”. A professora interrompe a brincadeira: “*eu não deixei brincar com terra... pode parar com isso... gente... eu já combinei... não é para brincar com a terra*”.

Antes dessa interferência, Mariana e Juliana, ao cavar a areia ou a terra pela brincadeira de fazer bolo, participam de uma brincadeira criada por elas. Pela imaginação de Juliana ela pode ser a mãe, enquanto Mariana simula ser a folha uma colher. Dessa forma as crianças imitam situações familiares e atribuem diferentes significados aos materiais, ali, representados pela terra que vira bolo e na folha que se torna uma colher. Assim, elas reinventam e criam a cultura do faz-de-conta.

Para Vygotsky (2007), a brincadeira de papéis sociais, como o faz-de-conta, é caracterizada pelo elemento criativo da imaginação: “A criação não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real.” (Ibid., p. 117).

Ainda para esse autor, a brincadeira tem implicações importantes no desenvolvimento, em especial, para a reconstrução de sentidos sobre o mundo material em que se vive. Segundo seus estudos, ao elaborar brincadeiras de faz-de-conta, a criança tanto retira os elementos de suas experiências de vida, de seu contexto sócio-histórico-cultural, quanto traz elementos novos, que não estavam postos nas experiências passadas. Essa recriação constitui a base da atividade criadora do homem e de suas aprendizagens.

Inegavelmente, a brincadeira de Mariana e Juliana, por suas invenções, ao transformar os elementos terra e folhas em brinquedos, bem como, ao interpretar e refazer papéis sociais, pode influenciar em seu desenvolvimento. A respeito dessa relação brinquedo-desenvolvimento, Vygotsky (2007, p. 122) reitera:

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo.

Dessa maneira, o brinquedo pode constituir na esfera imaginativa, a criação de papéis dos planos da vida real e a volição, isto é, motivações da própria vontade da criança. Além disso, pode constituir como meio de amplas possibilidades para o seu desenvolvimento tanto intelectual, quanto afetivo e social.

Quanto a esse aspecto, Oliveira (2012) discute que ao brincar, a criança desenvolve sua inteligência, representando, simbolicamente, sua realidade. Dessa maneira, o equilíbrio afetivo, a linguagem, a percepção, a memória e outras funções cognitivas entrelaçam-se de forma dinâmica, criativa e prazerosa. Além disso, cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, o que supõe o deslocar-se de se ver como centro das atenções e colocar-se no lugar do outro, sociabilizando-se.

Avalio, desse modo, que as ações educativas devem estar voltadas para os interesses e as necessidades das crianças de brincar e de aprender, como apropriação das funções cognitivas e afetivas. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil, a criança deverá ocupar o centro do planejamento curricular, por ser considerada como sujeito histórico e de direitos que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2012, p. 3).

Considerando a importância dessas concepções, por que não permitir a brincadeira com terra, na EMEI? Além de consentir, a professora poderia brincar junto com as crianças? Ademais, como pensar as práticas pedagógicas a partir da escuta e participação das crianças?

1.3 A arqueologia da criança

Gustavo estava debaixo do *playground*, cavando a terra como se fizesse isso escondido. Ele mostrava-se muito concentrado fazendo movimentos na terra com o dedo indicador, bem lentamente, passando pela textura de terra, um pouco úmida. Havia chovido no dia anterior. Ele, insistentemente, mexia na terra, primeiro com o dedo indicador, depois com os outros dedos da mão direita. Continua ali, por alguns minutos, cavando bem devagar, tecendo uma pequena vala no chão.

Eu me aproximei de Gustavo. Ele interrompeu, demonstrando certo receio, como se esperasse de mim uma repreensão ou proibição. Eu acenei positivamente, para reforçar meu consentimento ao que ele estava fazendo. Então, ele continuou ali, por alguns minutos. Cavou, tecendo movimentos repetitivos, observando o resultado de suas ações, até que olhou, fixamente, para os seus dedos e esfregou as mãos, como quem estivesse incomodado. Olhou para as marcas da terra em suas mãos.

De repente, saiu debaixo do *playground*, como quem estivesse a procurar algo. Caminhou, olhou em volta daquele solo. Ele continuou uma busca silenciosa e solitária. Um colega o chamou para brincar, ele se desvencilhou dele e continuou procurando algo. Sondou, novamente, e visualizou um graveto de árvore, pequeno e frágil. Abaixou-se, como por um misto de agachamento e pulo. Em movimento de pinça com os dedos, pegou o graveto no chão. Levantou-se por um salto. Ele me mostrou tal artefato, sorridente, exclamou: “ACHEI”.

Gustavo voltou para o local da escavação com o graveto e fez outras marcas naquela terra com o mesmo. A professora, então, avisou, para a turma, que acabou o tempo de brincar

no parque. O menino hesitou entre atender o chamado da professora e continuar a escavação. Escutou o novo chamado da turma, que estava indo embora e, então, ele deixou o instrumento achado ali, no chão. A professora encaminhou o grupo para a sala de aula, sem descobrir os feitos do menino, não viu suas marcas naquela terra.

Dessa última imagem, que me surpreendeu, recordo-me, pelas admirações que me trouxeram: a começar por Gustavo a cavar a terra, com seriedade e delicadeza, como se fosse um arqueólogo. Era como se quisesse desvendar algum mistério em torno da história humana. Quando essa criança contemplava as marca que fazia no chão, com suas próprias mãos, e ao se deparar com a tinta e a textura da terra em seus dedos, sua expressão, pela leitura que fiz, era como se ele dissesse: Eu deixei na terra a minha marca e isso também me marca! E, mais ainda, era como se ele indagasse: O que significa isso? Que experiência é essa?

Gustavo continuou a demonstrar sua curiosidade, além do desconforto daquela terra em seus dedos, entrando por suas unhas. Por esses incômodos, ele foi buscar um instrumento, como quem pretende decifrar a saída de um labirinto. Obstinado, recusou convites dos colegas para brincar e prosseguiu, até encontrar um graveto, que pudesse ser um alongamento de suas mãos.

Segundo Rancière (2015, p. 80), “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”. Gustavo, por sua volição e inteligência, tateou conhecimentos. Por seu método empírico, buscou um instrumento, como uma nova alternativa para manusear o mundo. Ele buscou uma alternativa diante da indisposição da terra em atrito com seus dedos, precisava de um objeto mais cortante e encontrou uma maneira criativa, para continuar suas realizações.

A cena de seu ímpeto a me mostrar o graveto, comparo à emocionante cena do clássico filme “A Guerra do fogo”¹⁹, quando por uma busca evolutiva no processo de humanização, aqueles seres pré-históricos (representados pelos atores) manuseiam artefatos e se apropriam do elemento fogo.

Tecendo um paralelo entre o enredo do filme e essas imagens que mirei na EMEI percebo uma “vontade servida de inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 80), por meio de uma busca ontológica perante as oportunidades de conhecimento.

¹⁹ “A guerra do Fogo” (La Guerre du feu) é um filme de 1981, feito na França e no Canadá. A direção é de Jean-Jacques Annaud. Esse filme, supostamente, retrata a pré-história por dois grupos de hominídeos. O primeiro, não fala e não domina a técnica de produzir fogo. O outro grupo é mais evoluído na linguagem e hábil para fazer o fogo. Esses dois grupos entram em contato. Três caçadores do fogo, nômades, encontram com uma mulher de outro grupo mais evoluído, diante de muitos desafios aprendem coisas novas. Nesse encontro, percebem formas diferentes de linguagem, pinturas corporais, sorrisos, a construção de abrigos, o uso de utensílios e um diferente modo de reprodução.

Assim, enquanto docente, em perspectiva de abertura, exposta à experiência, penso que podemos nos voltar a essas motivações que as crianças apresentam, ao tecer uma relação dialógica com elas. E se, ao invés de proibições ao Gustavo, dispuséssemos materiais para facilitar suas escavações?

Em virtude dessas indagações, aproximo de outra similaridade, ao tecer relações com mais algumas cenas do filme supracitado. No mesmo, há dois grupos que entram em contato na disputa pela posse do fogo e do território, mas, a partir do contato com uma mulher de outro grupo, os três caçadores do fogo aprendem muitas coisas novas, já que ela domina um idioma muito mais elaborado que o deles e, ainda, domina a técnica de produção do fogo. Levados a um encontro com outra tribo, portanto, percebem que há uma maneira diferente de viver ao observar as variadas formas de linguagem.

Analogamente à história do filme, não obstante, considerei que a EMEI não pode se configurar como um campo de disputa entre a docência e a infância, mas um espaço de interlocução entre esses sujeitos. Comparo, pois, a protagonista do filme, dotada de vocabulários e técnicas mais avançadas, às professoras. Porém, não por uma conotação de uma diferença evolutiva, mas como ente de maior experiência que as crianças.

Em outras palavras, considero que a relação entre esses sujeitos da Educação Infantil não objetiva o domínio de uma voz pela a outra, mas a emancipação pela natureza das inteligências de ambos, em interlocução, por uma troca afetiva, interacionista, rumo a novas aprendizagens. Por meio dessas questões, fui me aproximando desses sujeitos, por suas práticas, por um modo dialógico, suscetível a novas indagações, dentro desse contexto.

1.4 Das inquietações e atravessamentos: Eis a definição do problema

Acima, apresentei as três primeiras imagens que compreendo ser um marco dentre as experiências dadas a partir dos fenômenos. Perante a essas, comecei a tecer as interrogações em torno da interação entre professoras e crianças e preservei, desde então, uma preocupação com a escuta das vozes infantis, no sentido de garantir o direito delas à participação no desenvolvimento das práticas pedagógicas nessa EMEI .

Ao deparar com esse cotidiano, fui me aproximando dele, por uma forma específica de investigação, tal como a abordagem fenomenológica, que “não se parte de um ‘problema’,

mas de uma interrogação sobre dúvidas advindas da região de inquérito onde se situa o fenômeno” (GRAÇAS, 2000, p. 28). Dessa maneira, o pesquisador se apropria dos discursos que enunciam as experiências vividas e delas se busca a estrutura do fenômeno, que se mostra como essência vinculada à existência.

Assim por essas primeiras imagens, partindo das dúvidas advindas das situações: e, se permitíssemos aos colecionadores, Flávio e Arthur, contabilizarem com as pedras? E se não interrompêssemos as brincadeiras, aproximando-se de seu universo criativo, como faziam Mariana e Juliana? Gustavo continuaria a cavar até que ponto? E se nossa presença docente aproveitar ocasiões como todas essas, para uma interlocução com as crianças? Como é possível relacionar os objetivos pedagógicos ao interesse de suas aventuras e explorações? As crianças podem contribuir com as decisões em torno das práticas pedagógicas?

As questões, realmente, não cessam, pois são proporcionais a cada uma das experiências expostas ao desafio, por sua organicidade, nas ocorrências dessa “região de inquérito”, encontradas na existência dos fenômenos. Assim, nesses primeiros contatos, eu ainda não detinha o problema principal dessa pesquisa e a partir do que foi me dado pelas experiências, emergiram novas perguntas, das quais a pertinência delas, à frente, convergiu-se na definição do problema e nas categorias dessa investigação.

Com efeito, considerando o contexto das práticas docentes, atuando nessa escola como professora, foi que percebi a necessidade de uma constante escuta às vozes das crianças e caminhei no sentido de rever as práticas docentes, no pensar e no agir, de modo a compreender a criança como sujeito atuante e produtora de cultura conosco, nessa Educação Infantil – criada, justamente, para o atendimento dessas infâncias.

Desse modo, busquei apurar sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, unindo sensibilidade e razão, em uma atividade intelectual imbuída por uma “razão sensível”, no sentido presente no pensamento de Maffesoli (1998). Segundo afirma, os melhores momentos da história do pensamento ocorreram quando se encontrou um equilíbrio entre o intelecto e o afeto, pela sensibilidade na interação entre o conhecimento e o viver. Desse modo, pela descrição, intuição e metáfora que a razão sensível se inebria de vida na forma de interpretar o mundo em seu dinamismo, organicidade, potência e complexidade.

Assim, instigada por esses pensamentos de Maffesoli (id.), debrucei-me à análise dos fenômenos, em aproximação à experiência intelectual por uma razão aberta, sem ataduras e sem separação entre o viver e o pensar, diante da multiplicidade e do devir da imagem. Esta, por sua vez, não permanece sempre a mesma e jamais é apresentada como fato, mas pela

inscrição e “razão sensível”, nesse caso, de uma professora que, num exercício etnográfico, inscreve o discurso e, assim narra a sua interpretação, portanto, sendo uma professora-pesquisadora na Educação Infantil.

Esse movimento é que preserva a perspectiva de abertura pela “imagem que não busca a verdade unívoca, mas que se contenta em sublinhar o paradoxo, a complexidade de todas as coisas” (Ibid., p. 25). Tal contemplação empreendeu meu sincero exercício intelectual ao trazer as análises, a partir da metodologia abordada, unindo a uma perspectiva responsiva, perante as indagações advindas desse percurso, pelo que me moveu a propor o Produto desse trabalho.

Desse ponto de partida, para tanto, comecei a tecer as primeiras indagações, rumo à configuração do que seria o principal problema dessa pesquisa, a saber: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas docentes com as crianças de 4 e 5 anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), instituição pública em Belo Horizonte-MG?

Mediante essa problemática, procurei pressupostos metodológicos capazes de considerar a importância da interlocução com esses sujeitos, no contexto da EMEI. Por conseguinte, aproximei-me de alguns elementos das abordagens fenomenológica, etnográfica e autoetnográfica, acerca das quais pronunciarei, logo, a seguir.



Jardim das infâncias

Percalços
Apuros e labirintos
Claridades e nevoeiros
Desertos e mares
Rios... pedras?
Valei-me Drummond
Verseja, ó minha alma
Voa descalça!
No meio do caminho
Havia uma flor
No meio do caminho
As flores falam
Travessias

2 - O OLHAR E A ESCUTA AOS SUJEITOS: ABORDAGENS FENOMENOLÓGICA, ETNOGRÁFICA E AUTOETNOGRÁFICA

Os motivos da escolha dos sujeitos e a justificativa para a inscrição de minha voz como docente e pesquisadora são propósitos reafirmados dentro da lógica dessa investigação, pelo intuito de trazer contribuições para esse campo, refletindo, também, sobre as minhas próprias ações, em diálogo com os interlocutores, todos inseridos em um mesmo contexto.

Os sujeitos convidados para participar dessa pesquisa são: três professoras, incluindo a mim, como pesquisadora e, aproximadamente, 40 (quarenta) crianças na transição etária, entre quatro a cinco anos, em situações possíveis de interação com as docentes, no espaço da EMEI.

Nesse caso, temos quase 43 vozes, que contribuíram, significativamente, por meio de uma interlocução, dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), instituição pública, localizada na região nordeste de Belo Horizonte – MG.

Ao aproximar dessas vozes, nas interações com esses entes no contexto das práticas escolares da EMEI, reconheci que a subjetividade dos sujeitos pode interferir nos resultados. Nesse caso, considere a pesquisa qualitativa como mais adequada. Segundo Lakatos e Marconi (2007), esse método difere do quantitativo, não somente por não empregar instrumentos estatísticos, mas por sua forma de coletar dados. Sobre essa questão, esses autores reiteram que essa metodologia “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (Ibid., p. 269).

Nesse âmbito, foi utilizada elementos de uma abordagem fenomenológica, por reconhecer que

a fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 2012, p. 15)

Por esse mesmo sentido, Graças (2000, p. 28), relembra que “o termo fenomenologia deriva das palavras gregas: ‘phainomenon’, que pode ser traduzida como aquilo que se mostra por si mesmo, o se mostrante, o manifesto; e “logos”, significando, aqui, o discurso esclarecedor que se estabelece pela comunicação”.

Por certo, essa pesquisa tem a finalidade de agregar a uma discussão por meio da construção de significados desses sujeitos, em perspectiva de abertura às suas vozes, por um “encontro etnográfico”, por “teias de significado”, nos termos utilizados por Clifford Geertz (2008), que compreendem o reforço em conceituar esses sujeitos não como meros informantes, mas como interlocutores.

Diante dessas aproximações, pela perspectiva de Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 96) “a construção da teia etnográfica dar-se-á não mais pela simples ‘voz do outro’, mas pela compreensão e análise reflexiva própria do pesquisador através do ‘olhar do outro’”. Dessa forma, os autores salientam sobre relação dialógica tecida entre o pesquisador e o interlocutor (não mais o informante). Ademais, ciente de que eles já possuíam vozes, primei a escutá-los, como também, compus uma dessas vozes, pelo diálogo e negociação com meus pares de trabalho, e, por uma constante reflexão, *a priori* pelo exercício da escuta das vozes infantis.

Dessa maneira, vislumbrei o que Geertz (2008, p.15) define como etnografia: “é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle”. Tal como o exemplo da interpretação de uma “piscadela”, que depende de como o pesquisador se insere no contexto:

O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraíndo rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia - uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos, as quais, como *categoria cultural*, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra. (Ibid., p. 17)

Geertz (id.) salienta que os antropólogos não estudam *as* aldeias, mas *nas* aldeias. De maneira semelhante, como pesquisadora e professora inserida no próprio campo de atuação, não me propus a estudar a EMEI, mas nela, pelo sentido empreendido em todas as suas práticas. Em conformidade com essa proposta, almejei chegar a uma “descrição densa”, no sentido de interpretar algumas “piscadelas”, isto é, os gestos e pontos de vista dos sujeitos interlocutores, incluindo as ações das crianças e as narrativas de professoras.

Segundo Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 172): “o envolvimento do pesquisador no cotidiano do grupo tem o intuito de envolvê-lo de tal forma a entender em profundidade aquele ambiente em que está inserido”. Com vistas a ampliar tal percepção sobre os elementos

presentes no contexto da EMEI, avistei, portanto, o que poderia favorecer a análise interpretativa sobre as relações entre esses sujeitos, mediante uma compreensão prévia de seus gestos e de suas “piscadelas”.

Diante dessas questões, aproximei-me de alguns elementos das abordagens etnográfica e autoetnográfica, que surgiram nesta pesquisa em complementação mútua, no intuito de compreender o fenômeno em profundidade. Tal como versa Velho (2000, p.124), para atentar aos “aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia”.

Nesse sentido é que, segundo André (2012, p. 15),

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para um trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Isso faz uso de um plano.

Assim, ao planejar a descrição e a análise, a partir dos dados identificados e/ou reconhecidos dentro do espaço escolarizado, inscrevo minha própria experiência vivencial, com vistas a reconhecer os fenômenos, em profundidade. Dessa maneira, que a etnografia, tomou a proporção também de uma autoetnografia, por entender e concordar que “[...] o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido. Assim, quando compreender a si, compreenderá o meio, os outros envolvidos” (GODOI; KOCK; LENZI, 2012, p. 172).

Saliento essa questão pelo sentido a que me propus, por meio da autoetnografia, como docente e pesquisadora, a contribuir com minhas experiências e minhas vozes, em constante reflexão, aberta e flexível a novas perguntas, rumo a novos entendimentos. Portanto, compreendo-me, aqui, como professora, também interlocutora da pesquisa, e pesquisadora.

Segundo Silva e Silva (2016), a autoetnografia é uma forma de fazer etnografia em que o pesquisador é também sujeito da pesquisa e seus conhecimentos acerca da realidade pesquisada subsidiam sua interpretação e compreensão de experiências culturais, a partir da análise sistemática de experiências pessoais. Ainda segundo as autoras, esse modo de fazer pesquisa é particularmente importante para formação de professores, visto que envolve a compreensão da subjetividade e autonomia na prática docente.

Sobre a autoetnografia, Versiani (2002) chama a atenção para a presença do prefixo auto, do grego *autós*, enfatizando as singularidades de cada sujeito/autor, enquanto o termo

etno localiza esse sujeito em determinado grupo cultural, onde ocorre um encontro de subjetividades. Pela autoetnografia ocorre uma ligação entre o subjetivo e o coletivo, através de uma identificação parcial, pontual e não estática entre os sujeitos construtores de uma identidade grupal específica. Além disso, a experiência pessoal do sujeito/autor reflete sobre sua própria inserção social e intersubjetiva como etnógrafo, perante o etnografado, em negociação de visões compartilhadas no contexto de uma realidade histórica.

Diante disso, estando dentro de um contexto familiar, mantive-me atenta aos riscos da proximidade, para desnaturalizar os acontecimentos, por mais triviais que, aparentemente, apresentassem. Tal como a perspectiva apontada por Velho (2000, p. 131), pelo exercício de “estranhar o familiar”, não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, na capacidade de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações, por meio de relativizações, exame crítico, além disso, levantando dúvidas, revendo premissas e questionando.

Esse pensamento corrobora com André (2012, p. 40) no que considera como “estranhamento”, isto é, o esforço de realizar uma análise sistemática de uma situação familiar como se ela fosse estranha, ao lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases. Nesse âmbito, as experiências pessoais devem passar por um filtro, a exercitar um necessário distanciamento e a cotejar com o aporte do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos.

Acredito que, em minha produção discursiva enquanto pesquisadora, a partir de minha experiência vivencial, surge uma aproximação com a essência ou estrutura do fenômeno. Nesse sentido, afirma Geertz (2008, p. 29), “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”. Diante dessa importância, utilizei um “Diário de Bordo” para registrar as experiências e as ocorrências, para que, a *posteriori*, fossem submetidas às análises interpretativas.

Machado (2002, p. 260), ao referir-se a uma das etapas do trabalho do pesquisador, reitera, que o Diário de Bordo é uma “ferramenta fenomenológica” capaz de traduzir a experiência pré-reflexiva da pesquisa, como literatura criada no processo que vai preceder a reflexão.

O Diário de Bordo, portanto, configurou-se como uma das etapas essenciais dessa pesquisa. A sua inscrição como uma “ferramenta” coaduna com a perspectiva trazida por

Graças (2000, p. 31), no tocante a “orientação metodológica” para análise e conhecimento do fenômeno:

como orientação metodológica para análise do fenômeno, a compreensão do "ato humano" numa experiência vivida por alguém, chama atenção Capalbo, requer a compreensão da plenitude de sua significação em evidenciar a totalidade das suas conexões e das suas inter-relações, enfim, em situá-lo na totalidade de sua experiência. "Atitude" fenomenológica que se inicia durante a redução fenomenológica através do envolvimento existencial e do afastamento reflexivo entre o pesquisador e o pesquisado. Envolvimento existencial aqui considerado como o retorno do pesquisador às vivências pré-reflexivas relatadas por alguém, estabelecendo com elas uma profunda sintonia a ponto de penetrá-las e conhecê-las. E o afastamento reflexivo como o distanciar-se para refletir e analisar essas vivências, na tentativa de enunciar o seu significado, subsidiando-se no que se captou do encontro com aquele que as experienciou.

Atenta a essa “atitude fenomenológica”, comecei a indagar sobre meu “envolvimento existencial” na EMEI, pela necessidade de um afastamento, enquanto pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, mantendo uma relação de diálogo com os sujeitos, por uma perspectiva de abertura, colocando-me exposta perante as novas perguntas, tal como “sujeito da experiência”:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito exposto. (LARROSA, 2002, p. 24)

Nesse aspecto, semelhantemente aos pressupostos desse autor, essa pesquisa se coloca em exposição, por ser um território de passagem, por sua receptividade e abertura. A cada mergulho pelas imagens assistidas e sentidas no cotidiano dessa Educação Infantil, debrucei-me a analisá-las rumo às possibilidades de adensamentos, por novos olhares, sem desconsiderar as ocasiões e as narrativas que me reportavam os interlocutores, por meio de acontecimentos, ocorrências e experiências.

Dessa maneira, adentrei com maior acuidade a ouvir as vozes dos sujeitos, a cada percurso, em disponibilidade e receptividade: O que as crianças dizem? Há alguma ressonância das vozes das crianças no desenvolvimento das práticas pedagógicas? O que as professoras da EMEI podem narrar sobre essas experiências?

Questões várias que persistem, por um olhar, cada vez mais indagativo, a partir da escuta das vozes das crianças na interação com as respectivas professoras. Assim, deparei-me com diferentes concepções docentes, capazes de influenciar, diretamente, suas práticas

pedagógicas. Além disso, aproximei-me dos fazeres e dos discursos, comparativamente, frente aos significados que configuravam as práticas dentro desse contexto.

A partir dessa oportunidade, exercitei uma “observação participante”, num investimento por um “encontro etnográfico”, em conformidade com o que apontam Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 172): “A observação participante possibilita a interpretação da cultura de um grupo através da observação e participação durante a investigação. Por meio do envolvimento, os códigos simbólicos criados são decifrados e compreendidos ao longo do processo de estudo”. Quanto a isso, corrobora André (2012, p. 24) ao pontuar que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Em proximidade a isso, compreendi que deveria organizar meu tempo de observação das minhas aulas e das outras duas professoras na interação com as crianças de quatro/cinco anos, no intuito de interpretar como aconteciam as práticas pedagógicas no cotidiano da EMEI. Segue a organização dessa investigação.

2.1 A questão do tempo e o desenvolvimento da pesquisa

A recolha dos dados ocorreu no segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Acrescenta-se a esse período novos diálogos com as professoras, em sete encontros formais, no mês de setembro de 2018, quando propus um exercício reflexivo e autoavaliativo em torno das práticas pedagógicas realizadas, que explicitarei mais adiante.

Mediante esses propósitos, a gestão do tempo, encontrou-se em conformidade com as minhas atribuições, enquanto profissional, de modo que a investigação foi possível a partir da organização da instituição, por meio de suas rotinas. Nesse sentido, Barbosa (2000, p. 230) concebe que,

atualmente, rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidora de subjetividades.

Assim, essa autora aproxima as rotinas do cotidiano das práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças e os adultos, podendo ser repetidas ou variáveis, constituindo-se como dispositivos espaço-temporais presentes nas ações de cuidado, de educação e de socialização.

Haja vista que a questão de articular o tempo da escola com as demandas desse estudo constituiu um dos maiores desafios que enfrentei na tentativa de acompanhar os sujeitos envolvidos no decorrer de suas rotinas, por compreendê-las permeadas por práticas pedagógicas.

Para elucidar sobre essa questão, primeiramente, informo sobre as decisões dessa EMEI em relação ao tempo de trabalho docente, o qual obedece à portaria da SMED nº 275/2015, que, em seu artigo 5º, define:

A jornada de trabalho do professor para a Educação Infantil é de 4,5 (quatro horas e meia) diárias, que correspondem a 22h30 (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais, devendo ser distribuídas da seguinte forma: I - 3 horas (três horas) diárias para atividades pedagógicas com crianças; II - 1h30 (uma hora e trinta minutos) diária para atividades extraclases.

De certo, a rotina da escola prevê, em sua organização diária, essas diretrizes. Dessa forma, o tempo definido no quadro das professoras corresponde à distribuição das rotinas pensadas para as crianças. Para ilustrar, segue abaixo a organização da rotina das turmas pesquisadas, conforme o calendário do ano 2017.

Tabela 1 - Planejamento de tempos-espacos na Rotina das turmas pesquisadas

Horários	Situações da rotina	Tempo das professoras
7:00 às 7:30	Chegada / Entrada das crianças com brinquedos na sala	Tempo 1
7:30 às 7:40	Higienização	
7:40 às 8:00	Café da manhã	
8:30 às 9:30	Roda de conversas e Atividade 1	Tempo 2
9:30 às 10:00	Brincadeiras no parquinho	
10:00 às 10:30	Atividade 2	
10:30 às 10:40	Higienização	Tempo 3
10:40 às 11:00	Almoço	
11:00 às 11:30	Escovação dos dentes Organização da Saída	

Em relação aos propósitos desse estudo, elucidado, a partir desse quadro, que, durante três horas, por dia, eu estava na regência junto às crianças, em interlocução com elas, tecendo a pesquisa autoenográfica. E, no meu período extraclasse (por uma hora e trinta minutos), eu realizava a “observação participante” das atividades que eram regidas, ora junto à professora Elenice, ora com Maura. Nesse âmbito, foi possível observar as interações docente-criança, tanto em minhas aulas como naquelas das outras professoras.

Em muitas situações, devido a essa forma de observação, nas aulas das outras professoras, sempre que solicitada, prestei suporte e auxílio às crianças, diante das demandas. Busquei, dessa maneira, ajuda-las, de modo a não sobrepor às propostas estabelecidas.

Saliento que o fato de ser professora nessa Escola, tanto favorecia, quanto me limitava. Por um lado, sentia-me restrita ao tempo, como em certas ocasiões, junto à regência da(s) outra(s) professora(s), por não conseguir presenciar o início ou o desfecho de algumas atividades, por demandarem mais de um horário. Não obstante, por outro lado, o contato diário com os interlocutores, nesse cotidiano, favorecia para uma maior compreensão em torno de suas subjetividades e, com certeza, a proximidade com os pares resultou em diálogos mais abertos e, cada vez mais, duradouros acerca das práticas pedagógicas.

Em virtude disso, além das entrevistas semiestruturadas, para prolongar nossas conversas, eu convidei minhas pares para realizarmos encontros formais²⁰, no sentido de tecermos autoavaliações e diálogos sobre nossas práticas docentes. Nessa oportunidade, faríamos uma imersão em torno das nossas experiências, utilizando os recursos fílmicos que foram coletados durante a pesquisa²¹.

Para essa finalidade, realizamos um total de sete encontros, que interpreto como curtos em relação ao tempo, mas potentes para suscitar reverberações. Assim, no mês de Setembro de 2018, nos encontramos nos dias 3 a 6 e, depois, retomamos as discussões nos dias 10 a 12, em períodos de 30 minutos. Essa proposta foi realizada no tempo extraclasse, sendo somadas: duas horas individuais para nós professoras assistirmos as filmagens, para refletirmos sobre os acontecimentos, e sete encontros para exposição da autoavaliação, em 30 minutos, acrescidas das questões e discussões suscitadas pelo grupo. Esse foi o tempo que conseguimos cavar, considerando, a rotina dessa EMEI²².

²⁰ Essa proposta foi aceita, imediatamente, pelas professoras pares, no intuito de trazer discussões novas, a partir da autoavaliação delas. O convite que formaliza esses propósitos se encontra no apêndice H.

²¹ A respeito dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, vou discorrer logo a seguir, no próximo tópico desse capítulo.

²² De acordo com o artigo 29 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional regula o atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para jornada integral. Segundo ofício SMED/EXTER/1.295, de 30 de novembro de 2017, comunica novo horário de atendimento às crianças para

Em suma, cada professora, nesse tempo, dedicou-se, individualmente, para assistir, refletir e narrar sobre sua atuação na interação com as crianças²³. Por esses diálogos, não houve entonações, no sentido de julgamentos dos ouvintes, e isso pareceu contribuir para a segurança de quem estava na vez de enunciar.

Em consequência disso, inevitavelmente, fomos afetadas por esses diálogos, tal como lemos em Larrosa (2002; 2011), por sua perspectiva aberta, na qual nos colocamos expostas, mostrando nossos erros, os possíveis acertos, as tentativas, enfim, posso afirmar que fomos traspassadas por um interesse comum de transformação.

Para melhor ilustrar essa breve descrição sobre esses encontros, trouxe uma das imagens que se refere ao primeiro dia, datada em 3 de setembro de 2018, no momento em que expressei sobre os encaminhamentos dessa pesquisa e me coloquei exposta, enquanto professora, perante as imagens que mostrei aos pares, digo, daquelas que foram apontadas no início dessa pesquisa e me instigaram às reflexões que fizeram emergir ao problema dessa pesquisa.

todas as EMEI'S, a partir de 2018, sendo a jornada parcial do turno da manhã, de 7h30min às 11h30min. A utilização do tempo de 30 minutos, antes da chegada das crianças, tem proveito para atividades extraclasse e foi nesse, que realizamos nossos encontros.

²³ Essas contribuições se tornaram relevantes para a interpretação das análises. No capítulo 4, trago os dizeres de cada docente por meio de sua autoavaliação e ainda como conceberam esses encontros.

Figura 2 – Encontro autoavaliativo - primeiro dia



Foto: Fabiana Xavier, 2018.

Ao me abrir à escuta aos sujeitos, nesses encontros trouxe comigo uma pergunta: o que nossa docência tem a narrar sobre as experiências, nessa Educação Infantil?

Pelas narrativas compartilhadas, além das reflexões, iniciamos discussões diversas. Se eu fosse detalhar sobre essas situações e desenvolver todas as perguntas que surgiram, a partir desses diálogos, por sua relevância, extrapolaria os objetivos firmados aqui. Assim, mais adiante, trarei os trechos dessas falas relacionados, detidamente, aos limites desse estudo.

Ressalto que, por meio dessa interlocução, pude recolher contribuições várias para essa pesquisa: pela possibilidade de trazer novas questões para as análises interpretativas; e, ainda mais, por suscitar reflexões no que depreende a elaboração da proposta do Produto, pois esse percurso influenciou, significativamente, nas decisões que configuraram sua proposta, conforme apresentarei no capítulo 6.

A seguir, discorrerei acerca dos procedimentos utilizados na recolha dos dados, lançando mão de registros escritos, fotográficos, fílmicos e gravação das entrevistas dessas professoras e das crianças, onde apontarei algumas considerações sobre esses instrumentos e as formas de transcrição.

2.2 As fotografias, filmagens, entrevistas e formas de transcrição

As crianças, em minhas aulas, na EMEI, já estavam acostumadas a ver em minha mão uma câmera da qual utilizava tanto para fotografar quanto para filmar. Como aqui já foi mencionado na introdução, costumava utilizar, diariamente, o recurso de filmagens, no intuito de favorecer o exercício da reflexão sobre minhas ações, junto às crianças. Antes mesmo de iniciar essa pesquisa, esse sempre foi um de meus instrumentos para autoavaliar meu trabalho.

Reitero que a visualização dessas imagens vem favorecendo em meu processo formativo docente, por meio de análises das minhas práticas, além da escuta mais apurada das vozes das crianças, o que me impulsiona a um planejamento, cada vez mais, flexível, incorporado por práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas, tendo a criança e suas vozes consideradas nesses processos.

Dessa maneira, quando cheguei como pesquisadora, na sala de aula, com a câmera, isso já não era novidade para as crianças, salvo nas ocasiões em que comecei a filmar as aulas das outras professoras. No começo ficaram curiosas para ver a imagem que estava sendo reproduzida no visor da câmera na minha mão e um pequeno transtorno inicial logo foi superado, diante de nossos combinados. Eu prometi mostrar as imagens logo que terminasse e cumpria essa promessa.

Em alguns momentos, também uma delas se oferecia para realizar as filmagens para mim, com argumentos convincentes do tipo “*eu sei filmar*” ou “*eu sei tudo de filmagem*”. Por um exercício de desprendimento diante do risco de quebrar os equipamentos, criei um espaço para que as crianças realizassem filmagens em minhas aulas.

Diante dessa apropriação da Linguagem Digital, consonante a objetivos pedagógicos nessa EMEI, uma nova atividade foi empreendida a partir das sugestões das crianças por sua “forma brincada”. Segundo Vygotsky (2007), o pensamento não se utiliza da linguagem apenas como um meio de expressão, mas se reestrutura, realizando-se nela.

O que, a princípio, pareceram-me filmagens aleatórias ou mera experimentação, logo cedeu lugar a novos entendimentos, surpreendentemente, por meio de um levantamento mais detalhado das imagens produzidas pelas crianças. Assim, escutei muitas vozes, por seus olhares, enquanto focalizavam os colegas, suas brincadeiras e as interações com a professora.

Ainda segundo Vygotsky (2007, p. 120), “operar com o significado das coisas leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer

escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado de ações”. Nesse sentido, por sua forma própria forma de criar nesse espaço, por suas vozes e protagonismos, a criança nos interpela. Nesse caso, por essas “teias de significados”, nos termos empregados por Clifford Geertz (2008), na oportunidade dessa interlocução com elas, recebi provocações essenciais para inscrever novas interpretações e tecer narrativas.

Dentre essas teias, deparei-me com filmagens que fizeram de mim, na interação com o grupo. Compreendi que as mesmas poderiam ser um convite para que eu avaliasse a minha docência pelos olhos delas. Outro acontecimento interessante foi quando algumas crianças, ao circular com a câmera na mão, imitaram-me, enquanto professora-pesquisadora. Nesse âmbito, realizaram entrevistas aos colegas por um faz-de-conta.

Contentei-me, ao avaliar a forma descontraída e alegre, por essa brincadeira, pelo modo como estavam reconstruindo os significados dessas experiências. Assim, compreendi que estavam receptivos em relação a minha presença como pesquisadora, por uma interação possível de afetação similar ao meu lugar na docência.

Já que as crianças me filmaram e a câmera parada em um dos cantos da sala, como de costume, não diversifica tanto o ângulo por sua imobilidade, pensei em criar uma oportunidade, também, para que as professoras também assim fizessem filmagens de minhas aulas.

Dessa forma, inseri nessa jornada, as imagens das quais pude me perceber por meio dos olhares de meus pares, sobre como focalizaram a minha prática. O que favoreceu, tanto no meu contínuo processo autoavaliativo, quanto uma maior proximidade desses sujeitos, aos propósitos da pesquisa.

Saliento que esse pedido veio aliado da argumentação de que esse instrumento era um importante meio para avaliar a si mesmo e demonstrei que fazia questão de não alterar meu jeito de dar aulas, frente à câmera. Penso que essa conversa e o fato delas iniciarem esse percurso realizando uma filmagem minha, contribuiu, em certa medida, para se sentirem mais à vontade, quando eu as observava com a câmera na mão ou mesmo, quando a colocava o tempo inteiro ligada, em algum canto da sala. Além disso, destaco sobre a postura das mesmas em não modificar sua forma de atuação perante esse instrumento. Avalio isso, após assistir a várias aulas com e sem a filmadora.

Outro recurso utilizado foi um gravador que utilizei tanto para as entrevistas, quanto para as escutas de conversas das crianças, enquanto estavam nas mesinhas, realizando atividades, dentro da sala de aula. Assim, pude captar algumas falas que contribuíram para os

entendimentos sobre como determinadas práticas docentes mobilizavam os educandos, como também, em alguns casos, em que demonstravam desmotivadas, diante da atividade.²⁴

Destaco que um dos pontos consideráveis da pesquisa foram as entrevistas²⁵. Notadamente, os sujeitos discorreram com fluidez seus depoimentos, acredito que pelo motivo de minha proximidade com esses entes envolvidos, pela cumplicidade entre os pares e pela relação afetividade construída junto às crianças.

De modo geral, tentei me guiar por uma proposta que não tendesse ao julgamento dos entrevistados, mas à escuta sensível, em interlocução com os sujeitos, de maneira espontânea e afetiva. Isso por compreender que

[...] a entrevista é um encontro socioantropológico, é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção. Nesta relação, cabe ao/a pesquisador/a a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do pesquisador/a uma fina escuta para que seja um sensível e fecundo encontro. [...] é um ato de fala e de escuta, inscrito em relações sociais, num encontro intercultural e subjetivo. Nela estão implicadas as dinâmicas próprias das interações sociais, que envolvem atos de enunciação, assimetrias de poder, pluralidades de interesses, de sentidos, como também racionalidades, emoções, intencionalidades, sentimentos e gestualidade. (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 7)

Ciente das dinâmicas próprias das interações, que envolvem os sujeitos da EMEI, e diante dos laços, anteriormente, estabelecidos com esses sujeitos, na construção dessa “teia etnográfica”²⁶, as entrevistas ocorreram de maneira tranquila e confiante. Além disso, estive atenta ao risco do uso excessivo da informalidade na entrevista, apesar de ter optado pela forma semi-estruturada. Pois, segundo Gil (2010), entrevistas desse modo possibilitam a espontaneidade das respostas do entrevistado, sem a perda de informações elementares.

Para Godoi, Kock e Lenzi (2012, p. 173), “as entrevistas contribuem para a construção do discurso coletivo, da união entre o prisma do pesquisador com o de cada envolvido”. Destarte, crianças e professoras foram entrevistadas e me trouxeram discursos individuais e coletivos, bem como a apropriação do que elas faziam no cotidiano, suas críticas, sentidos e aspirações.

Sem dúvida, as gravações em áudio e o recurso por filmagens, pela apreensão de redescobertas e questionamentos, ampliaram as possibilidades de captar detalhes, que

²⁴ As descrições detalhadas de algumas situações e as análises interpretativas serão apresentadas no capítulo 4.

²⁵ Os roteiros das entrevistas estão apresentados nos apêndices A e B.

²⁶ Cf. Godoi, Kock e Lenzi (2012), conceito supracitado.

poderiam ficar comprometidas com o uso apenas das anotações. Sem desconsiderar a importância do exercício de “estranhamento” ao que eu tinha como corriqueiro e familiar, acredito que esses instrumentos, dentre outros fatores, favoreceram-me no percurso de aproximação com a organicidade da EMEI, além de suscitar novas interpretações em torno das práticas docentes, por meio das interações e diálogos estabelecidos com e entre esses sujeitos.

Ao trazer as transcrições das gravações, ciente de que “a língua falada tem suas regras próprias” (PRETI, 1999, p. 7), assim, não adaptei as falas à norma culta gramatical, para não modificar os dizeres dos sujeitos. Além disso, tentei preservar os sinais que os contextos estabeleceram, assim, detive-me a uma preocupação em situar os leitores das vozes desses sujeitos durante suas ações, entonação, sentidos e situações vivenciadas. Embora, ciente, como salienta Bakhtin (2011), que transposição da fala no momento da enunciação oral até a escrita, resulta na impossibilidade de uma idêntica entonação, ainda assim, busquei uma forma de apontar nos registros a tonicidade, o ritmo, as pausas e gestos.

Ainda, por considerar a importância das situações orais que definiram grande parte dos rumos traçados nessa pesquisa, recorri a exemplos de alguns estudos ligados à língua oral, em sua comparação com a escrita, advinda de pesquisadores do Núcleo USP, empenhados no Projeto de estudo da Norma Linguística, para análise de textos orais, por materiais gravados e publicados no Brasil. Tais trabalhos se utilizam de uma tabela padronizada com Normas para transcrição²⁷, conforme apresentarei abaixo. Adotei esse formato, nas ocasiões citadas que envolverem diálogos e nos trechos das entrevistas, ainda pelo intuito de aproximar o leitor ao conteúdo das falas coletadas a partir das gravações e filmagens.

²⁷ PRETI, Dino. (Org). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999. PRETI, Dino. (Org.). **Análise de Textos Oraís**. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH, 1999.

Tabela 2 - Normas para Transcrição

Normas Urbanas Cultas: NURC/SP nº 338 EF, 331 D2

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ ou timbre)	/	E come/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúsculas	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os... éh:: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-as-ção
Interrogação	?	E o banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentário que quebram a seqüência temática da exposição; exposição; desvio temático	-- --	... a demanda da moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de voz	Ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

- Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turno e frases;
- Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?);
- Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados;
- Números por extenso;
- Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa);
- Não anota o cadenciamento da frase;
- Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::: ... (alongamento e pausa)
- Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Todos os áudios, imagens e anotações trazidos nessa pesquisa foram organizados com numeração, datas e horários, o que facilitou as idas e vindas por esses dados na investigação. Ainda sobre outro aspecto importante, nesse processo, posso destacar o período de transcrição das falas dos sujeitos nas gravações e filmagens.

Ao realizar esse exercício exaustivo, foi possível estabelecer novas conexões e adensamentos das análises, pela perspectiva de abertura às perguntas, pela exposição à pesquisa como já foi caracterizado sobre minhas posturas, frente a esse trabalho rumo ao percurso de interpretação dos dados.

2.3 O percurso pela análise e interpretação dos dados

Aproximo-me do percurso da análise interpretativa com uma bagagem imensa, além das observações, foram acumuladas inúmeras fotografias, filmagens e gravações em áudio, que entrecruzavam com as anotações do Diário de Bordo. Nesse acervo, comunicam pontos de vista, pensamentos, ocorrências, relatos, entrevistas, experiências, pronunciamentos das crianças, interações entre os sujeitos, aulas e práticas pedagógicas, críticas e concepções apresentadas pelos pares de trabalho.

Esses registros incorporados de minha própria experiência vivencial, pelas percepções iniciais, restabelecem-se por meio de uma análise mais apurada, a recobrar novos olhares sobre o fenômeno, por meio de uma reflexão mais ordenada, pela releitura de todos os dados, em conjunto. Encontro marcado, contudo, por um necessário distanciamento, com vistas a ultrapassar as primeiras noções e impressões descritas no Diário de Bordo, pela argúcia de correlacionar todos os dados.

Que imagens eu poderia trazer na análise interpretativa de seus significados? Afinal, são todas prenes de um sentido autêntico e relacional para esses sujeitos, dentro do contexto da EMEI. Um desafio me foi posto ao interpretar essa rede de complexas teias no acontecimento das práticas. Afinal, como propõe Geertz (2008, p. 15):

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados.

Dada as ocasiões todas, ainda em perspectiva de abertura a novas indagações, pelo emaranhado dessas interações com esses sujeitos e pelas ocorrências contendo incontáveis imagens, interpretei que se tratava de uma confluência de variados fatores, capazes de desdobramentos *ad infinitum*, por “teias de significados” capazes de abarcar inúmeros fios na configuração dos fenômenos.

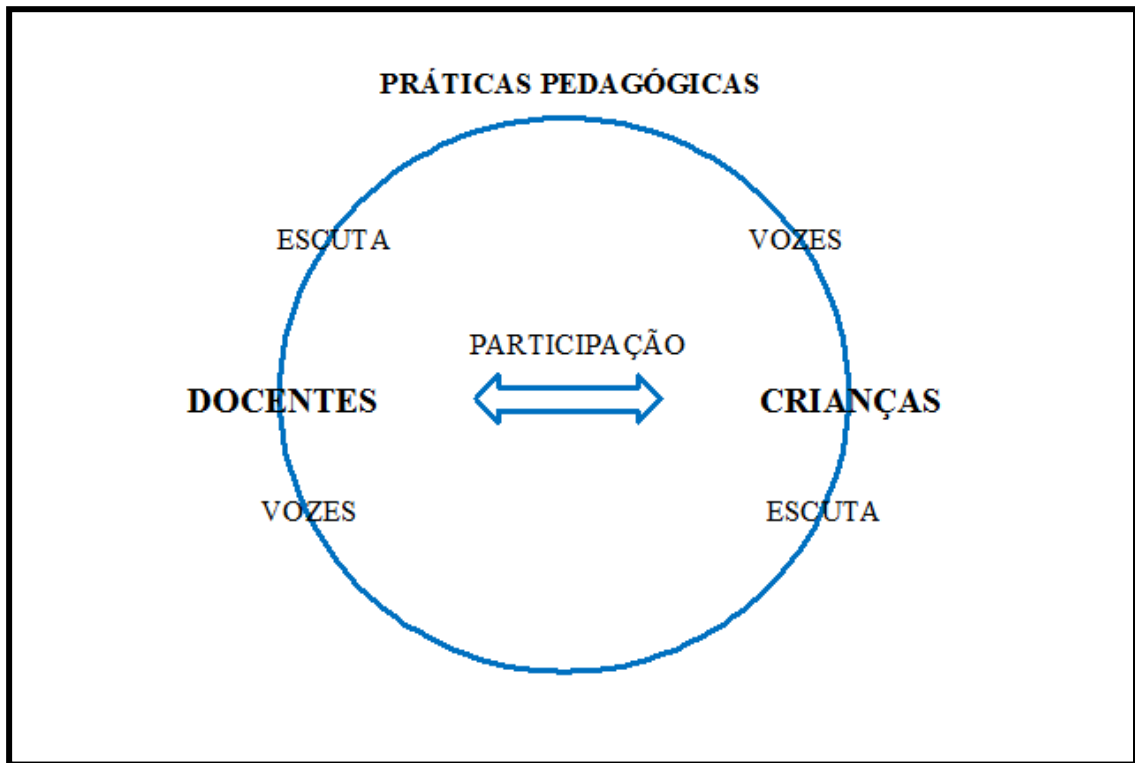
Diante das observações que se vinculavam a temas amplos, deparei-me com as exigências para delimitações mais específicas. Em virtude disso, busquei um recorte a partir de elementos mais recorrentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas, dentro do cotidiano da EMEI. E, tecendo um filtro, nesses limites, selecionei 22 (vinte e duas) aulas de uma hora e trinta minutos cada, cujas rotinas demarcavam situações, aparentemente, reiterativas no decorrer dessas atividades e, dessas, selecionei as amostras descritas e analisadas nesse estudo.

Para tanto, esse entendimento se adensa em torno de algumas amostragens no intuito de situar o leitor sobre determinados ângulos que suscitaram as análises interpretativas acerca das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com as crianças. Faço uma opção por trazer, de forma descritiva e detalhada, algumas situações, para possibilitar outros olhares e novas questões a partir do contexto das regências das professoras pares, do que foi observado e de minhas regências junto às crianças.

Os dados coletados aglutinam os sujeitos às práticas pedagógicas, por suas vozes, saberes, experiências e narrativas. Cabe assinalar que, apesar desse processo estar descrito, de maneira linear, implicou-se de uma constante retomada dos dados e (re)interpretações advindos dos fenômenos.

Por essas situações, delimitei as categorias de análise, conforme o fluxograma, a seguir:

Gráfico 1: Categorias de Análise



Na condução das análises interpretativas, trouxe essas categorias que se encontram, intrinsecamente, relacionadas, a partir das quais investigo como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, considerando a participação das crianças nesse processo.

No gráfico, localizam-se os sujeitos participantes dessas práticas, de maneira interdependente. Reconheço que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 25), como não há crianças abandonadas à própria sorte, sem professoras dentro da EMEI. Esses sujeitos coexistem sócio-histórica e culturalmente e colaboram na construção dessa Educação Infantil, em seu processo contínuo de mudança e podem co-definir qual o sentido das atividades que realizam nesse espaço-tempo.

Desse modo, observei o fluxo das vozes e da escuta nessas situações, buscando onde seria possível ocorrer uma interlocução entre professoras e crianças, conforme representado no gráfico, por um movimento circular, que corresponde a uma corrente dialógica, que passa pela via da escuta docente às vozes da criança nas situações que envolvem as práticas pedagógicas.

Pelo que afirma Zumthor (2014, p. 10),

a voz humana constitui em toda cultura um fenômeno central. Colocar-se, por assim dizer, no interior desse fenômeno é ocupar necessariamente um ponto privilegiado, a

partir do qual as perspectivas contemplam a totalidade do que está na base dessas culturas, na fonte da energia que as anima, irradiando todos os aspectos de sua realidade.

Nesse aspecto, ao trazer uma análise voltada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, considero que não há como dissociar as vozes dos sujeitos nelas envolvidos. Assim, inerentemente, a escuta à criança e a participação delas, também se explicitam concepções docentes e escolhas sobre os modos de realizar sua pedagogia.

Partindo dessas relações, essa pesquisa considerou a criança como sujeito capaz de enunciar e, do mesmo modo, a partir do percurso das análises, passou a interpelar sobre o que as docentes têm a narrar sobre tais experiências. Questão essa que se alinhou à proposta do Produto, na dimensão desse estudo.

De modo semelhante como ocorreu a minha própria experiência enquanto pesquisadora, que, tendo realizado uma primeira inscrição, no Diário de Bordo, quando anotei as vivências captadas, ao voltar às anotações, superei pré-impressões. Num movimento de me afastar daquelas primeiras considerações, debrucei a analisar, interrogar e a refletir e, assim, interpretei novos significados sobre o fenômeno, ampliando as possibilidades de enunciações. Analogamente, espero que a narrativa que, aqui, apresento como discurso, venha suscitar novas questões e seja superada por novos conhecimentos.

Nesse sentido, ao trazer as análises, considero que qualquer descrição ainda estará aberta, mediante a uma complexidade maior, que o pronunciamento da mesma, pelo que manifesta e aparenta evidente aos sentidos.

[...] a apresentação sublinha que não se pode jamais esvaziar totalmente um fenômeno, isto é, qualquer coisa de empírico, de empiricamente vivido, através de uma simples crítica racional. Trata-se do coração pulsante da reflexão desenvolvida aqui. É igualmente o que está em ação, de maneira difusa, nos diversos imaginários sociais onde parece prevalecer, cada vez mais, a aceitação ou a acomodação a um mundo tal como é. É o que permite falar da “contemplação do mundo” como figura maior da pós-modernidade. É a partir daí que se pode insistir – na análise das formas, no levar a sério os fenômenos ou no retorno da experiência– sobre aquilo que Gilbert Durand chama de “papel cognitivo da imagem”. Imagem que não busca a verdade unívoca, mas que se contenta em sublinhar o paradoxo, a complexidade de todas as coisas. A especificidade dessa atitude mental é de não transcender o que é manifesto, não aspirar a um além, mas, isto sim, de **remeter-se às aparências, às formas que caem sob os sentidos, para fazer sobressair sua beleza intrínseca...** há aí um tipo de sabedoria que nos incita “a não descobrir senão o que é evidente”. (MAFESOLLI, 1998, p. 24. Grifos meus)

Semelhantemente, minhas aspirações ao apresentar as imagens, nesse trabalho, não pretende esvaziar os fenômenos por uma verdade unívoca, mas remeter as vozes dos sujeitos por seus imaginários, por suas práticas e por sua forma de “contemplação do mundo”.

Em síntese, por essa forma de pronunciamento, prontifiquei-me, sensivelmente, nesse percurso. A seguir, trago alguns pressupostos teóricos em torno das categorias de análise interpretativa dos fenômenos. Destarte, ao tentar trazer as imagens e experiências desse encontro, digo antes da finalidade dessa pesquisa e, para isso, retomo a expressão cunhada por Michel Mafesolli (1998, p. 24), trazida há pouco: “fazer sobressair sua beleza intrínseca”.



Tateando

Dentre sinos
Linguagens Imaginação
Sentidos Pipilares
Sonoros de algodão
Canto das nuvens
Ludicidades Emanação
Pés grandes e pequeninos
Mais velozes que avião?
Voam passarinhos!

3 - INTERREGNO: A LITERATURA TEÓRICA ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REFLEXÃO

Neste capítulo, faço uma breve incursão por alguns pressupostos teóricos que dialogam com as categorias de análise selecionadas para esse estudo e que atravessam o desenvolvimento das práticas pedagógicas da EMEI, mais especificamente, quanto à participação das crianças.

Considero esse modo de estruturação do estudo importante para a construção das análises que serão deflagradas aqui, sendo elas realizadas por meio da interlocução com os sujeitos, no contexto das ocorrências dos fenômenos, no período pesquisado. Para tanto, esses propósitos integram e se relacionam com as experiências, a cotejar com o aporte desse referencial teórico.

Acreditando que as práticas, em acontecimento na Educação Infantil, não podem prescindir da participação das crianças com as professoras, venho compreender essa EMEI por meio das interações com seus sujeitos, que pronunciam e deixam suas marcas, nesse percurso social, histórico e cultural. Portanto, não estão distantes do constructo social em torno dos emergentes conceitos da literatura acadêmica sobre infâncias e a criança, nem separadas de discussões educacionais, referentes à participação delas, à escuta docente e ao modo pedagógico, os quais perpassam as práticas que são desenvolvidas e estão em constante transformação nessa escola.

Dessa maneira, tornou-se indispensável começar esse texto pela via da escuta às crianças como atores sociais competentes, pela compreensão de que são dotadas de uma voz falante, nas interações dialógicas com as professoras. Tendo percorrido esse caminho, finalizo esse capítulo fazendo uma leitura do contraste entre a “pedagogia da transmissão” e “pedagogia da participação”²⁸, para retomar o sentido mais específico dessa pesquisa que pretende analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, para dizer da participação dos educandos na EMEI.

²⁸ Adiante, abordarei os conceitos de “pedagogia da transmissão” e “pedagogia da participação”, a partir dos trabalhos de Oliveira-Formosinho (2007), em torno da reconstrução do *locus* da pedagogia por uma práxis participativa. Essa perspectiva também contribuirá para a condução das análises interpretativas da pesquisa.

3.1 Infâncias e Crianças: Quem está falando, agora?

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”, era a máxima do código educacional até o século passado, que migrou da esfera do familiar para os sistemas educativos. Preceito que ainda precisa ser superado no presente, diante da urgência de escutar as crianças para desenvolver uma pedagogia voltada para as infâncias.

Esse pensamento abre o questionamento de Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), ao tratar sobre a emergência dos estudos em torno da(s) “pedagogia(s) da Infância”, que acredita na criança com direitos, compreende sua competência e escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em atividade compartilhada.

Contudo, o desafio de escutar as crianças vem de mais longe e parte, inclusive, de como começa a noção da palavra infância no mundo ocidental. Segundo Kohan (2008, p. 40), o sentido etimológico da palavra infância advém do latim *infans*, “formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, falar, daí seu sentido de que não fala, incapaz de falar”. Termo esse que nasceu há mais de vinte séculos e “reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social” (op. Cit.).

Todavia, a história recente, a partir da década de 1990, marca a emergência da Sociologia da Infância que se constituiu como contraposição à percepção da criança tida como objeto passivo no processo de socialização. Por variadas vertentes, esse campo considera que as crianças participam coletivamente, de maneira ativa, na sociedade e ao trazer os “pontos de vista” delas, inclusive para dentro dos estudos da sociologia, há caminhos possíveis para desenvolver pesquisas que inserem as perspectivas próprias das crianças.

“O projeto agora é trazer as crianças e seus pontos de vista para dentro da sociologia” (ALANEN, 2001, p. 71). Essa perspectiva visa superar os textos dessa disciplina que apontavam propostas tradicionais de socialização “adultocêntrica ou adultista” (op. Cit.), em que as crianças só apareciam do ponto de vista dos adultos ou do devir, isto é, as crianças eram pensadas com enfoque naquilo que viriam a ser, um olhar voltado apenas para o futuro. Esses estudos nos trazem projetos que pretendem dar uma maior visualização às crianças, por suas vozes, pelo objetivo de leva-las a sério como agentes sociais.

Nessa linha, Alanen (2001) aponta pesquisas sociológicas, por meio de paralelos e ligações entre os estudos feministas e os estudos da infância, com perspectivas de trazer os “pontos de vista” da criança para dentro dos estudos da sociologia. Esse foco estaria diretamente sobre as crianças como sujeitos competentes, dotados de voz, em suas experiências. Esse imperativo remete ao desafio de ouvir as crianças, pelo esforço de assumir um lugar de protagonista na cena social.

Por semelhante forma, essa autora reafirma a crítica ao “adultismo”, trazido na Sociologia da Infância, com argumentos de que as crianças também constituem categoria social, de modo que suas vozes apareçam e não sejam distorcidas em suas contribuições na sociedade. Portanto, a esse respeito, Alanen (2001) reforça sobre o projeto que pretende superar os pontos de vista “adultocêntricos”, que desconsideravam a voz das crianças e, agora, passa a focar diretamente nelas.

Dentre vários autores que abordam essa nova perspectiva, Sirota (2001) e Corsaro (2011), também colocam as crianças como sujeitos falantes e atuantes em suas experiências culturais. Dessa maneira, reforçam a visão de que as crianças são presentes, pois contribuem na sociedade, sendo participantes como categoria social, tendo sua própria voz e seus pontos de vista sobre o mundo, em interação com outros sujeitos.

Régine Sirota (2001) ainda coloca em análise variadas produções em torno da emergência da Sociologia da Infância, levando em conta a necessidade de romper com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social para toma-las como atores sociais, interrogando os quadros teóricos. Dessas perspectivas, ela discute o tema “Ofício de criança”²⁹, do qual expõe pontos comuns das pesquisas pela esfera de língua inglesa e francesa que assim vai emergir do conjunto dessa literatura:

• *A criança é uma construção social*

“A infância é compreendida como uma construção social. [...], vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.” (James Prout, 1990).

•Essa desnaturalização da definição, sem contudo negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto

²⁹ A noção de “ofício de criança” é um campo disputado, que inicia na literatura relacionada à institucionalização da infância. Essas discussões confrontam programas pedagógicos que concebem as crianças apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização. Dessa maneira, ao ser considerada parceira, nessas instituições educativas, advém à noção de “ofício de aluno”, por uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa. Essa interroga sobre o que constrói a escola e sobre o papel dos alunos nela. Dentre as perspectivas que defrontam sobre esse papel e a experiência desses sujeitos, surge o movimento que ultrapassa barreiras disciplinares, para tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um sujeito sociológico em sentido pleno. (SIROTA, 2001)

diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.

- A infância é, pois considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (Javeau, 1994). A infância se situa, pois como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, portanto a forma evolui historicamente (Jenks, 1997).
- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.
- A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (Qvortrup, 1994), articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico. (SIROTA, 2001, p. 18)

Mediante esses estudos, a infância é uma forma estrutural permanente, embora seus membros mudem continuamente e sua concepção seja variável historicamente. Essa categoria não desaparece, ainda que, por determinado período, as crianças vivam suas vidas e passem por ela como membros e operadoras dela. Nesse aspecto, atuam em sentido pleno no presente e não simplesmente como seres do devir. Isso quer dizer, que a criança cria na intersecção com suas instâncias de socialização, assim, são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais.

Por um mesmo viés, aponta Corsaro (2011, p. 31), “as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. Dessa maneira, esses estudos buscam romper com a invisibilidade da criança e da infância, com vistas a superar uma “visão linear do processo de desenvolvimento”³⁰, rompendo com noções desenvolvimentistas e biológicas que concebem a infância como *devir* da vida adulta. Além disso, aproxima-se do conceito de criança como sujeito social, com sua historicidade e cultura própria.

Corsaro (id., p. 15) pontua, também, que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Isso mostra refutar o conceito de socialização apenas como imposição do adulto para criança. Para esse autor, ela

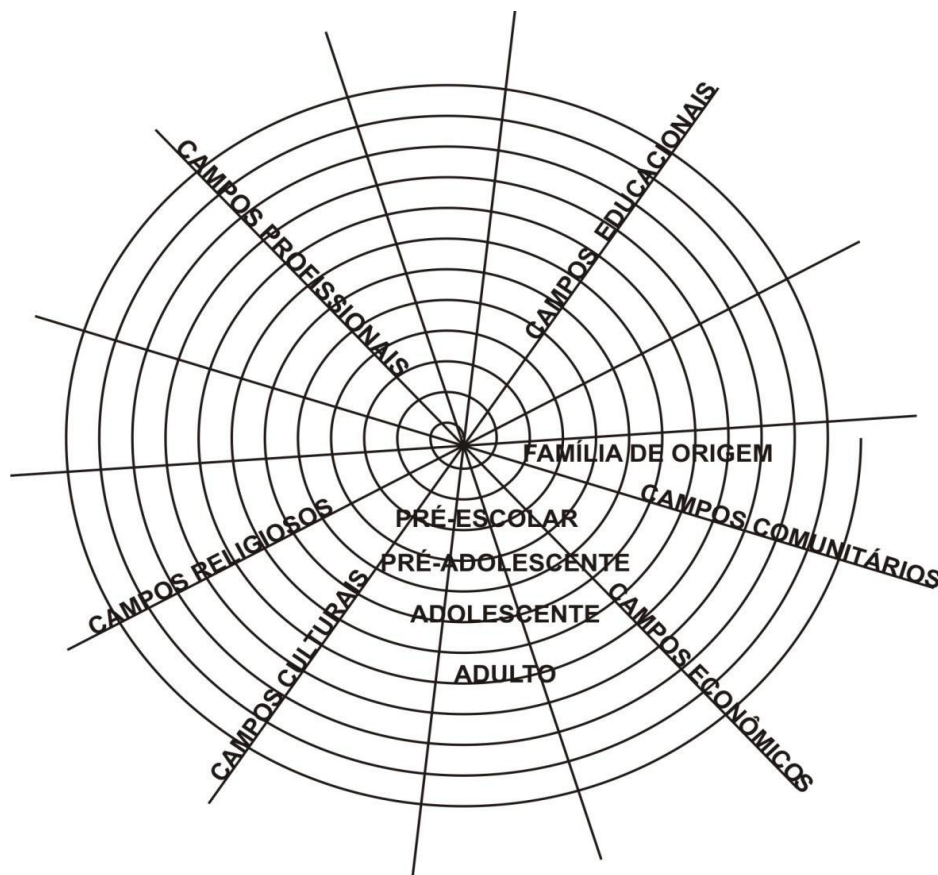
³⁰ “Nessa perspectiva, o período da infância consiste em um conjunto de estágios de desenvolvimento em que habilidades cognitivas, emoções e conhecimentos são adquiridos na preparação para a vida adulta” (CORSARO, 2011, p. 36). A respeito dessa visão linear, esse autor critica o enquadramento da criança em etapas, contrapondo a ideia de passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para tornar-se um adulto socialmente competente.

deixa de ser vista apenas como receptora passiva da cultura adulta e passa a ser considerada como sujeito participante.

Ao tratar dessa questão, esse autor estabelece conceitos em torno do que ele traduz como “reprodução interpretativa”, que encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. Reprodutiva, pois elas não se limitam apenas a imitar o mundo em torno delas e, portanto, se “esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundo e culturas de pares” (Ibid., p. 36).

Para conceituar o processo de “reprodução interpretativa”, esse autor representa graficamente, pela forma que abrange características produtivas e reprodutivas, as quais compara à teia produzida por aranhas de jardins e, por meio dessa metáfora, apresenta o “modelo de teia global” (CORSARO, 2011, p. 37), conforme a seguir:

Figura 3 - O Modelo da teia global



Fonte: CORSARO, 2011, p. 38.

De acordo com esse modelo, a forma de participação crescente das crianças, que reflete seu desenvolvimento, começa no eixo ou centro da teia onde está a família de origem, que serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças, daí se estende para os outros ambientes, onde começam a interagir com outras crianças e adultos.

Dentre esses domínios institucionais, localiza-se a Educação Infantil, espaço onde a educação e o cuidado às crianças surgem para complementar suas experiências, para além do contexto familiar, onde podemos destacar a participação delas por uma continuidade nas experiências, por meio da cultura de pares e essa se estende para o longo da vida.

Por entre esses domínios institucionais, como pode acontecer na EMEI, as crianças começam a produzir (e reproduzir) culturas, das quais participa, por sua “cultura de pares”, isto é, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 151).

Segundo Faria e Fonseca (2012, p. 286), “a criança, por meio da cultura de pares, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de criar, nomear, simbolizar e interpretar a realidade na qual estão inscritas e a qual produzem”. Dessas interações reinterpreta entre seus pares as relações de poder nas quais estão inseridas, tornando-as fluidas e modificando-as.

Semelhantemente ao que aponta Geertz (2008), pela leitura que faz de Max Weber, sobre o conceito de cultura, por uma teia de significados tecidas pelo humano, também em Corsaro (2011), a cultura é vista por valores e normas partilhadas e internalizadas que movimentam o comportamento, a partir do contexto social no qual as crianças interagem, negociam, compartilham e criam culturas com seus pares, “para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos.” (CORSARO, 2011, p. 39).

Portanto, Corsaro (id.) alarga o conceito de “reprodução”, de uma matriz originária de conservação e continuidade da estrutura da sociedade, onde os infantes, passivamente, seriam envolvidos nas instituições sociais, para o que contrapõe pela “reprodução interpretativa”. Nesse sentido, considera-se o âmbito estrutural e o geracional, coincidindo nessa “teia” em que se tece o mundo social, onde não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas elas também interferem juntos dos adultos.

Em torno desses estudos, Sarmiento (2008, p. 29), afirma: “as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam

transformações nessa cultura, seja sob forma como a interpretam, seja nos efeitos que nela produzem, a partir de suas próprias práticas [...]”.

Esse pensamento condiz com o que Corsaro (id.) havia apontado sobre a existência dos campos institucionais e o que as crianças tecem (representado em espiral), possibilitando mudanças nessas estruturas. Conforme o gráfico, "esses campos institucionais (os raios da teia) existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias" (Ibid., p. 38). Desse modo, a instituição EMEI pode ser modificada a cada interferência dos sujeitos dela no contexto e, mais especificamente, ao realizar a tessitura das práticas pedagógicas, as quais podem inserir a participação das crianças.

Partindo dessas práticas, considerando as crianças como participantes, no limite dessa pesquisa, as análises interpretativas dialogam com as perspectivas apontadas por Alanen (2001), Sirota (2001) e Corsaro (2011) que colocam, diretamente, as crianças como sujeitos atuantes, competentes, e criativos em suas experiências culturais, como categoria social, tendo pontos de vistas, voz e agência.

Diante da emergência em construir uma Sociologia da infância que leve em conta a “vez e voz” das crianças, abre-nos amplas possibilidades de trazer essa discussão também para dentro do campo de nossas escolas, a partir de um movimento reflexivo capaz de inserir as vozes infantis na construção dos projetos educativos da Educação Infantil. Projetos esses que considerem mais as linguagens das crianças e avaliem como elas estão sendo ouvidas, isto é, que deem visibilidade à infância e que considerem as crianças como sujeitos atuantes, construtoras ativas de culturas, agentes em seus próprios processos de aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar sobre o constructo anterior às pesquisas pela Sociologia da infância, pelos estudos importantes que tanto antecederam, quanto puderam influenciar a emergência de novos conceitos. Além de considerar que “a mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade tem as crianças.” (KRAMER, 2003, p. 19).

Dessa forma, a criança passa a ser estudada não somente como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva histórica, tal como aponta Philippe Ariès (1981), acerca do sentimento moderno de infância em correspondência a duas atitudes dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura, paparicada e a outra, em contraposição, toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, necessitando da moralização. Para Kramer (id.), essas análises possibilitam concluir que a ideia de infância não existiu sempre

da mesma maneira. Trata-se, pois, de um conceito determinado historicamente pela modificação nas formas de organização social.

Ampliando essas perspectivas, Walter Benjamin aborda o tema infância no conjunto de sua obra. Tal como sintetiza Pereira (2016), pelos seguintes aspectos: pela memória que existe em nós; daquela intuída na produção de livros, filmes ou brinquedos feitos para elas; e da inserção das crianças como interlocutoras, quando compartilhamos com elas os sentidos sobre o mundo. Dessa maneira, esse autor nos mostra não apenas o caráter ativo das crianças na cultura, mas assevera sobre uma história a ser contada incluindo o ponto de vista delas, do contrário será sempre uma história incompleta.

Pela busca de um olhar mais sensível, a pensar nas vozes e nos pontos de vista das crianças, trazendo uma reflexão, inclusive, para as práticas pedagógicas, aproximei-me do conjunto de fragmentos das reflexões de Benjamin (2009) sobre a criança, o brinquedo e a educação, nos quais ele conta algumas memórias de infância na cidade de Berlim no ano de 1900. Por essa imersão, parece que esse autor recupera o mundo cultural e histórico dessa época, enquanto tece um pensamento sobre o modo de ver da criança, à margem da experiência social adulto.

Assim, a respeito de suas memórias apresenta a infância por sua singularidade, além disso, Benjamin vai criticar a abordagem dos adultos, ao confrontar o papel do pedagogo, por uma comparação ao filisteu, isto é, convencionalmente, por confiar demais em sua experiência, por não se arriscar e por não perceber quais são os objetos de atenção infantil:

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo é esta uma das rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção Infantil. E objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam na construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p. 57)

Benjamin (id.) interpela o preconceito dos adultos em relação às crianças. Elas constroem para si um mundo próprio, embora inseridas numa sociedade maior, porém, não se isolam da cultura e aproximam-se de seus objetos, inclinando suas ações pelo interesse de

participar dela. Dessa forma, o autor sinaliza e contrasta visões “adultistas”, o que mais tarde seria tema nos estudos sociais da infância, superando preconceitos de outrora, que tinham as crianças como “tábuas rasas”, isto é, que apenas assimilam, passivamente, o que lhes afetassem e o que era colocado a sua disposição.

Nessa mesma direção, acrescenta-se a relevância de estudos notáveis como os de Vygotsky, em torno do desenvolvimento interacionista humano, nos quais ele destacou o papel ativo da criança localizada na sociedade. Segundo Corsaro (2011, p. 26), “Vygotsky observou as atividades práticas desenvolvidas nas tentativas infantis para lidar com problemas cotidianos. Além disso, ao lidar com esses problemas, a criança sempre desempenha estratégias coletivamente – isto é, na interação com outras pessoas”.

Ademais, as análises que trago no âmbito dessa pesquisa, não estão isentas da evolução de estudos em torno do desenvolvimento humano das linguagens, a partir das pesquisas realizadas por Vygotsky podem aproximar de proposições no campo da filosofia por Bakhtin, em harmonia com a noção de singularidade da infância trazida por Walter Benjamin, dentre outras perspectivas. Entrecruzando alguns pressupostos desses autores, abrem-se possibilidades para ampliar a discussão no campo educacional:

Vygotsky tematiza a construção da linguagem no desenvolvimento do sujeito, que é histórico. Bakhtin toma, em seus trabalhos, a linguagem, viva, múltipla, plúri, linguagem que é histórica, feita pelos sujeitos. Benjamin escreve *a e na* relação sujeito-linguagem-história, entrecruzadas... São valiosas as contribuições que trazem esses três autores para o tema que me aflige, o da linguagem encarcerada, numa sociedade carcerária. (KRAMER, 2006, p. 46)

Em Vygostky, Benjamin e Bakhtin percebemos que os estudos da linguagem desempenharam um papel crucial, pois constroem, dentre tantas outras abordagens teórico-metodológicas, referenciais de interesse para aqueles que investigam a sociedade contemporânea, a infância e a educação em suas variáveis facetas. Assim, como sublinham Jobim e Souza (1994, p. 95), “quando reunimos esses três autores, encontramos, em todos eles, um interesse profundo de desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem sobre a vida do homem e sobre a evolução da sociedade”.

Diante disso, pensando na escolha metodológica dessa pesquisa, mediante a interlocução com os sujeitos, na construção das análises, aproximei-me de alguns pressupostos desses autores, devido à referência que eles estabelecem acerca da linguagem relacionada com o mundo e com a vida das pessoas.

Nesse sentido, propõe Vygotsky (2016, p. 114):

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. [...] Como a linguagem interior e o pensamento nascem complexo de inter-relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança.

A linguagem, conforme os estudos desse autor, relaciona-se à aprendizagem como fonte de desenvolvimento humano, em sua formação histórica, que é ativada por numerosos processos de aprendizagem na cultura, pelas inter-relações das crianças com as pessoas de seu meio social. Para ele, a característica essencial dessas aprendizagens é que engendra, reciprocamente, o “desenvolvimento potencial”³¹, que estimula e ativa na aquisição de processos internos da criança, em constante elaboração a partir das interações.

Para tanto, por meio de uma relação dialógica no contexto educativo, ao ser ouvida, a criança enuncia e, nesse caso, a docência pode ocupar na relação com ela uma “ativa posição responsiva”, conforme formula Bakhtin (2011, p. 271):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usa-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

A partir desses termos, esse autor considera a alternância dos sujeitos do discurso, de modo que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (Ibid., p. 275). Alternando essas enunciações entre os interlocutores, portanto, configura-se o diálogo por um processo ininterrupto e fluido de comunicação discursiva. Desse modo, não há enunciado isolado na interação verbal, isso

³¹ Para Vygotsky (2016, p. 112), o desenvolvimento potencial da criança define-se pela “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente”. Sobre o que a criança é capaz de solucionar sob a orientação de um adulto, ou em colaboração, com pares mais capazes, conceitua por “Zona de desenvolvimento potencial” (op. Cit.), e/ou como “Zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 97). Para a resolução de problemas de maneira mais independente, definida pelas funções que já amadureceram, ou seja, por produtos finais desse desenvolvimento, esse autor conceitua por nível de “desenvolvimento real”. Tal como ele sintetiza, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Ibid., p. 98).

pressupõe quem antecedeu e todos que sucederão a um discurso anterior que permite um elo e só pode ser compreendido no interior dessa cadeia entre ouvintes e falantes.

Dessa maneira, o elo de uma comunicação discursiva, ao incluir o outro ouvinte ou parceiro, acarreta uma reconstrução e uma renovação dos gêneros do discurso prene de correspondência. Pelas próprias palavras de Bakhtin (id., p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Para Bakhtin (id.), portanto, a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto, um elo sempre inacabado. Essas relações dialógicas são dotadas de sentido, considerando três elementos essenciais: o falante, o interlocutor e o contexto. Dois ou mais discursos podem concordar, como se confrontarem, em um dado momento, produzindo novas significações.

Segundo Jobim e Souza (1994), a respeito das concepções desse autor, uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, ou seja, de modo polifônico. A palavra não pertence ao falante unicamente. O autor (falante) tem a presença do ouvinte de algum modo, bem como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala que ressoam na palavra do autor. “Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes – já-falado por alguém” (Ibid., p. 100).

Afinal, como versa Bakhtin (id., p. 300), “o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores”. Nesse sentido, não há quem vai nomear as coisas do mundo pela primeira vez, de modo que o enunciado não vem separado de seus elos precedentes, gerando nele atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas³².

Por essas reflexões, portanto, vislumbro que o movimento dialógico não é passivo e possibilita à criança se tornar autora de “enunciados”. Acredito que seus pronunciamentos são integrantes de suas experiências nas interações e leituras que fazem do mundo. Dessa maneira, elas são sujeitos capazes de produzir discursos, por um contexto de significados. Logo, a criança fala, pois tem uma voz, a qual a docente pode ouvir e, numa postura responsiva, buscar a ressonância para o âmbito do desenvolvimento das práticas pedagógicas.

³² Mais adiante, esses conceitos auxiliam meu entendimento a partir dos diálogos que tive com meus pares na EMEI, notadamente, a partir das discussões em torno das autoavaliações sobre as práticas pedagógicas, das quais se atrelam concepções sobre a criança e o modo pedagógico adotado pelas professoras, o que contribuiu, certamente, para a interpretação das análises, além de suscitar novas questões, que corroboram na proposta do Produto.

A partir dessas observações, aproximo-me do que Paul Zumthor (2010; 2014) versa em torno da “vocalidade humana”, no intuito de relacionar essa perspectiva, a meu entendimento, com as vozes infantis. De acordo com ele,

como lugar e meio de articulação dos fonemas, a voz portadora de linguagem – em uma tradição de pensamento que a considera e valoriza por essa única função – nada mais é que ‘disfarce de uma escritura primeira’: assim, durante três milênios, o Ocidente ‘ouviu falar’ na substância fônica. Entretanto, o que me faz insistir nesse assunto é, sobretudo, a função extensa da vocalidade humana, da qual a palavra constitui certamente a manifestação principal, mas não a única, nem talvez a mais vital: eu reconheço o exercício de sua força fisiológica, sua faculdade de produzir fonia, a ação de organizar essa substância. (ZUMTHOR, 2010, p. 25)

Pelo que esse autor expressa, é possível refletir sobre a importância de ouvir as expressões que as crianças emanam por meio de seus corpos na EMEI. Pela voz que manifesta além das palavras, a criança organiza sua ação vocal e emite discursos, antes, para além e/ou no lugar do verbo. Diante dessas ações, a docente pode estabelecer relações dialógicas com esses educandos.

Coutinho (2012), sob um olhar sociológico, corrobora com essas questões, ao tecer observações no sentido de pensar a prática pedagógica no contexto da creche a partir de uma das categorias constituidoras da ação social das crianças pequeninas: o corpo, tomando um lugar de elaboração e de comunicação. Para ela, “o verbo que se faz palavra, também se faz corpo; e se faz corpo antes de se fazer palavra” (Ibid., p. 241).

Nesse sentido, busco escutar o corpo das crianças da EMEI, semelhantemente, as contribuições dessa autora que reconhece que há uma ação por parte das crianças, bastante reveladora em sua corporeidade.

Essas vozes são tecidas nas malhas de relações sociais e engendradas ao longo da história, sendo tanto apropriadas, quanto recriadas por esses seres de tenra idade, que vieram a esse mundo depois de nós, mas que, também, enxergam-no, compreendem-no e fazem leituras dele. Essa abordagem, frente à escuta dessas manifestações corporais, mostra que “[...] as crianças lançam mão do corpo para comunicar-se, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional.” (COUTINHO, 2012, p. 251).

Por um mesmo viés, Buss-Simão (2012, p. 270) afirma que “o corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações. Como afirma Fingerson (2009), para compreender verdadeiramente o modo como as crianças vivem socialmente devemos compreender sua vida corporificada”. Nesse processo, podemos buscar indicativos pedagógicos para a ação docente no contexto da EMEI?

Portanto, o corpo da criança emana sua voz, por ela mesma e por sua experiência corporificada. A voz da criança, em sua qualidade de emanção do corpo, mostra a imagem de seu ser, suas experiências e afetos, bem como suas leituras e apropriações nas relações sociais.

A voz, para Zumthor (2010), pela noção de enunciação e discurso como acontecimento, não está limitada somente ao som, à substância fônica. Assim, busquei observar tal emanção, quando meninas e meninos na EMEI, diariamente, gesticulam, dançam, cantam, choram, gritam, enfim, inventam novas formas de materializar o que é próprio deles, quando inclusive ultrapassa as palavras. Ademais, como interlocutores de suas infâncias, em diálogo conosco, elas se manifestam inclusive pelo silêncio.

Por essa mesma lógica, cada participação delas está preñe de possíveis infinitas enunciações, lembrando o que conclui Bakhtin (2011, p. 206): “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo”. Isso vai depender, portanto, da realidade vivida, das suas interações com as pessoas e da sua relação com o mundo.

Dessa maneira, ao pensar a criança, por estes diversos campos disciplinares das ciências humanas e sociais, por amplos estudos que se desenvolvem numa produção crescente gerada por esse tema, do mesmo modo, a pedagogia vem sendo interpelada por tais campos.

Isso se estende às práticas escolares colocadas diante de novas referências a partir desses constructos, sendo, ao mesmo tempo, interrogadas pela própria criança, em sua ação social. Por conseguinte, a emergência de novas formas de inserção e participação social da criança questiona as estratégias de intervenção produzidas pela pedagogia baseada num modelo de infância que não mais encontra eco na vida social. (GOUVÊA; SARMENTO, 2008).

Diante desses pressupostos advindos dos Estudos Sociais da infância que consideram a voz das crianças, associado ao constructo elaborado em torno das linguagens, desenvolvimento e aprendizagens, abre-nos possibilidades de trazer essa reflexão para o contexto da EMEI. Vale ressaltar que essas ideias começam a influenciar novas visões sobre as infâncias atreladas as práticas pedagógicas.

Essas questões perpassaram nesse *locus*, notadamente, quando no primeiro semestre de 2018, as docentes dessa escola tiveram acesso à formação e aos materiais do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Essa política de formação continuada de professores alfabetizadores, em âmbito nacional, se estendeu para Educação Infantil,

significativamente, a partir desse ano, de maneira a dar início nessa EMEI a algumas discussões, que se aproximam das concepções de criança como sujeito competente e participante junto às práticas docentes nesse contexto.³³

Discussões essas que compreendem um movimento anterior a esse, pela proposta anterior do PNAIC, principalmente, a partir de 2015, que abriu um leque de reflexões sobre as infâncias e a criança, considerando, dentre outras perspectivas, que o “mundo da infância é feito daquilo que se cria para ele e daquilo que as crianças fazem dele, portanto é fundamental conhecer as interações que as crianças estabelecem em seus espaços e tempos sociais, e a cultura delas” (BRASIL, 2015, p. 20).

Esse tipo de movimentação no intuito da formação docente, que buscou, nesse tempo, pensar a criança e a infância, no campo educacional, pode nos indicar exemplos de uma perspectiva polifônica, tal como esboça Bakhtin (2011, p. 300): “Todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”.

Ao pensar nessa possibilidade de um “mundo da infância” possível de ser criado não somente *para*, mas também *pelas* crianças, essa questão pode nos remeter ao reconhecimento de suas próprias vozes, enquanto sujeito e, portanto, para a escuta docente voltada para elas, no intuito de assegurar o direito à participação delas nas práticas pedagógicas.

Nesse caso, no universo da Educação Infantil e, mais especificamente, pelo contexto dessa EMEI, podemos pensar no “mundo que se cria”, a partir do desenvolvimento dessas práticas? Pelas análises que serão apresentadas logo a seguir, no próximo capítulo, de antemão, afirmo que não podemos prescindir da participação dessas crianças, em seu processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, pois elas são potentes para atuar e criar, enquanto participam dessas práticas conosco.

Contudo, retomando sobre o movimento de romper com concepções de infância, que remetem a origem etimológica que aproximava a criança da categoria *infans* (sem fala), indago, porém, se há alguma ressonância de suas vozes no desenvolvimento das práticas pedagógicas nesse *locus* de estudo. Diante de nossas experiências docentes, podemos ouvi-las, além de vê-las? De que modo essas práticas inserem a participação das crianças?

³³ Observei, a partir dessas discussões, oportunidades para continuar esse diálogo, a partir de uma formação continuada, tal como a proposta que compreende o Produto dessa pesquisa, no capítulo 6.

3.2 Práticas pedagógicas: afinal, de quem é a vez de falar?

As crianças precisam ser vistas, partindo das considerações acima, como sujeitos singulares e, ao mesmo tempo, sociais. Compreendidas como participantes ativos, que reproduzem e criam culturas nas interações que estabelecem com os pares e com os adultos. Precisam ser, também, ouvidas, pois pronunciam discursos, tendo o corpo como categoria dessa ação social, pelo qual emana de forma tanto verbal, quanto não verbal, suas vozes, que correspondem a enunciados.

Retomo, a partir desse pensamento, as indagações acerca da participação delas no desenvolvimento das práticas pedagógicas na EMEI, da qual me identifiquei com alguns pressupostos em torno da práxis de participação, segundo o estudo realizado por Júlia Oliveira-Formosinho (2007), por sua defesa à(s) “pedagogia(s) da infância”, por considerar que vem corroborar com as análises interpretativas que dialogam com essa pesquisa.

Conforme essa autora, a “pedagogia da infância” vem conceituar a criança, no contexto da Educação Infantil, como ser participante e não como um ser passivo, em espera de participação. Essa lógica pretende romper com o “modo pedagógico transmissivo”, com vistas ao desenvolvimento de uma “pedagogia da infância transformativa”, que evoca os direitos da criança de participar da construção dessas práticas. Pelos dizeres da autora:

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. (Ibid., p. 27)

De acordo com essa perspectiva, o sentimento de pertencimento e participação é cultivado como forma de realizar uma comunidade, com base nas pessoas como detentoras de agência: criança e professora, no intuito de transformar as práticas em uma atividade compartilhada, isto é, por meio de uma “práxis de participação” (Ibid., p. 15), voltada para um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças, saberes e práticas, nos contextos educativos envolvidos.

Segundo os estudos de Oliveira-Formosinho (2007), há dois modos de fazer pedagogia que se opõem: o “modo da transmissão” e o “modo da participação”, tendo em vista a procura de alternativas nesse fazer. Dessa maneira, a pedagogia da infância dispõe da memória e da

história para essa transformação, sendo produto de uma construção sócio-histórica-cultural e, por isso, transporta em si mesma em sementes de uma nova construção.

Pela perspectiva dessa autora, a “pedagogia da transmissão” centra na lógica dos conhecimentos que quer veicular, de maneira unidirecional dos saberes a serem transmitidos. Esse modo representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas definidas por fronteiras, com respostas tipificadas. Nesse caso, o centro da ação baseia-se na pré-decisão do professor, que prescreve os objetivos, molda e reforça, por sua centralidade.

Por outro viés, a “pedagogia da participação” resulta da integração dos saberes, práticas e crenças, no espaço da ação e reflexão, bem como da produção de narrativas sobre/para os fazeres. Próximo a essas questões, os propósitos por uma pedagogia voltada para a infância tendem a se desvincular da pedagogia simplificada da transmissão.

Analogamente a essas questões, Paulo Freire (1996, p. 52) apontou, anteriormente, que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para que o educando tenha “a sua própria produção ou a sua construção”, estando o docente aberto às curiosidades e às perguntas deles, bem como atento a suas inibições, como um ser crítico e inquiridor no exercício dessa profissão.

Dentro desse ponto de vista, discorreu sobre uma “educação libertadora”, por uma perspectiva dialógica, que implica na superação da contradição educador-educandos, então, questiona a concepção “bancária” sobre o ato de “depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Ibid., 1987, p. 59). Nesse último modo, o educador ocupa o centro do pensar, condizente com uma sociedade opressora e propulsora do silêncio, a qual anula o poder criador dos educandos. Assim, ele é quem diz a palavra, disciplina, opta e prescreve sua opção e as “deposita” nos educandos, que jamais são ouvidos nessas escolhas e adaptam-se como objetos as suas determinações.

Dessa forma, podemos dizer que os pronunciamentos desse autor, no espaço da ação e reflexão, contribuem com o constructo de discussões em torno da pedagogia de transmissão e participação:

nosso principal objetivo aqui é contribuir para nos libertarmos da opressão da pedagogia da transmissão. Porém, como nos ensina Paulo Freire, em pedagogia a ruptura não é mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança. A partir dessa desconstrução, pretendemos facilitar a reconstrução de uma pedagogia da participação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18)

Para tanto, a pedagogia da participação se centra nos atores que constroem conhecimentos, por meio de uma dialogia constante entre a intencionalidade educativa e o prosseguimento no contexto com as crianças, porque estas são pensadas como ativas, competentes e com direito de co-definir o itinerário das aprendizagens. Nesse caso, por esses fazeres implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa como elemento de complexidade desse modo pedagógico, que poderá definir uma “pedagogia transformativa”, no espaço das interações. Nesse sentido, os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base no conceito da pessoa como detentora de agência: a pessoa da criança e a pessoa da docência.

Além disso, Oliveira-Formosinho (id., p. 19), ao contrastar os modos transmissivo e participativo de fazer Pedagogia, recorre aos estudos de John Dewey, pelo propósito de “afastar qualquer incompreensão acerca do que é uma educação não tradicional”. Esse diálogo com Dewey constitui uma via para o debate entre a natureza da criança e a natureza do currículo, sem detrimento de um pelo outro, mas vislumbrando, nessa relação, a consideração dos interesses e motivações infantis contíguos ao currículo, na construção de seus significados, objetivos e valores sociais.

A pedagogia sugerida por Dewey, segundo salienta Pinazza (2007), dá uma ideia de liberdade de ação sem oposição à intencionalidade educativa e a formação de atitudes. Por esses propósitos, os objetivos e os fins garantem a inteligibilidade das atividades, atribuindo significado às experiências, pelas práticas que sucedem umas às outras. Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual pelo que expressa clareza em suas intenções, resultando em experiências educativas duradouras, “sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança” (Ibid., p. 75).

Nesse caso, o processo educativo no ensinar e aprender, embora sejam elementos conflitantes entre os interesses das crianças e os objetivos pedagógicos, não obstante, pela interatividade, não se devem situar um dos lados contra o outro. Para tanto, o núcleo central de imagens – da criança e a de professora, nesse processo - diferenciam e definem os modos de fazer pedagogia.

Assim,

os objetivos educacionais diferenciam-se, no modo transmissivo e no modo participativo, porque esse núcleo de imagens oferece grande variabilidade entre os dois modos. A imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem gera, em congruência, um determinado conjunto de objetivos. Quando a criança é considerada uma ‘tábua rasa’, uma ‘folha em branco’ na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos, essa inscrição passa a ser a tarefa central do professor e o pólo de

gravitação da definição de objetivos educacionais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 20)

Desse modo, as concepções que a docência desenvolve e adota sobre a criança podem influenciar quanto definir o itinerário das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, seja pela perspectiva da criação (pela participação) ou pela forma de treino e controle (pela transmissão). Nesse aspecto, torna-se necessário considerar a experiência da criança, interesses e conhecimentos prévios, antes de compor a sequência dos estudos e organizar o conteúdo.

Ainda contrastando sobre esses dois modos de fazer pedagogia, Oliveira-Formosinho (id.) apresenta quadros comparativos onde apresenta, sinteticamente, a pedagogia da transmissão e da participação. No quadro 1, concentra-se no âmbito dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e materiais, do processo de aprendizagem e a avaliação. E, no quadro 2, compara a relação pedagógica e o papel dos atores na educação, conforme a seguir:

Figura 4 - Quadro 1 – Comparação de dois modos de pedagogia

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir capacidades pré-acadêmicas • acelerar as aprendizagens • compensar os déficits 	<ul style="list-style-type: none"> • promover o desenvolvimento • estruturar a experiência • envolver-se no processo de aprendizagem • construir as aprendizagens • dar significado à experiência • atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • capacidades pré-acadêmicas • persistência • linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> • estruturas e esquemas internos mentais • conhecimento físico, matemático, social • metacognição • instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> • centrado no professor • centrado na transmissão • centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem pela descoberta • resolução de problemas • investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • estruturados • utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • variados, com uso flexível • abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • jogo livre e atividades espontâneas • jogo educacional • construção ativa da realidade física e social
Etapas da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • simples – complexo • concreto – abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> • períodos de aprendizagem e desenvolvimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos produtos • comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos processos • interessada nos produtos e nos erros • centrada na criança individual • centrada no grupo • reflexiva das aquisições e realizações

Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 16.

Figura 5 - Quadro 2 - Comparação de dois modos de pedagogia

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • reforços seletivos vindos do exterior (do professor) 	<ul style="list-style-type: none"> • interesse intrínseco da tarefa • motivação intrínseca da criança
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> • discriminar estímulos exteriores • evitar erros • corrigir erros • assumir função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • questionamento • planeamento • experimentação e confirmação de hipóteses • investigação • cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> • diagnosticar • prescrever objetivos e tarefas • dar informação • moldar e reforçar • avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • estrutura o ambiente • escuta e observa • avalia • planeja • formula perguntas • estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura • investiga
Interação		
Professor – criança	• alta	• alta
Criança – criança	• baixa	• alta
Criança – material	• baixa	• alta
Tipos de agrupamento	• pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> • individual • pequeno grupo • grande grupo

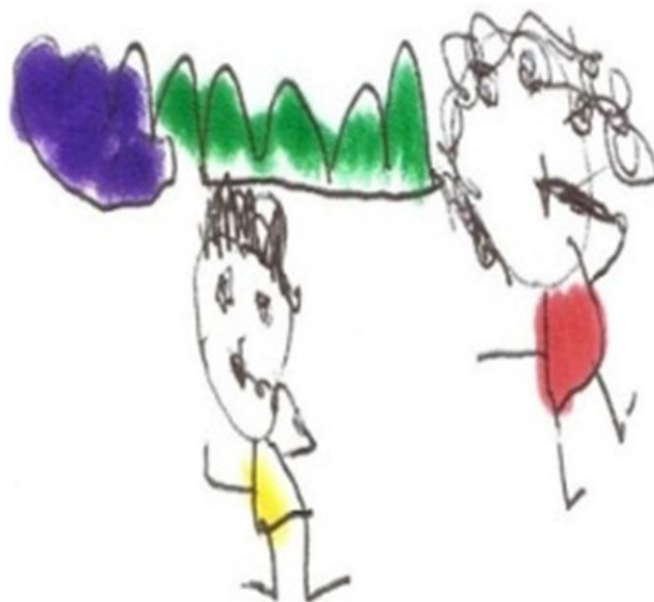
Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17.

Em relação ao comparativo presente nesses dois quadros, relacionarei esses modos de fazer pedagogia às categorias que foram, previamente, selecionadas nessa pesquisa, considerando a participação das crianças no desenvolvimento das práticas docentes.

Além dos comparativos desses quadros, a autora exhibe um terceiro, onde apresenta as fontes teóricas e os autores, que marcaram o final do século XIX e o princípio do século XX,

juntamente aos modelos pedagógicos concretos filiados em cada um desses modos, pela ressonância em alguns países, dentre esses autores, destaca-se o autor L. S. Vygotsky, cuja relevância, favorece o constructo das perspectivas da pedagogia da participação.

Finalizando, sem pretender responder a todas as questões, apontarei algumas situações, dentro do recorte selecionado, e apresentarei uma análise interpretativa em torno do desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras sujeitos dessa pesquisa e, ainda, de algumas minhas, mediante as ocorrências demonstradas como síntese, isto é, daquelas cenas que observei como mais reiterativas no cotidiano dessa EMEI, conforme a seguir.



Gole de Infância

Volto ao Jardim
E as flores falam
A criança me dá a mão
E eu toco em asas

4 - POR GOLES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS DOCENTES E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO-TEMPO CHAMADO EMEI

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), *locus* desse estudo, está inserida em um contexto social mais amplo e nas políticas públicas voltadas para a infância. O atendimento dela por creche e pré-escola, efetivado como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, faz parte da conquista de um direito social das crianças, que se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, processo que teve ampla participação advinda de movimentos sociais no país, além das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, busca-se nessas instituições a superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória para etapas posteriores de escolarização.³⁴

Destarte, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, no sentido de complementar a ação da família e da comunidade, sendo dever dos Municípios, vai incumbir-se de: oferecer a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.³⁵

Dentro desses objetivos, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP)³⁶, essa instituição EMEI nasceu da necessidade de atender a uma demanda da comunidade de expandir o atendimento que já havia iniciado no espaço da Escola Municipal Henriqueta Lisboa³⁷. Eu e algumas professoras trabalhávamos nela e fomos transferidas, junto com as crianças, para esse novo local, seis meses antes de sua inauguração oficial, que se deu em 2 de junho de 2015.

O espaço do antigo estabelecimento não era um espaço totalmente voltado para a Educação Infantil, no mesmo prédio contemplava outras modalidades de ensino, no caso o

³⁴ Conforme Parecer n. 20/2009, texto da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

³⁵ Lei n 9.394/1996 (Artigos 11 e 30, com alterações pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

³⁶ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96. Especificamente nos artigos 12, 13 e 14, esse documento regula que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica; por meio da participação e cumprimento, guiado por uma gestão democrática de ensino. Pelas discussões feitas pelos profissionais da EMEI, na elaboração desse documento em 2016, foi pensado em cada um desses termos: Projeto, por conter propostas de ações no presente com metas; Político, por possibilitar a discussão democrática; e, Pedagógico, por definir concepções e práticas educativas específicas.

³⁷ Antiga sede quando essa instituição era uma UMEI, outrora subordinada às decisões da gestão dessa escola, isto é, nos tempos anteriores à autonomia administrativa, conforme mencionei acima, da qual passou a nomear esse espaço como EMEI.

Fundamental. Enquanto docente, nessa época, tecia junto com a equipe de pares e gestão reivindicações concernentes aos problemas que tínhamos com o espaço, que fora criado para comportar alunos maiores. De modo geral, a infraestrutura não atendia às especificidades da infância. Não havia ali, por exemplo, banheiros adequados para os cuidados necessários de higienização das crianças.

A partir de nossa mudança para a EMEI, sem tantos motivos para problematizar sobre os ambientes da nova locação, as minhas observações e questões começaram a se voltar para os sujeitos, para as suas vozes, interações e práticas educativas.

Portanto, próxima a experiências como essa, não nego um sentimento de pertença especial a esse lugar, principalmente, conforme relatei acima, por ter contribuído com as reivindicações para a conquista desse espaço para educar as crianças. Histórias e percursos que fazem parte de uma luta e compõem a minha afetação, outrora pela preocupação de um espaço apropriado e, agora, em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as vozes das crianças e a escuta docente, no contexto de suas interações.

Para trazer uma ideia sobre esse espaço da EMEI, menciono sobre sua capacidade para atender, diariamente, 440 crianças, de 0 a 5 anos. A escola foi instalada em um terreno de 4,5 mil metros quadrados, mas possui apenas 1.160 m² de área construída, dentro de um limite de área aproveitável. Possui dois andares, com 10 salas de aula no total, com apenas 31 m², a serem divididos com armários e mobiliários de mesas e cadeiras. Quando as salas atendem uma demanda permitida de até 25 crianças, o espaço fica apertado, pois necessita de mais uma mobília (mais uma mesa com cinco cadeiras), porém esse não constitui um problema no tempo observado, pois foram atendidas 20 crianças no total, em cada uma das turmas.

Próximos às salas, há banheiros adaptados, de acordo com faixa etária das crianças, contendo, inclusive, fraldários, de acordo com a necessidade do berçário. A EMEI tem uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca de uso coletivo, com divisória para uma sala multiuso, contendo uma televisão. Há depósitos de materiais, com trancas e um elevador que garante acesso às pessoas com dificuldades de locomoção.

Para dar conhecimento, trago uma fotografia de autoria de uma criança, quando deixei a câmera em suas mãos, que mostra a vista da EMEI e parte de seu entorno. A foto foi feita por um menino de 5 anos, quando quebramos a rotina e realizamos uma excursão na “Sociedade dos Criadores de Bicudos e Curiós de BH” - estabelecimento localizado na parte alta, em divisa com o muro da escola.

Figura 6 – Fotografia da parte externa da EMEI



Foto: Gabriel, 2017.

Trouxe, aqui, uma breve descrição acerca do *locus* escolhido como universo da pesquisa, por compreender que as interações entre os sujeitos não se dissociam das relações que estabelecem com/no meio, pois nele poderão tecer significações, individual e coletivamente.

A esse respeito, observei que o ambiente da EMEI se tornou oportuno para ser significado, de maneira que esse espaço-tempo pudesse representar os sujeitos que nela atuam. Tal como o nome de cada turma, identificado por uma placa em todas as portas das salas, identificação esta, por um nome originado de acordo com a escolha da professora ou das crianças. No caso dos grupos observados, a saber: “Turma Amigos para sempre” e “Turma da Amizade”.

O nome da primeira surgiu por meio de uma brincadeira das crianças ao juntar as mãos, movimentando-se para cima, gritando essa frase. A forma originária dos gestos e a entonação que partiram delas foi endossada pela professora, que aproveitou a ideia, a partir dessa brincadeira. No caso da última, a escolha foi feita pelo grupo, a partir de algumas sugestões da docente.

Para a identificação dos nomes, nas portas, no caso da primeira, foi feita uma placa com participação das crianças e, no caso da segunda, pela decisão estética da professora. Conforme as ilustrações, a seguir:

Figura 7 – Placas nas portas das Salas 7 e 8



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Essa intervenção no espaço, portanto, está empreendida de sentidos que estão sendo construídos por esses sujeitos, conforme suas especificidades e experiências, pelo modo como cada grupo cria sua forma de representação e participação.

Para ilustrar, também de uma forma simples, sobre os sentidos que esses sujeitos tecem nesse espaço, trago um dos trabalhos realizados pela “Turma Amigos para Sempre”. Após uma Roda de Conversas³⁸, no dia 26 de março de 2018, foi registrado uma escrita coletiva, tendo a professora como mediadora no processo de elaboração textual. As crianças contribuíram com ditados e com ilustrações na margem do suporte. Esse trabalho foi colocado em exposição, afixado no exterior da sala, junto a outros trabalhos, oportunizando a apreciação pela comunidade escolar, que transita pelos corredores da EMEI.

³⁸ O termo “Roda de Conversa” é definido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/ MEC, 1998, p. 138), como “um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”, dos quais as crianças podem ampliar suas habilidades comunicativas, ao falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas no grupo, tido como instância de troca e de aprendizagens. Dentro dessa EMEI, esse período é organizado, geralmente, por diálogos sobre diversos temas nas interações adulto-criança e criança-criança. Nesse espaço acontecem jogos corporais, cantos, negociações da autoridade da professora, construção coletiva de combinados e/ou regras de convívio, propostas e organização do cotidiano. Ao longo das observações, percebi que essa prática pedagógica foi recorrente nas turmas pesquisadas.

Figura 8 - Exposição no corredor da EMEI : Texto Coletivo e Ilustrações da “Turma Amigos para Sempre”³⁹



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Essa é uma das formas de registros que podem ser encontradas pelos corredores dessa escola. Possivelmente, passando por eles, um observador não apressado e atencioso poderá perceber formas de participação pelas produções, por meio das exposições, móveis e painéis. Saliento que as marcas desses sujeitos não aparecem somente pelos corredores, mas em vários locais dessa escola, por suas maneiras próprias de (re)significar o espaço.

Ainda acerca da mostra do registro acima, digo que as crianças trouxeram percepções delas mesmas inseridas dentro desse espaço da EMEI. O parquinho é tido como lugar de destaque para elas, onde marcaram as brincadeiras preferidas pelo grupo: brincar de bola, correr, “*polícia ladrão*”, velotrol e fazer bolo com a terra encontrada nesse ambiente, etc.

Para melhorar ilustrar, Ana Luisa, uma das crianças interlocutoras dessa pesquisa, de 5 anos, a partir de uma das propostas pedagógicas realizadas na EMEI, durante o ano de 2018, ao utilizar a câmera fotográfica⁴⁰, brindou-nos com o seu ponto de vista sobre o local que as crianças mais gostavam na escola.

³⁹ Transcrição do Texto: “Ser criança é bom. É legal brincar no parquinho de bola, correr de velotrol, polícia e ladrão. Tem criança que brinca de fazer bolo. Na hora de ir ao parque é mais legal. (Texto Coletivo – Turma “Amigos para sempre”).

⁴⁰ Nessa atividade, cada criança poderia fotografar a parte da escola que mais gostavam. Esse parquinho foi o principal local fotografado pelo grupo.

Figura 9 – Parquinho na lateral da EMEI



Foto: Ana Luiza, 2018.

Acredito, como Ferreira (2013), que o parque, na Educação Infantil, concorre como um espaço sociopedagógico, espacial e temporal onde as crianças vivem suas infâncias, como um local preferido no contexto contemporâneo de vida das crianças e, por meio dele, condensam traços significativos de expressões desse tempo. Nele, define-se um processo de interação que subverte a ordem institucional adulta, favorecendo oportunidades de comunicação, de forma dialógica e compreensiva sobre a ordem social vivida pelas crianças.

Essa autora expressa que a pedagogia se faz no espaço e esse, por sua vez, consolida a pedagogia, pois “o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si mesmo uma forma de educar” (Ibid., p. 164). Diante de cada presença, voz, interação e ação desses sujeitos, eles interferem e marcam, criativamente, os espaços pelas formas como participam. Desse modo, podemos ampliar, inclusive, perspectivas das práticas pedagógicas não restritas à sala de aula.

Dando sequência a esse entendimento, mencionarei sobre uma prática desenvolvida no local das escadarias que une os dois andares da EMEI. Esse local foi problematizado diante dos tumultos que aconteciam, anteriormente, quando duas turmas, em itinerários contrários, encontravam-se na escada. No dia 19 de abril de 2018, esse tema foi discutido no encontro

das crianças da Turma Pequeninos⁴¹ com a Turma “Amigos para Sempre”. Após uma interlocução mediada pelas docentes, coletivamente, foram elaboradas estratégias, como por exemplo, a definição sobre qual o itinerário de subir e descer.

Dessa forma, concluímos um plano de ação para solucionar o problema de trânsito, considerando as sugestões das crianças⁴², que também participaram da elaboração dos símbolos que sinalizam esse itinerário, afixados na escada. Assim, a “Turma dos Pequeninos” imprimiu no chão das escadas as marcas de seus pezinhos com tinta e a “Turma Amigos para Sempre”, compreendida por sua maior experiência que esses, produziram símbolos e sinalizaram o espaço com desenhos, setas e escrita das palavras: “desce” e “sobe”.

Figura 10 - As crianças criam placas com sinais indicadores para as escadas



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Esse processo educativo ainda contou com a participação das crianças para criar uma propaganda itinerante em todas as salas. Nesse ínterim, emitiram discursos aos colegas sobre os combinados para descer e subir as escadas, a partir de argumentações, demonstrando-se

⁴¹ Os sujeitos dessa turma encontravam-se na faixa etária de um ano. Eles são apontados nessa pesquisa, apenas por essas atividades, pelos motivos de delimitação e recorte etário da mesma.

⁴² Foram realizadas filmagens desse processo nos dias 18 a 20 de abril de 2018. Por meio dessas imagens, é possível visualizar o contexto da problematização no encontro das duas turmas, bem como as sugestões das crianças para solucionar a questão.

motivados pela oportunidade de deixar novas marcas no cotidiano da EMEI. A fotografia a seguir, apresenta uma vista parcial das escadas.

Figura 11 – Crianças descendo as escadas conforme sinalização



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Nesse local, agora, há uma regra explícita na escadaria sobre o lado para as pessoas descenderem e o lado para subir.

Conseguimos adesão imediata das turmas, logicamente, com o apoio de suas respectivas professoras, ao ponto em que as crianças chamam a atenção dos colegas quando distraem e até corrigem os adultos, inclusive membros da família, quando não seguem o itinerário correto ao descer ou subir.

Essa nova marca no ambiente, portanto, além de trazer uma interferência na rotina da EMEI, revela uma prática pedagógica que foi capaz de aglutinar, significativamente, as intencionalidades educativas⁴³, isto é, os objetivos pedagógicos da professora à participação das crianças em seu próprio processo de aprendizagem e como co-construtora nessas práticas.

⁴³ Segundo Maria Lucia A. Machado (1994), a intencionalidade educativa explicita-se quando o adulto assume o compromisso de levar ao êxito os propósitos das interações pedagógicas, ou seja, daquelas que justificam a existência de instituições educacionais que assumem sua condição de veiculadora de conhecimentos específicos, que se tornarão objeto de apropriação pelas crianças. “A intencionalidade educativa na instituição de educação infantil deve assumir um caráter de premeditação – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação – que vai muito além daquele encontrado na família ou outras instâncias educativas” (Ibid., p. 39). Esses objetivos,

Para tanto, as práticas pedagógicas apresentadas no período pesquisado, dentre outras questões, mostram-nos acontecimentos nesses espaços da instituição como “extensões uns dos outros e, como tais, merecedores de um olhar mais aguçado e comprometido com as relações que ali se estabelecem” (FERREIRA, 2013, p. 164).

Para finalizar, ainda faço menção a uma obra artística de autoria das crianças, da turma “Amigos para sempre”, pois acredito que esta poderá trazer uma melhor síntese sobre a representação desse espaço, onde os sujeitos tecem suas formas de participação. Trata-se de uma exposição colocada no corredor, próximo à sala 7, a partir do dia 27 de abril de 2018, sob o título “Nossa EMEI: Bela Poesia”⁴⁴. Essa criação foi realizada nos moldes de um painel no tamanho de 1,5 m², cuja elaboração correspondeu a proposta que fiz a elas de representar, por um desenho coletivo, suas visões sobre o espaço dessa escola.

portanto, se voltam para as habilidades e capacidades que, potencialmente as crianças podem alcançar, dadas as oportunidades educativas.

⁴⁴ Essas atividades fazem parte de um Projeto Pedagógico intitulado por “A poesia fabricada na EMEI”, envolvendo o sentido da autoria a partir de parlendas, poesias e brincadeiras infantis. As produções de desenhos como desse painel foram apresentadas no “1º Congresso de Boas Práticas de Ensino: Aprendizagem e Gestão da Rede Municipal de Belo Horizonte”, realizado nos dias 10,11 e 12 de dezembro de 2018. A narrativa dessas experiências foi disponibilizada para os Anais desse evento, devido esse trabalho ser avaliado por suas possibilidades inovadoras e criativas das práticas pedagógicas e por sua relevância para o avanço na qualidade social da educação das escolas municipais.

Figura 12 – Exposição de Ilustração Coletiva



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Nessa exposição, encontra-se, no lado esquerdo, um texto explicativo aos leitores da comunidade, no qual, dentre outras informações, apresentou as crianças como autoras, salientando a importância delas na participação da criação da Educação Infantil dessa EMEI, por meio de uma docência capaz de ouvir os pontos de vista das crianças no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Por meio desse desenho, essas infâncias destacam suas marcas, relacionadas ao ângulo de como compreendem o espaço da EMEI. Saliento algumas de suas expressões, das quais realizando essa interlocução com elas, pude escutar suas vozes:

Queila: O QUE VOCÊS FIZERAM NESSE PAINEL TÃO LINDO... GENTE?

Celeste: eu desenei a Queila bem grandona... com a estrela igual da mulher maravilha. (frase exclamativa)

Kauã: eu fiz essa escada... os bebês estudam lá::em baixo... e a gente... é MAIS GRANDE... e só quando eles crescem que vão estudar aqui em cima

Jacira: Eu desenei as bandeirinhas igual da festa junina.

Ana Luiza: EU DESENHEI O ESCUREGADOR:::

Eduardo: *eu fiz o sol... aqui ó::: eu não gosto quando chove... igual ontem, porque aí... a gente não vai no parquinho... a Aldinha que rabiscou dentro do sol... mas ficou legal.*

Joana Dark: *eu desenhei a minha boneca nova... no dia do brinquedo eu vou pedi minha mãe e vou trazer ela prá brincar com a Mariele.*

Arthur: *essa escola parece um castelo... UM CASTELÃO*

Isabela: *aqui tá o jardim... eu fiz as florzinhas lindas (frase exclamativa)⁴⁵*

“As imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente” (BACHELARD, 1988, p. 95). Crianças sendo capazes, ativas socialmente, atuantes ao trazer seus “pontos de vista”, novamente, contribuem e nos aproximam de suas perspectivas próprias e singulares, como fizeram, ao apresentar esse espaço EMEI.

Dessa maneira, mostram seus afetos, na forma de dizer da professora, pela proporção representada no desenho, quase do tamanho da escola; pelo vínculo com os pares que escolhe para brincar; que se identificam como maiores que os bebês, tendo a escada comparada a seu crescimento. Enfim, são observadoras desse espaço e, como participantes, dizem dessa estrutura. Como “agentes sociais”, como afirma Corsaro (2011), produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e contribuem para a produção da sociedade adulta. Nesse caso específico, os adultos propõem pedagogias *com* essas infâncias.

Crianças produtoras, entre adultos, nesse lugar composto de afetações, portanto, pela sua *poiesis*, volto a referendar desse modo, para remeter ao fazer, fabricar e criar algo por suas próprias elaborações e, assim, vozes infantis emanam suas potencialidades por meio de sua “forma brincada”, como nos apresenta esse painel, cujo processo pode revelar uma gama de decisões pedagógicas, bem como concepções sobre a infância explicitadas nessa produção visual dotada de ressonâncias e singularidades, nesse contexto das práticas.

Por conseguinte, essas crianças, em interlocução com meu planejamento, surpreenderam por essa criação. Ao serem convidadas a problematizar a questão do que seria esse espaço-tempo chamado EMEI, imprimiram suas próprias impressões bem características de uma infância que supera o sentido etimológico do *infans*, pois a criança fala e, por meio dessa interlocução, me diz o que tocou os sentidos desse grupo, poeticamente: “A criança enxerga grande, a criança enxerga belo” (BACHELARD, 1988, p. 95).

Por essa visão, é possível uma escola de Educação Infantil que não acontece separada delas, mas com elas, tendo suas vozes em diálogo conosco e, assim, empreendendo sua participação no acontecimento das práticas. Nesse sentido, compreendo, como Faria e

⁴⁵ Trecho de gravações de entrevistas, realizadas em 24 de abril de 2017.

Fonseca (2012, p. 285), que “o exercício de olhar o mundo pelos olhos da criança pode transformar a ação do educador”.

Conforme foi observado pelas atividades apresentadas, pelo modo como inserem a participação da criança, tendem aproximar os fazeres dos afetos, por um sentimento de pertença na tessitura desse espaço-tempo. Esse, logicamente, não é neutro, pois pode ser (re)significado, a cada processo, partilha e vivência desses sujeitos, de tal forma que as crianças se vejam nas práticas pedagógicas e as identifiquem como sendo algo delas próprias.

Portanto, nessa EMEI, expressamos nosso pertencimento e o sentido das experiências individuais, atreladas às concepções, ainda em construção, do que seja infância e docência para Educação Infantil. Dessas, poderão aplanar a participação das crianças, por diferenciados modos pedagógicos. A seguir, proponho um primeiro passo para voltar a essas questões, por uma nova roda de conversas, na qual retomo as apresentações desses sujeitos, que junto comigo, elaboraram sua participação.

4.1 Roda de Conversas: Quem são as crianças interlocutoras na EMEI?

Partindo da concepção de que a criança deve ocupar a centralidade de todas as decisões da Educação Infantil, isto é, ocupar o centro de nossas atenções, além de ser o motivo principal de minhas afetações ao trazer esse trabalho, voltei a esses interlocutores, a partir de uma roda de conversas, para ouvir deles: o que é ser criança?

Desse modo, compartilharei um pouco mais sobre quem são as crianças da EMEI, que foram convidadas para narrar, juntamente comigo, esse percurso. Logo, antes de trazer quaisquer interpretações que faço em meio às discussões, junto a meus pares e, até mesmo, antes de trazer as visões dessa instituição sobre como concebe as crianças, perguntei aos infantes como se pronunciam sobre si mesmos.

Propus esse tema em aula, em uma Roda de Conversas, no dia 6 de outubro de 2017, mediante o contexto de comemorações antecipadas pelo dia das crianças. Assim, elas se apresentaram⁴⁶, por suas vozes, conforme transcrição a seguir. Na oportunidade começo pelas vozes dos participantes, localizando-as em suas respectivas turmas.

⁴⁶ Dessas crianças, há três que não verbalizam, devido a sua especificidade: Isadora possui paralisia cerebral, Alda tem síndrome de down e Clara, aguardando laudo, suspeita-se autismo. Nesse caso, as escolhas de seus

Esses foram os pronunciamentos anotados das crianças da “Turma Amigos para Sempre”:

Celeste: *é::: ser legal... criança é brincar... se divertir... jogar bola ... fazer tudo (Frases exclamativas)*

Kauã: *brincar com os ami:::gos de chutar bola... e também ficar com a família*

Ana Luiza: *é fazer um tanto de coisas... igual brincar de casinha... de panelinha de mentirinha (Frases exclamativas) ((gesticula com as mãos de maneira acelerada))*

Daniela: *um dia a Celeste jogou terra no meu olho... lá na casinha” ((cruzou os braços e franziu a testa))*

Joana: *é comer... dormir... correr e brincar (Frases exclamativas)*

Clara: *((deita-se no chão e emite alguns sons ainda não compreensíveis))*

Pedro: *é brincar aqui no parquinho (Frases exclamativas)*

Isabela: *é brincar de muitas coisas... igual de massinha... eu amo massinha (Frases exclamativas)*

Arthur: *correr lá no parquinho rapidão (Frases exclamativas)*

Alda: *((balbucia com os lábios, como se estivesse imitando a fala))*

Eduardo: *é::: estudar (Frases exclamativas)*

Israel: *dá para passear... brincar e andar de bicicleta... ir no PARQUINHO*

Mariete: *brincar de boneca... de casinha... e de::: fazer bolo no parquinho*

Beatriz: *é bom (Frases exclamativas) pode brincar (Frases exclamativas) ... minha mãe brinca comigo... quando eu chego da escola*

Joana D’ark: *jogar bola é bom para as crianças brincar (Frases exclamativas)*

Helbert: *uhn... uhn::: ... sei lá ((sorriu))*

Jacira: *eu sei brincar de cama de gato... EU ENSINEI prá todo mundo aqui*

Luiz: *é brincar de velotrol no parquinho (Frases exclamativas)*

Maria Costa: *ser criança é bom ... dormir... comer... brincar*

Amanda: *ser criança é um tanto de coisa (Frases exclamativas)*

De modo semelhante, corresponderam comigo as crianças da “Turma da Amizade”, a partir da referida questão: O que é ser criança?

Juliana: *ser criança é::: muito legal (Frases exclamativas)*

Gabriel: *é comer (Frases exclamativas)*

Junior: *é comer e dormir... UAI*

Joaquim: *ahn... ahn...((balança os dedos na boca))... não sei... depois eu falo*

Jamile: *ser criança é correr e brincar no parquinho e de boneca (Frases exclamativas)*

Gustavo: *é::: brincar de Polícia Ladrão. ((sorrisos))*

Isadora: *((sorriu e inclinou a cabeça para o lado))*

André: *eu gosto de brincar de Polícia e Ladrão lá no parquinho (Frases exclamativas)*

Mariana: *eu gosto de brincar no parquinho... de fazer bolo*

Igor: *brincar de Polícia Ladrão é MAIS LEGAL*

Leonardo: *ser criança é quando a gente não é mais bebê*

Amanda: *é ... mais ... mais... mais criança cresce... mais não é gente grande*

Mário: *é legal brincar lá no parquinho ((aponta com o dedo indicador em direção a esse local))*

Tatiane: *eu gosto de brincar de casinha de panelinhas com a Poliana... ELA NÃO VEIO ((coloca a mão na testa))*

Zênis: *o Guilherme e eu... a gente brinca de lutinha ((fecha as duas mãos e as movimentava, socando o ar))*

Fernanda: *ser criança é estudar... é::: BRINCAR*

nomes foram feitas pelos colegas que as ajudaram a escolher, dando-lhes opções e quando sorriram entendemos que a escolha assim poderia ser feita.

Esses sujeitos em interlocução com essa pesquisa, assim, expressam suas respostas que relacionam, principalmente, com o que mais gostam de fazer, dentro dessa escola. Interpreto a relação que a maioria faz de si, como sujeito nessa fase, por suas formas de brincar. Elas citam os principais locais dessa referência, onde podem melhor expressar as suas infâncias dentro da EMEI: na casinha, no parquinho e seus materiais (velotrol, panelinha, boneca e massinha).

Além disso, elas se mostram pelo que realizam e por suas interações ao criar uma “cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.151). De modo geral, reconheço pelos discursos delas, que há uma relação entre a apresentação que fazem de si com as brincadeiras que elas criam no contexto dessa EMEI. Essa “fabricação”, *poiesis*, no que se refere a sua “forma brincada”, portanto, compreende uma das principais maneiras como as crianças se mostram participantes nessa escola.

Além das interações com seus pares, voltando, inclusive, àquelas primeiras imagens apresentadas⁴⁷, quando as crianças subvertem a ordem e brincam com pedras e com a terra, percebo como demonstram ações e curiosidades a partir de suas percepções e observações.

Ademais, as crianças apresentam inúmeros interesses e percebem tudo o que se coloca inerte ou vibrante a sua volta. Por outras experiências, percebi que, nos momentos de brincadeiras livres, no exterior da sala, de modo geral, elas observam formigas, lagartas, borboletas, passarinhos e manipulam o que se depõe acessível a elas: folhas, galhos, pedras e terra. Uma chuva repentina, uma poça d’água e a lama podem tornar-se, para elas, motivo de alegria, experimentação e maravilhamento. Essa seria a forma como, possivelmente, estão expostas ao mundo. Acredito que estão abertas a pesquisa-lo e a cada experiência e pergunta precisam de um lugar de oportunidades para inserir as suas vozes.

Como observo, utilizam seus sentidos para explorar o ambiente, manipulam esse universo tateando a terra, a princípio, com as mãos e, às vezes, do mesmo modo como fez Gustavo, buscam outro instrumento, como um graveto de árvore ou algum objeto, para alterar os buracos feitos pelas formigas ou para continuar a cavar novos, “fabricados” por elas. Semelhante à perspectiva que foi trazida no texto introdutório dessa pesquisa, a ação de fazer, fabricar e de criar algo por sua produção, por sua maneira própria de participar, de certo, corresponde à *poiesis* de cada uma dessas crianças.

⁴⁷ Refiro-me ao capítulo 1, quando apresentei as três primeiras situações e experiências, que me convidaram a escutar os enunciados das crianças Arthur, Luiz, Juliana e Gustavo (ver páginas 25 a 32).

Acredito, entretanto, que a forma como as apresentamos, seja por suas vozes, silêncios, por seus variados gestos de criação e participação, não se dissocia de nossas interpretações. Em virtude disso, ao apresentar quem são esses sujeitos da pesquisa e ao transcrever suas falas pelas imagens por elas produzidas, busquei diferenciar as vozes desses sujeitos, por eles mesmos, ao recompor o sentido de minha escuta docente. E por essa, continuarei as apresentações das professoras interlocutoras, dentre as quais, participo como uma das vozes dessa pesquisa.

4.2. Na roda com os pares: as professoras pesquisadas na EMEI

Além de mim, as outras docentes convidadas, como interlocutoras, para essa pesquisa são: Elenice e Maura. O convite para participar dessa pesquisa foi aceito pelas professoras com tranquilidade e parceria. Não demonstraram restrições para nenhum dos procedimentos escolhidos no período de coleta de dados.

Elenice, a cada oportunidade de observação sobre suas práticas, no final demonstrava sempre o interesse de narrar sobre as situações. Iniciava a conversa, geralmente, com a expressão: “*você viu aquilo?*” ou “*ela/ele falou assim...*” e “*reparou como (nome de alguma criança) foi inteligente?*”. Dessa maneira, logo após suas aulas, ela tomava iniciativa de narrar sobre os acontecimentos. O que me acrescentava elementos que não havia salientado em minhas anotações. Já Maura se detinha a responder somente o que fosse perguntado. Apesar de ser solícita para responder minhas indagações, ela não arriscava tecer narrativas longas sobre as aulas, de modo que, ocupada de muitos afazeres, transmitia respostas curtas e alguns monossílabos apenas.

Elenice, 45 anos, divorciada, mãe de dois filhos, um de 21 e outro de 23 anos. Sua formação é magistério, com graduação em Normal Superior. Sua experiência em educação abrange quase 15 anos na docência, por um tempo dividido como docente em creches conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte, ao município de Sabará e por outras experiências em Escolas Estaduais. Há dois anos foi transferida para a EMEI, onde declara sentimentos de pertencimento. Atualmente, trabalha de manhã na referida EMEI e completa a jornada no período da tarde, com outro cargo no município de Sabará.

Em entrevista realizada por mim, ela declarou algumas lembranças de sua infância. Ela disse, que quando era criança não frequentou a Educação Infantil, entrou na escola com sete anos e recordou-se de que, pelo fato de fazer aniversário no meio do ano, entrou como uma das mais velhas da turma.

Elenice afirmou que, nesse tempo, era grande e gorda, então, a professora a deixava sempre como a última da fila, que era por ordem de tamanho. Era seu desejo dar a mão para ela, mas esse se tornou um “sonho impossível”. Ela disse que sorri disso, mas, naquele tempo, era uma frustração. Ainda se lembrou do tom respeitoso ao falar o nome da docente: “*dona Josebete*”, uma jovem muito bonita, já conhecida pela família de Elenice, pois havia dado aulas para seus irmãos mais velhos.

Sobre esse tempo, disse que não se recorda de nenhuma de suas brincadeiras. Afirmou que sempre que ela e os colegas começavam a brincar em sala de aula, eram advertidos e logo a professora transmitia-lhes a sentença, dizendo que escola é lugar de estudar. Recorda-se, também, que enquanto as demais professoras, dessa época, serviam à transmissão de conteúdos, a de Ensino Religioso era a única professora que conversava e interagia com as crianças, deixando-as “*contar os casos*”, livremente.

Elenice mencionou que, nesse tempo, era demarcada a disposição das carteiras: ela sempre na última cadeira e, devido ao seu tamanho, estava sempre vendo várias nucas dos colegas e a “*professora imensa lá na frente, com domínio de tudo*”. Ninguém conversava. Todos os alunos ficavam ali contidos.

Ela se pergunta até hoje: “*o que era isso... por medo ou respeito?*” Ela não soube dizer, ao certo, o que era.

Recordou-se da hora da massinha e poucas oportunidades para os jogos e brinquedos, que eram permitidos somente depois de cumprir todas as atividades que a professora considerava como a mais importante. Elenice completa que, nesse tempo, só podia colorir o desenho se a professora mandasse e desenho livre, daqueles que a criança desenha o que ela quer, “*nem pensar*”, pois isso não existia na escola onde ela estudou.

Elenice disse que ao repensar sobre sua infância na escola, pelas experiências que teve, trouxe para si reflexões que podem contribuir para a constituição de sua identidade docente. Ela pretende não repetir a ação de seus professores. Quanto a isso, ela concluiu:

por isso... que eu gosto tanto de apreciar desenho livre das crianças... acho que é por isso que eu gosto tanto... eu gosto de ver as crianças brin-can-do e conversando também... agitadas mesmo e do jeito delas (Frase exclamativa)... EU DOU MESMO

*oportunidade para elas desenharem O QUE QUISEREM e escolher suas brincadeiras.*⁴⁸

Apresento também, Maura, 52 anos, solteira, não tem filhos, graduada em Pedagogia, experiência de mais de 16 anos na docência, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Em 2008, iniciou os trabalhos na Educação Infantil, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-MG e transferida para a EMEI, no início de seu funcionamento.

Maura demonstra comprometimento com as normas da escola. Ela costuma dizer: “*no cumpra-se... eu cumpro à risca*”. Assim, apresenta-se atenta às diretrizes da gestão e por cumprir os prazos sobre o preenchimento das documentações burocráticas, de modo que, costuma finalizar tais demandas antes de terminar os prazos para entrega. Ela expressou que teme o fato de precisar ouvir uma cobrança pela falta de uma tarefa não cumprida.

Maura relatou que seus primeiros educadores foram seus irmãos e, desde aquele tempo, tanto em sua família quanto na escola, ela foi se formando. Recordou de maneira positiva de seu tempo de escola, quando era criança, no início do Ensino Fundamental. Ela entrou na escola com 7 anos. Recordou de sua infância na escola, por suas próprias palavras:

*A PROFESSORA era considerada como a segunda mãe... todos a respeitavam e ela era muito educada e carinhosa com todas as crianças... não existia rodinha... nem contato muito próximo... somente assunto da escola... não existia brincadeiras... tudo era muito sério... a criança era considerada como um mini-adulto... não era protagonista da história... era tudo direcionado... o adulto era quem ditava as regras... “educação bancária”... como disse Paulo Freire... o professor era transmissor do conhecimento... a criança era ser passiva... hoje a criança é o centro... sujeito de seu tempo... com vez e voz... hoje existe infâncias e não infância... a criança é protagonista de sua história... o professor é o mediador do conhecimento... tanto a criança e professor aprendem e ensinam... numa dualidade... de maneira horizontal.*⁴⁹

Maura pensou um pouco e expressou que, naquela época, aprendeu a seguir ordens e ter responsabilidade. Além disso, compara que, naquele tempo, era diferente das novas perspectivas sobre a/s infância/s e crianças. Ela demonstra interesse por refletir mais sobre essa questão, pensando nas discussões que realizamos, por meio da interlocução que nos favoreceu o formato dessa pesquisa, pela consideração da criança como sujeito capaz e atuante.

Discussões essas que coadunam com alguns estudos advindos da emergência da Sociologia da Infância, conforme já mencionado, pela compreensão das crianças como atores

⁴⁸ Recorte de fala em entrevista concedida a mim, em 21 de dezembro de 2017.

⁴⁹ Recorte de fala em entrevista a mim, no dia 6 de fevereiro de 2018.

sociais, que marcam sua existência por elas mesmas, tendo um lugar na sociedade, fazendo parte da estrutura social, como participantes, de maneira ativa, a tecer culturas por meio das interações (CORSARO, 2011). Concepções essas que começam a se disseminar, por dizeres como dessa professora na EMEI, os quais se opõem a uma ideia “adultocêntrica” (ALANEN, 2001, p. 70) que considerava as crianças como objetos passivos em sua socialização.

Com efeito, essas questões dialogam com as interpretações que trago na pesquisa. Ademais, compõe um dos temas iniciais de discussão no âmbito do Produto da mesma, em virtude da importância de se discutir quem são os sujeitos “crianças”. Propus esse (re)encontro com as infâncias das quais experimentamos, por um início de conversa, pela identificação e pela empatia de que também fomos crianças.

Por conseguinte, o Produto, por tratar-se de uma formação de professoras⁵⁰, embora não se atenha a particularidades exclusivas, presta-se ao diálogo e não desconsidera as reflexões trazidas pelas experiências advindas da “formação e socialização pré-profissionais” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215), isto é, a influência que a formação adquirida no percurso escolar pode determinar algumas práticas. Acredito que esse diálogo também pode estender a uma reflexão ética, capaz de promover o direito dos educandos de contribuir com suas vozes, na interação com as educadoras, para a construção dos projetos pedagógicos da EMEI.

Esse é o motivo pelo qual, ao apresentar tais docentes interlocutoras, trouxe seus depoimentos sobre os elementos que elas consideram como marco inicial de suas experiências formativas. Elenice pretende ter uma interação distinta com as crianças, por meio de uma postura diferente da forma como foi educada em sua infância. Já Maura, depõe que aprendeu a seguir ordens, desde a tenra idade, o que, provavelmente, influencia para que ela priorize o cumprimento das normas e preenchimento das documentações cumpridas, antes do término dos prazos. Além disso, aproxima-a das concepções colocadas em discussão acerca da interação professora e criança⁵¹.

Por fim, considero importante dizer da criança que fomos e relacionar às diferentes infâncias possíveis de interpretar, por meio das interações que vivenciamos, diariamente, na EMEI.

⁵⁰ Sobre o Produto denominado “Ateliê Narrativo”, que compreende uma formação continuada de professoras da EMEI, discorrei no capítulo 6.

⁵¹ Retomarei essas questões, mais adiante, ao problematizar sobre a docência no contexto da experiência e das narrativas, com vistas a tecer um elo com o Produto dessa pesquisa. Embora as categorias selecionadas para esse estudo não delimitam as concepções da docência, saliento que o pronunciamento dessas professoras propiciam, em certa medida, o entendimento acerca das decisões que teceram em torno das práticas pedagógicas, conforme serão tratadas as análises, ainda nesse tópico.

Nesse sentido, “pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Saberes docentes, portanto, em processo de formação junto às crianças, que definem as escolhas, decisões e novas reflexões sobre as práticas educativas.

Diante dessas experiências e saberes em processo, a cada interação com as crianças, acredito que as concepções que as professoras constroem de seus educandos estão expostas a novas reflexões. Penso que a maneira como concebem infância e criança, esteja, intrinsecamente, relacionada à forma como mobilizam seus ideais e práticas da docência na EMEI.

Dessa maneira, ainda no âmbito das apresentações, trarei o discurso das professoras sobre “o que é ser criança”. Saliento a importância disso por ser um convite capaz de aproximar novos enunciados. Assim, ao apresentar as docentes, resolvi voltar a essa questão, a mesma que foi feita às crianças, conforme trouxe no início desse tópico, para compreender como as docentes concebem suas crianças, relacionando ao modo como conduzem suas práticas, conforme a seguir.

4.2.1 O que o conceito sobre a criança diz sobre nossa docência?

Conforme o parecer contendo a revisão das DCNEI⁵², de 2009, a Educação Infantil, além de responder a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, de modo que os estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade dependem de profissionais com formação específica, legalmente determinada, o que refuta um caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Ainda de acordo com esse documento, no âmbito das “políticas para a Infância”, implica que as creches e pré-escolas assumam o cumprimento de uma função sociopolítica e pedagógica, no caso, dentre outros objetivos, de convivência, de construção de identidades coletivas, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Além disso, requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para

⁵² Conforme Parecer n. 20/2009, texto da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver-se acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.

Dessa maneira, conforme a legislação vigente, o paradigma do desenvolvimento integral da criança, a ser necessariamente compartilhado com a família, dimensiona nas formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, passando por uma instituição de Educação Infantil, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades.

Compreendo a docência inserida nesse universo, por um modo específico que se constitui nesse seguimento, mediante o constructo social que representa essa instituição e, ainda mais, pelo constante desenvolvimento, em formação continuada, acerca das visões em torno das infâncias e das crianças. Sendo essa última questão um ponto relevante que, diretamente, incide sobre os diálogos e decisões em torno das práticas pedagógicas.

Dessarte, partindo das entrevistas com as professoras interlocutoras dessa pesquisa, trago seus pronunciamentos a cerca de como concebem o conceito criança, tomando por base as suas observações e experiências, enquanto docentes inseridas no cotidiano de uma Educação Infantil. Por suas concepções afirmam como interpretam as crianças dessa EMEI, relacionando com suas práticas pedagógicas. Apresento abaixo o trecho da entrevista com Maura:

ser criança é tudo de bom... é ter amor... né (Frases Exclamativas)...é lembrar que um dia a gente foi essa sementinha... e que é renovada a cada dia... então ser criança é a melhor coisa que Deus já colocou... né (Frases Exclamativas)... é o ser humano e prá a gente vir ao mundo... a gente já foi criança... então é tudo de bom... o gesto peculiar das crianças é o brincar... é o experimentar... é o tocar... a cu-ri-o-si-da-de.. é o chorar, a espontaneidade que existe em cada uma criança... curiosos... ansiosos... Né (Frases Exclamativas) -- diante da proposta que trazemos -- vejo os olhinhos atentos a tudo aquilo que está sendo proposto para elas... e a insatisfação... quando não conseguem e quando a proposta exige deles atenção e concentração... aí que a gente vai direcionando... aí... às vezes... eles desanimam⁵³

Maura, além de demonstrar sua aproximação afetiva em seu entendimento sobre a própria vivência de ter sido criança, apresenta características que observa em contato com as crianças por sua experiência docente ao perceber nelas o gosto do brincar e pela forma como faz a leitura de suas vozes. Por seu entendimento, seus educandos ora se expressam de maneira espontânea, por suas curiosidades e expressão de sentimentos, ora por sua

⁵³ Entrevista concedida a mim, em 18 de dezembro de 2017.

insatisfação e desânimo, quando não conseguem atender as demandas propostas pelas práticas dirigidas a elas, em sua docência.

Já Elenice pronuncia suas observações, demonstrando entusiasmo, tecendo relações com algumas práticas que acontece em sua sala de aula:

ser criança prá mim é uma fase muito gostosa... é uma fase da descoberta (Frase exclamativa) Tudo é novidade (Frase exclamativa)... acho que é a melhor fase que a gente tem... é a fase da criança... Eu vejo assim, como descoberta... peculiar em uma criança é a curiosidade... eu acho que eles são muito curiosos... sim-pli-cidade (Frase exclamativa)...tudo neles é MUITO INTENSO... Sabe a vontade de aprender? de saber?... quando eles gostam... eles gostam mesmo... acho que tudo neles é muito sincero... tudo ver-da-dei-ro... então a gente tem que aproveitar essa vinda deles... SEM AQUELE ROTEIRO -- antes na roda -- só podia falar quem tivesse o microfone... e eles ficavam... “é eu... é eu...” tudo na roda... falava quem queria pegar o microfone e a roda que durava quinze minutos passou para meia hora... mas aquela coisa gostosa (Frase exclamativa)... aí quem quer cantar... canta no microfone... quem quer falar uma poesia... fala no microfone... E aí ficou aquela coisa (Frase exclamativa)... hoje não existe mais microfone... mas eles tem essa coisa da escuta do colega... quem tá com a vez... como se ele ainda tivesse com o microfone... então, se o colega tá contando uma coisa dele... todo mundo escuta... então eu acho isso bacana (Frase exclamativa)... a Aldinha gostava de pegar o microfone e não falava uma só palavra... mas ela gostava de pegar o microfone (Frase exclamativa)... aí todo mundo dizia AGORA É A DINHA... todo mundo em silêncio... enquanto a Dinha tava com o microfone⁵⁴

O pronunciamento de Elenice, primeiramente, apresenta a criança de maneira mais generalizada como fase da descoberta e curiosidade. Além de considerar a especificidade da criança da maneira que ela acredita, narra uma das atividades em que há uma interlocução entre a prática docente e as vozes das crianças, sem roteiros muito demarcados.

Considero que a forma como o adulto conceitua o que é ser criança está permeado de interpretações. Por certo, as falas das professoras supracitadas, quando trazem suas concepções sobre esses sujeitos, vêm atreladas da sua maneira de pensar as próprias práticas educativas. Abertamente, ambas pronunciam suas observações, tecendo relações com algumas situações que acontecem em suas salas de aula. Dessa maneira, no caso dos dois exemplos acima, a concepção que as docentes têm sobre a criança não dissocia das formas como propõe a ela sua pedagogia.

Tal como expressa Ambrosetti (1999, p. 86), “aquilo que o professor faz na sala de aula vincula-se às concepções de aluno, de professor e de escola”. Diante da importância sobre o entendimento sobre a criança, compreendo que ser professora na Educação Infantil

⁵⁴ Entrevista com a professora Elenice, em 21 de dezembro de 2017.

envolve um processo formativo, tanto em suas concepções acerca das infâncias, quanto das práticas pedagógicas que com elas realizamos. Desse modo, torna-se necessária a presença de uma docência capaz de atender as especificidades desse seguimento, uma vez que se pensou em criar escolas para educar as crianças, reconhecendo seus direitos à educação e ao cuidado.

Observo que tais propósitos atrelam as concepções que incorporaram os discursos, as narrativas e os ideais capazes de configurar culturas na coletividade. Vejo isso, ainda, pelo pronunciamento institucional sobre as crianças, a partir de conceitos forjados nessa EMEI, no período da construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que assim expressa:

A criança não é um corpo a ser mantido limpo sob uma cabeça a ser mantida ocupada, como muito já se pensou. Ela é uma totalidade que integra aspectos físicos, afetivos e cognitivos, que tomam sentido através da linguagem e da cultura. Suas relações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, são oportunidades para que ela se constitua como sujeito único, com uma forma toda particular de reagir às situações. Uma educação que cuida, dá atenção constante a todos estes aspectos.⁵⁵

Esse trecho é uma parte importante do texto do PPP dessa EMEI, pois espelha parte dos discursos realizados por essa equipe de docentes, acerca de sua concepção sobre a criança, dentro desse contexto. Essas falas foram endossadas pela gestão, no final do ano de 2015, o que culminou nessa produção coletiva.

Conceitos que não versam separados da legislação em vigor e, dessa forma, expressam, a partir de uma consonância com o artigo 29, da lei 9.394/96: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”⁵⁶.

Esse tratamento integral das várias dimensões do desenvolvimento infantil exige a indissociabilidade do educar e do cuidar no atendimento às crianças. Desta premissa é que o Projeto Político Pedagógico da EMEI intentou uma aproximação, incluindo a interpretação sobre a criança ser um sujeito singular que necessita de um cuidado específico.

Para além de pronunciamentos oficiais, acredito que a construção desses conceitos não está finalizada aqui. Nesse sentido, é necessário retomar a ideia do inacabamento de nossa formação, que precisa ser contínua, a cada novo contato com as infâncias. Percebi, durante a pesquisa, a necessidade das professoras de ampliar seus discursos sobre as crianças dessa EMEI, a partir de suas experiências e interações com elas. Sujeitos com os quais constroem

⁵⁵ O trecho supracitado encontra-se na página 28, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI, conforme texto vigente, publicado no ano de 2016.

⁵⁶ Redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013.

culturas e vínculos afetivos, diariamente. Afinal, o que as docentes podem narrar sobre suas experiências com crianças? Elas são reconhecidas como sujeitos competentes na participação das práticas pedagógicas?

Segundo Fleury (1994), a professora está inserida em um grupo composto de trocas cotidianas, onde o “corpus” organizado de conhecimentos é proveniente de um dado momento histórico-social, em constante produção no modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. Dessa maneira, nós, docentes, não estamos isentas no processo de organização de conceitos sobre a criança, o que pode impactar nas nossas práticas.

Assim,

como nós, os professores, não estamos isentos deste processo, as representações que temos da criança vão também nos levar a fazer e a agir de uma forma tanto mais alienada, acrítica e mecânica quanto mais for estereotipado este ‘corpus’ de ideias preestabelecidas formadas em nós sobre o ser criança. Em outras palavras, considerando que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico, impõe-se conhecer estas representações para que se possa encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para um melhor aperfeiçoamento docente. (Ibid., p. 133)

Portanto, as concepções docentes sobre as crianças podem definir as decisões sobre a proposta pedagógica. Nesse âmbito, além do que é produzido na escola, torna-se necessário perscrutar como a criança interfere e se é reconhecida como sujeito por sua atuação e competência. Mediante tais concepções é que aproximamos do enfoque da participação dela no desenvolvimento das práticas.

Conforme foi possível observar, dentre outras questões, pelas ocasiões que serão colocadas em análise a seguir, pela guisa da escuta às crianças, certamente, podem acompanhar nossas decisões sobre os modos e fazeres pedagógicos no cotidiano dessa EMEI, quando a docência poderá pender para uma pedagogia da transmissão e/ou da participação, dos quais cabe-nos inquirir: qual será o risco de se aventurar junto com as crianças nesse percurso?

4.3 Modos de fazer pedagogia na EMEI: Entre fábricas e ateliês

A seguir apresentarei outras situações, acerca das aulas selecionadas para essa discussão, dentre aquelas que teceram o desenvolvimento das práticas pedagógicas, na EMEI,

no período pesquisado. O olhar em torno do que aparenta corriqueiro e/ou reiterativo, de repente, pode nos apontar o inusitado. Nesse percurso dialogo com os pressupostos teóricos, acima apresentados, dentre outras considerações que se fizeram necessárias, considerando a participação das crianças no contexto das práticas pedagógicas.

Assim, começarei as análises a partir da minha experiência docente e, logo a seguir, mostrarei mais elementos desse percurso frente à “observação participante”⁵⁷ pelas aulas das professoras pares, em interlocução com elas sobre seus fazeres, por meio das entrevistas e autoavaliações⁵⁸ acerca do trabalho realizado, os quais corroboram com o entendimento dessa pesquisa.

4.3.1. Minha docência, por necessários goles de infância

Cheguei na sala 7, no horário reservado para ida ao parquinho e, perante o grupo de crianças, perguntei qual seria o momento em nossa rotina e eles demonstraram-se atentos, dizendo-me que era a hora de irmos ao parquinho. Eles gritaram de forma estridente e saltitante. Perguntei, então, tentando ser ouvida:

Queila: Como vamos ao parque?... PASSARINHO... SOLDADO OU AVIÃO?⁵⁹
Crianças: SOLDADO/PASSARINHO/AVIÃO ((as vozes se misturam))

No meio daquelas intercessões de vozes, um coro começou a se destacar devido à entonação rítmica bem demarcada de um dos grupos, até que a maioria aderiu ao movimento uníssono das vozes.

Crianças ((a maioria, em coro)): passaRINHO... passaRINHO... passaRINHO... (frases exclamativas)
Queila e Crianças ((em coro, cantando)): e voa... e voa... e voa... como passarinho nas nuvens... bem alto... pode até voar baixinho ((com os braços abertos, movimentando-se como se tivessem voando, pelos corredores))⁶⁰

⁵⁷ Cf. André (2017), Godoi, Kock e Lenzi (2012), supracitados no capítulo 2.

⁵⁸ Trarei os pronunciamentos das professoras Maura e Elenice, referentes à autoavaliação que elas fizeram nos encontros formais que realizamos entre os pares, referentes às aulas colocadas em análise, nesse capítulo.

⁵⁹ São propostas lúdicas desenvolvidas em minha experiência docente na interlocução com as crianças, que compreendem formas para deslocamento, sem a necessidade de filas, em consonância a intencionalidades educativas relacionadas às linguagens corporal e musical, atenta à segurança e à integridade física nesses percursos pela escola.

⁶⁰ Anotações no Diário de Bordo 12 de dezembro de 2017.

Ao final da música, Daniela (4 anos), agachou-se, como se apresentasse o que seria voar baixinho. Ela balançou as mãos, encolheu um pouco os braços e criativamente, se colocou-se de cócoras. Eu imitei o seu gesto e as demais crianças fizeram o mesmo. Após, levantamos e seguimos o curso, caminhando, ludicamente, balançando as asas como passarinho e agachando no momento da música no trecho que diz: “pode até voar baixinho”, como a sugestão que acabou de ser trazida pela criança.

Figura 13 - Atividade Lúdica: percurso com imitação de passarinhos



Foto: Sheila Vasconcelos, 2018

O grupo gritou: “DE NOVO”, enquanto expressei minha admiração pela novidade trazida por Daniela. Para descrever a imagem da voz que emanou do corpo dessa menina, recorro a uma expressão de Gaston Bachelard (1988, p. 94): “Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar vôo”.

Na sequência, vivenciamos outras formas de brincar. Sugeri que cada criança, dessa turma, mostrasse o seu jeito singular de voar, movimentando o corpo como um todo. Finalizando esse percurso, propus a brincadeira de estátua.

Queila: paro:::u... ESTÁTUA... hora de mexer os olhos... a boca.. mexer as pernas... as mãos... PODE MEXER TUDO (frases exclamativas)

Crianças ((movimentam-se com emissão gritos))

Queila (no ritmo da música já conhecida): BATE...BATE O PÉ

Queila e Crianças ((em coro, cantando batendo os pés e as mãos)): bate...bate o PÉ...bate...bate a MÃO... espanta o CHULÉ... aperta o narigão... PEIN:::: PEIN::: PEIN:::::

Queila: outro dia... Kauã⁶¹... um menino da outra sala, foi criativo igual Daniela que gosta de inventar coisas ((dou uma risada))... Kauã completou essa música assim... “e não afoga não” ((tampo o nariz com a mão esquerda, levanto e gesticulo com a mão direita, acenando para cima, fazendo movimentos de contorcer o corpo e descendo como se eu simulasse um mergulho))

Crianças: (imitam a professora) DE NOVO (frase exclamativa)

Queila e crianças: bate... bate o pé...bate...bate a mão... espanta o chulé... aperta o narigão... PEIN:::: PEIN::: PEIN:::: PEIN::: e não afoga NÃO ((repetem toda a sequência dos movimentos))

E, no final, seguem a sugestão que a professora trouxe, conforme havia aprendido com Kauã.

Ao refletir sobre esse percurso inicial que fiz junto às crianças, no intuito de encaminha-las para o parquinho da EMEI, quando perguntei a elas como queriam fazer a trajetória, em sentido lúdico, avalio-me como uma professora que tem a oportunidade de “voar” junto delas, como forma de inserir a participação infantil nas decisões nessa condução. Essas interações bem ilustram que cada criança além de participar tanto afeta, quanto move conceitos sobre suas infâncias e amplia minhas possibilidades de formação docente, por meio de uma pedagogia construída não simplesmente *para*, mas *com* os discentes.

Atividades como essas demonstram que o brincar se insere na proposta curricular, de maneira que ao adotar “a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante”, além dessa atitude ser essencial “para criar vínculos com a criança e para organizar situações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes” (BRASIL, 2012, p. 50).

Pelo exemplo dessa brincadeira, portanto, observo uma forma considerada participante que pode coincidir os interesses das crianças, pelas emanações presentes em seus corpos, com o objetivo pedagógico da professora, numa interlocução sem hierarquias rígidas, na qual busco, como sugere Jacques Rancière (2015), por uma “igualdade das inteligências”.

Somente um sujeito emancipado pode emancipar outro, é o que afirma o filósofo Rancière, ao relatar a história de um mestre ignorante chamado Joseph Jacotot, que permitia aos seus alunos o estudo da matéria que ele não sabia ou que ignorava. A partir desse exemplo, ele conclui que “o que pode essencialmente um emancipado, é ser emancipador: fornecer não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando

⁶¹ Do mesmo modo como aproveitei a sugestão de movimento de Daniela, apropriei da experiência que tive na interação com Kauã (5 anos), cuja atuação foi bem recebida por esse outro grupo de crianças. Situações que me convidam a refletir sobre a ressonância das crianças em nossas decisões em torno das práticas pedagógicas.

ela se considera igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua” (Ibid., p. 64).

Ainda pela sequência, rumo ao parquinho, geralmente, paramos em frente a uma das paredes de ladrilho azul da EMEI, antes de liberar as crianças para escolher as brincadeiras. Nesse local, geralmente, fazemos alguns alongamentos e diversos movimentos com o corpo. Assim, ludicamente, eu as convido, pelo imaginário, para um banho no mar, como se a parede azul fosse esse espaço. Então, as crianças se aproximam e fazemos imitações diversas, como animais marinhos, nadadores e surfistas.

Aqui, pelo que Jobim e Souza (2016), chama de *mimésis*⁶², pela leitura que faz das obras de Benjamin, aproximo dessas infâncias: “para Benjamin, a faculdade mimética exerce influência sobre a linguagem. De certa maneira, pela *mimésis* é que se poderia compreender seu caráter de expressividade do não-dito ou não-comunicável” (KRAMER, 2006, p. 69). Esse autor sinaliza como a linguagem da imitação se mostra nas brincadeiras das crianças:

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás uma porta, ela própria é a porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. (BENJAMIN, 2009, p. 107)

Portanto, o jogo da criança está imbuído de brincadeiras miméticas. Segundo Jobim e Souza (2016, p. 17), isso não se limita a imitação das pessoas, pois a criança não apenas brinca de ser professora ou comerciante, ela “imita o real sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja – pessoas animais ou coisas”. Essa seria uma forma de aventurar-se na brincadeira.⁶³ Possivelmente, elas adentram em um jogo do qual pretendem contribuir e, é como se afirmassem sua aderência ao ser participante no desenvolvimento dessa proposta da docência ao ser afetada por ela.

Diante dessa participação, envolvendo objetivos diversos, como alongamentos corporais envolvendo brincadeiras, em seguida, costumava reforçar sobre os combinados, isto

⁶² De acordo com Jobim e Souza (2016, p. 37), mimese/mimético advém do sentido tal como os gregos proferiram por imitação, que “consiste no uso do discurso direto e, principalmente, da imitação do gesto, da voz e da palavra de outrem”. Diz respeito à produção da capacidade de gerar, de criar com a imitação da natureza, como maneira de dar sentido ao mundo. No campo da arte recria a realidade, revigorando sua essência e criando seu próprio universo.

⁶³ Acreditando como Ferreira (2013, p. 174), pela leitura que fez dos trabalhos de Brougère (1997), que é “preciso romper com o mito da brincadeira exclusivamente natural”, pois o ato de brincar não é inato, inclui um processo de relações interindividuais e de cultura, que pressupõe uma aprendizagem social.

é, algumas regras gerais importantes como cuidar do próprio corpo para não se machucar, sobre a resolução de conflitos sem bater no colega e a importância de compartilhar espaços e brinquedos, etc. Após essa conversa, eram liberados para brincarem no parque.

Durante o percurso dessa pesquisa, insistentemente, negocie com a gestão da escola sobre considerar as vozes e solicitações das crianças, no tocante a permissão para brincarem com a terra e as pedras, nesse local⁶⁴. Após, aproximadamente, três meses de negociações, minhas propostas pedagógicas foram aceitas. Assim, a partir de 16 de outubro de 2017, comecei a realizar aulas, em torno desses interesses das crianças de colecionar pedras e de mexer na terra.

Interpreto essa movimentação como correspondência a enunciação das crianças, tendo uma escuta docente, pela qual me ocupei de uma “ativa posição responsiva”, conforme os termos de Bakhtin (2011, p. 271), de maneira a contribuir com mais um elo na cadeia desse discurso, portanto, configurando uma relação dialógica, compreendida no interior dessa interação entre ouvintes e falantes.

Como resultado dessa interlocução, as crianças passaram a encontrar um balde de pedra acessível para o manuseio delas, bem como, a organização de um espaço delimitado onde poderiam realizar escavações e brincadeiras na terra. As fotografias, abaixo, registraram duas dessas atividades realizadas com as pedras, no parquinho.

⁶⁴ Esses propósitos partiram das reflexões tecidas a partir das experiências que me atravessaram, conforme descrevi no capítulo 1, a ponto de resultar em novas ações no exercício de minha docência.

Figura 14 – Atividades e brincadeiras com pedras



Foto: Hélia Silva, 2017.

A figura à esquerda remete a uma aula no parquinho com esses materiais, no dia 17 de outubro de 2017. No momento desse registro, estava fazendo combinados com o grupo de crianças da “Turma da Amizade” sobre onde seriam organizadas nossa coleção de pedras e os locais dessa brincadeira, no sentido de não jogar nos colegas, vidraças do estabelecimento ou carros, etc. Após essa conversa, as crianças brincaram, livremente, com as pedras. Nesse ínterim, busquei escutá-las, interagindo com elas, para planejar novas práticas pedagógicas.

A figura à direita trata-se do registro de uma atividade desenvolvida com turma “Amigos para sempre”, no dia 24 de outubro de 2017, em consonância com os objetivos pedagógicos envolvendo comparações de tamanho, massa e quantidade. Além de dar margem a brincadeiras entre os pares, a partir das quais, pela minha observação delas, tive a ideia de propor jogos sobre estimativa e quantificação.

Por meio dessas interações e observações, recebi influências e elementos vários para elaborar novos planejamentos para as próximas aulas. O diálogo com as crianças na brincadeira com as pedras, chamou-me a atenção para o interesse de pesquisa delas, pelos quais tentei relacionar às demandas em torno das “intencionalidades educativas”⁶⁵ dessa Educação Infantil.

⁶⁵ Cf. Machado (1994, p. 39), supracitado.

Além das pedras, nesse mesmo tempo, um grupo continuou suas escavações na terra do parquinho. Nesse âmbito, apresento o registro de uma das brincadeiras na qual as crianças cavam a terra e, diante desse interesse, foram adquiridos brinquedos, como pazinhas e carinhos, conforme o projeto pedagógico desenvolvido, devido às reivindicações suscitadas, como pode-se observar na imagem a seguir:

Figura 15 – Escavações na terra



Foto: Queila Oliveira, 2017.

Por essa mostra, lembrei as situações que apresentei no primeiro capítulo, quando esses educandos falavam e subvertiam a ordem entre as pedras e a terra. Agora, eis uma conquista das crianças, por sua persistência perante uma escuta docente mais sensível às suas vozes, concebendo-as como sujeitos potentes ao ponto de influenciar minhas decisões, de modo a levar adiante projetos pedagógicos que coadunam com seus interesses e por sua ação de fazer, criar, brincar e colecionar, incluindo esses novos materiais que foram adquiridos, *para/com* essas infâncias.

Dessa maneira, participaram comigo na inauguração de uma prática pedagógica, capaz de modificar a rotina em nossa EMEI, alterando, inclusive, o sentido de minha docência pela criação de uma Educação Infantil, que não pode prescindir da participação das crianças.

Tecendo essas relações em torno dessa experiência, fiz uma inscrição no Diário de Bordo, da qual esboço, abaixo, a síntese das anotações que foram realizadas no dia 28 de novembro de 2017:

Por entre as pedras e no meio da terra, as crianças falam, enquanto também me educam. Nessas atividades, pelas culturas que criam, observo que nem todas as brincadeiras que fazem devem ceder a um didatismo exagerado, ainda que justificado pelas intencionalidades educativas. Maria Costa me mostra um castelo de pedras! Eu preciso, primeiramente, maravilhar-me com ela, pois, agora, não cabe perguntar com quantas pedras ela fez, comparar dimensões, texturas e etc. Refletidamente, não posso enveredar pela via de uma *didatização* de tudo. Nesse encontro dialógico entre humanos, preciso apurar minha observação nesse limiar entre as brincadeiras e as propostas pedagógicas. Isso, às vezes, é conflitante, pois não posso furtar das crianças o seu direito de aprendizagem, nesse tempo. As propostas exitosas me acalutam nessa preocupação, como o exemplo, o “jogo das estimativas”, recém-criado junto com elas, tecendo hipóteses e relações de quantidade. Por um momento, o grupo prefere essa a explorarem as outras opções do parquinho. Assim, estou aprendendo a brincar e faço as propostas, por adesão, sem obriga-las, nesse parque tão cheio de opções e, a cada dia, aumenta o número de crianças que, comigo, participam dessa construção. Qual a dose certa para essas práticas? Ou melhor, quantos goles de infância ainda preciso tomar?

Diante disso, considero a responsabilidade de educar⁶⁶, tomada pela relação dialógica com os educandos, na qual pode influenciar as decisões, em conjunto com as intencionalidades educativas e os objetivos de aprendizagem, no sentido de tentar assegurar o direito dos educandos de se apropriarem de parte dos conhecimentos e experiências que historicamente e culturalmente vêm sendo organizados.

Essa interlocução, tendo em vista a participação das crianças nesse processo, se faz pela escuta, em respeito à criação delas pelas brincadeiras. Por isso, torna-se necessário uma reflexão, a partir dessa inscrição no Diário de Bordo, acerca de tentar se afastar de uma “didatização”, nesse contexto.

De Angelo (2013, p. 56) destaca esse termo, ao discutir acerca das práticas pedagógicas:

Em boa medida, a discussão de uma pedagogia para a Educação Infantil marcada por uma tendência naturalizada de reduzi-la a uma *didatização* das práticas pedagógicas a ter lugar com crianças pequenas já se encontra superada [...] As práticas educativas que aí se realizam são processos que não podem ser entendidos apenas pelo conhecimento didático. Elas estão (e só se dão) marcadas pelos processos integrais de constituição do sujeito infantil, produtor de sua própria

⁶⁶ Considerando a importância do papel do professor, a partir das perspectivas de Mellouki e Gauthier (2004), como “mediador, herdeiro, intérprete e crítico”, não somente pelo que ele sabe, pensa, diz ou faz na sala de aula, mas o insere como agente de difusão e de criação cultural, auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida, criticamente, em seu contexto social e histórico.

identidade, de cultura, de linguagem, de história; sujeito de expressão, de afeto, de socialização, de movimento, de imaginário, de ludicidade, utilizador e edificador de múltiplas linguagens. (Grifo do autor)

Diante desse entendimento, apesar dos esforços empregados, avalio que, algumas vezes, me atrapalhei perante uma forma de brincar tanto singular, quanto social⁶⁷ pela “cultura de pares”⁶⁸ tecida por essas infâncias. Recordo, por exemplo, de uma situação em que quatro crianças estavam organizando as pedras em duas linhas retas, e à frente, colocaram uma pedra maior cercada de outras bem pequenas formando um círculo.

Queila: OLHA... QUE LEGAL duas retas e aqui em volta um círculo
Queila: dessas duas retas aqui... onde tem mais pedras? ((apontando para as pedras dispostas, em paralelo))
Gabriel: aqui tem mais
Queila: então... vamos contar?
Gabriel e Isadora: um, dois, três... (até sete)
Queila: e aqui?
André: um, dois, três... até doze ((se levanta, distanciando-se, pega um velotrol))
Gabriel: ((levantou-se))
Jamile: a gente tá fazendo uma cidade
Queila: é mesmo?... me mostra
*Jamile: aqui é o prédio.... o muro... e tem a estrada.*⁶⁹

Aqui, nesse “atrapalhar” da brincadeira, admito, portanto, minhas dificuldades, colocando à frente as intencionalidades educativas, ao tentar ensinar o que o adulto “conhece” e o que a criança “precisa” saber. Por essa dosagem e percurso, compreendi que o vínculo desse diálogo só permanece “enquanto a criança for objeto de atenção para o adulto; enquanto o que este adulto apresentar como proposta tiver algum sentido para a criança” (MACHADO, 1994, p. 38). Diretamente, isso enreda o modo como as crianças são ouvidas, mediante as concepções que temos, considerando suas motivações, interesses, sua forma “brincada” e sua criação que representa seu sentido e seus discursos.

Nesse caso, o levantar-se de André e Gabriel tece um discurso e a maneira como comparam comigo a quantidade de pedras, ao me mostrarem uma entonação voltada para obediência, junto a um desconforto e desmotivação devido à interrupção do que haviam, anteriormente, planejado com seus pares. Essas vozes me interpelam sobre um modo pedagógico que se intencionou como participativo, mas sua “dosagem”, nesse momento, teve a equivalência ao da transmissão.

⁶⁷ Acreditando como Ferreira (2013, p. 174), pela leitura que fez dos trabalhos de Brougère (1997), que é “preciso romper com o mito da brincadeira exclusivamente natural”, pois o ato de brincar não é inato, inclui um processo de relações interindividuais e de cultura, que pressupõe uma aprendizagem social.

⁶⁸ (CORSARO, 2011, p.), supracitado.

⁶⁹ Anotações no Diário de Bordo em 7 de novembro de 2017.

Diante dessas reflexões, volto ao conceito de voz, pela substância que lemos em Zumthor (2010; 2014), da voz não limitada à fonética das palavras, mas por emanções diversas em seu corpo, das quais aproximo dos dizeres dessas crianças, por seus gestos além do verbo, isto é, quando elas demonstram entusiasmo ou quando não participam do desenvolvimento de uma atividade.

Relembrando os dizeres de Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), “a pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores”, pois estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto educacional.

Nesse caso, lidamos com a ambiguidade, a emergência, o imprevisto e o inesperado como critério do fazer e do pensar, dos quais cabe uma reflexão sobre a “práxis participativa”, que implica na escuta, no diálogo e na negociação, como elementos de complexidade desse modo pedagógico participante.

Além disso, admito que, como educadores, precisamos compreender mais sobre a dimensão da brincadeira para as crianças, pela oportunidade de aprender com os educandos. Essa é uma questão, da qual indago se o adulto é quem se encontra em “zona de desenvolvimento proximal”⁷⁰, pois por esse processo que envolve aprendizagens, quando passamos por essa experiência, a criança bem pode contribuir com a formação de seus educares, ao lembrar-lhe como se brinca.

Disso, comparo à perspectiva de Rancière (id.), sobre a “igualdade das inteligências” nessa interação com as crianças, de maneira que a docência pode se ater ao exercício reflexivo de se colocar como um “mestre ignorante”, ao se permitir quanto a apreender mais sobre a “matéria que ignora”, mediante situações que envolvem o brincar por fruição e faz-de-conta.

Nesse exercício, inclui os fazeres no modo de uma “pedagogia participativa” que pode elevar as crianças como interlocutoras. Nesse processo, logicamente, não dissocia nem diminui a proposta pedagógica da professora e de seu compromisso de ensinar, pois permite uma relação dialógica e enunciativa, pela interação do adulto que tanto ensina quanto aprende com as crianças.

Oliveira-formosinho (2007, p. 20), pelo que interpreta sobre os estudos feitos por Dewey, reforça que “os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as crianças (com seus interesses e opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura)”.

⁷⁰ Cf. Vigotsky (2007; 2016), conceito trazido no capítulo 3.

Dessa premissa, ainda vale conjugar o entendimento educacional, em constante construção e formação, do qual a docência propõe as práticas, como um sujeito adulto com “imaginação mais experiente” que as crianças (VYGOTSKY, 2014, p. 12). Mediante seus conhecimentos e experiências, portanto, poderá conferir importância às atividades lúdicas e as brincadeiras, bem como lidar, na interação com os educandos, com a relação entre imaginação, fantasia e realidade, o que pode favorecer na produção de novas aprendizagens.

Gagnebin (1994), pela leitura que faz sobre as memórias de infância de Walter Benjamin, na Berlim do ano de 1900, traz a imagem da criança que nos convida a compreender o que faz de sua experiência, imaginação e participação social, como seres dispostos à aventura e aos desafios de conhecer, como quem conjectura prestes a adentrar em um labirinto: “No limiar do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (Ibid., p. 91).

Diante desse limiar, estou contemplando cada criança que participa dessa EMEI, “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27). Nelas há vozes de sujeitos que tecem suas explorações, em suas brincadeiras, investigações e curiosidades, diante do que não há recusa frente ao conhecimento.

Por semelhante modo, entendo que a docência precisa, também, colocar-se ao método “brincante” da criança, isto é, avançar diante do limiar entre o brincar e o educar e aprender a brincar com elas. Seria essa uma oportunidade de conhecer as crianças em seus anseios, perguntas e afetos? Ao adentrar nesse labirinto auditivo, antes mesmo das pretensões didáticas para ensina-las, *com* elas, precisamos construir um modo pedagógico participante.

Perante esses pensamentos, indago sobre a participação das crianças, intrinsecamente, relacionada aos conceitos e a capacidade docente de interlocução com elas. Seria tomando goles de infância tal aproximação?

A seguir, está uma imagem que representa bem meus afetos e faz transbordar minhas emoções, nesse presente. Finalizando esse tópico, deixo aos leitores a “beleza intrínseca”⁷¹ por esse enunciado, que me faz remeter a *poiesis* das infâncias, pela voz que emana de Joaquim (5 anos), ao brincar com a terra na EMEI:

⁷¹ Relembrando os dizeres supracitados, de Mafesolli (1998, p. 24) pela leitura da imagem que não busca uma verdade única, mas sublinha o paradoxo, a complexidade e a síntese, sensivelmente, por sua aparência manifesta, para fazer sobressair sua beleza nos sentidos que nos incita “a não descobrir senão o que é evidente”.

Figura 16 – A criança e a terra



Foto: Queila Oliveira, 2017.

“Lendo outras ‘infâncias’, minha infância se enriquece” (BACHELARD, 1988, p. 117). Nesse sentido, junto às crianças, depõe-se o itinerário das práticas pedagógicas, como dantes, quando não podiam manipular as pedras e a terra e, ao dar início a essa escuta sensível a elas, pela oportunidade de tomar alguns “golos” dessas infâncias, empreendemos, coletivamente, ali, um novo “elo na cadeia de comunicação discursiva”, tomando a expressão de Bakhtin (2011), embebida, portanto, por sua fluidez, próxima a seu contexto e fabricação.

As crianças, portanto, enunciam seus interesses, demandas e curiosidades. Reconheço, como Benjamin (2009, p. 57), que “a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção Infantil”. Elas são interlocutoras nossas, frente à intencionalidade educativa, pela superação do “adultocentrismo”, ainda conflitante na definição do itinerário das práticas da docência de uma Educação Infantil.

Logo, ao consagrar essas experiências, junto aos educandos, de maneira “polifônica”⁷², surgem novos conhecimentos sobre esse modo de fazer pedagogia participante, que centra em seus atores e, jamais, separada dos educandos.

Acredito que a reflexão que passa dentro de um humano, pode ser capaz de afetar outros seres, e assim, podemos compartilhar nossas pedagogias. Como essas questões

⁷² Cf. Bakhtin (2011), conceito trazido no capítulo 3.

dialogam com as práticas das outras professoras dessa EMEI? A seguir, trago elementos para análise, conforme a “observação participante” feita por esse estudo.

4.3.2 Hora da atividade: fabricando a partir da matriz

A amostra a seguir advém da “observação participante”, tendo filmagens dessas aulas ministradas na “Turma da Amizade”, no dia 5 de outubro de 2017, junto às inscrições feitas no Diário de Bordo. Além desses dados, serão inseridos os dizeres da professora Maura por meio de uma proposta de autoavaliação, a partir de um encontro entre pares⁷³.

As reflexões trazidas nessa análise se alinham a outras observações em torno das vivências que eram corriqueiras nessa turma, no momento da rotina que compreende a “hora da atividade” para esse grupo. Saliento que, no período pesquisado, observei muitas ocorrências com características semelhantes a essa amostragem, no tocante aos procedimentos e decisões da docência, bem como pela maneira como as crianças acatam sua proposta.

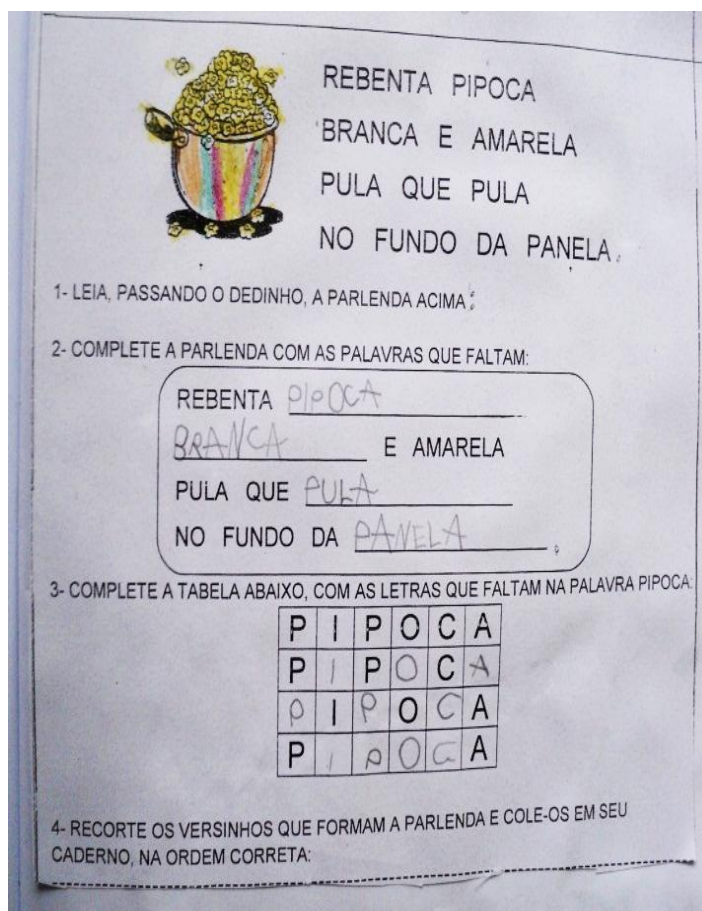
Apesar de não apresentar por completo todos os acontecimentos, optei por não furtar ao leitor boa parte dos diálogos, ainda que longos, por considera-los pertinentes para o entendimento da linha de pensamento desenvolvida nessa análise, em torno do desenvolvimento das práticas pedagógicas nessas situações, conforme a seguir.

Maura trouxe uma proposta de atividade para a turma, por meio de uma matriz xerocada em preto e branco, a qual, em silêncio, ela distribuiu a todas as crianças que estão sentadas em grupos de quatro, em volta das mesas.

Para ilustrar, sobre os passos que serão realizados, a partir das instruções dadas pela professora, segue a tarefa já realizada, no caderno de Zênis (4 anos):

⁷³ Esse encontro autoavaliativo foi mencionado no capítulo 2 e ainda será mencionado sobre sua importância, voltada à conclusão desse estudo.

Figura 17 - Folha de rosto da matriz



REBENTA PIPOCA
BRANCA E AMARELA
PULA QUE PULA
NO FUNDO DA PANELA.

1- LEIA, PASSANDO O DEDINHO, A PARLENDACIMA.

2- COMPLETE A PARLENDACOM AS PALAVRAS QUE FALTAM:

REBENTA PIPOCA
BRANCA E AMARELA
PULA QUE PULA
NO FUNDO DA PANELA.

3- COMPLETE A TABELA ABAIXO, COM AS LETRAS QUE FALTAM NA PALAVRA PIPOCA:

P	I	P	O	C	A
P	I	P	O	C	A
P	I	P	O	C	A
P	I	P	O	C	A

4- RECORTE OS VERSINHOS QUE FORMAM A PARLENDACOLE-OS EM SEU CADERNO, NA ORDEM CORRETA:

Foto: Queila Oliveira, 2017

Em sequência, segue a imagem com a finalização na segunda página da atividade, que se refere à questão de número 4, conforme o cumprimento desta, realizada no caderno também de Zênis:

Figura 18 - Atividades de recorte, colagem e cópia

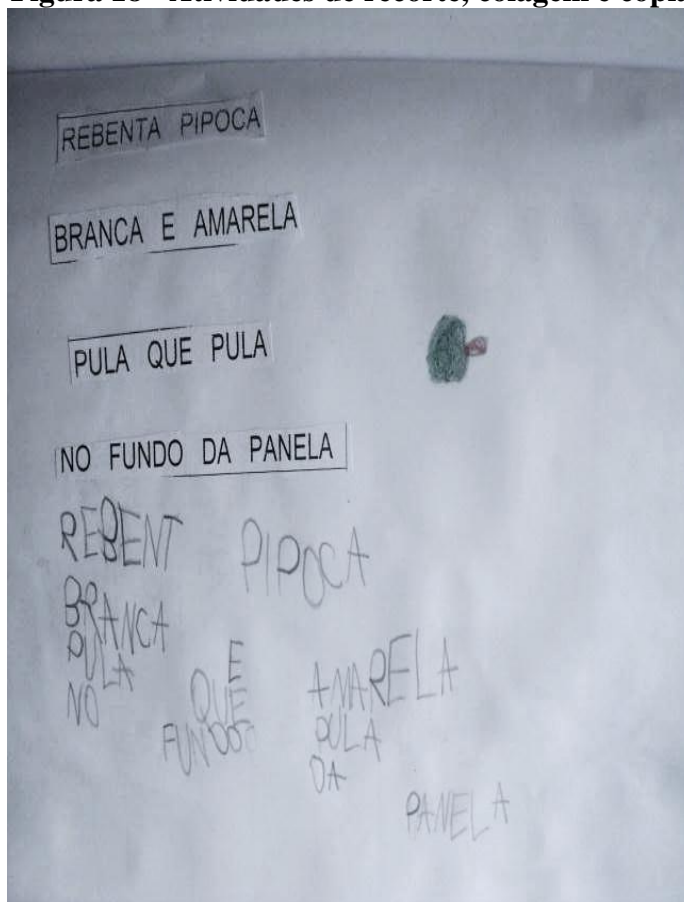


Foto: Queila Oliveira, 2017

Segundo a professora, a intencionalidade educativa dessa aula, isto é, os objetivos em torno das habilidades a serem aprendidas pelas crianças são: diferenciar escrita de desenho, fazer escrita de letras, palavras e frases, além de recortar e colar.

Ela reforça a atenção ao preenchimento do cabeçalho⁷⁴ (geralmente era feito antes de começar a atividade) sobre colocar o nome no espaço específico. Algumas crianças solicitam a ficha para consultar a escrita do nome. Seleccionei alguns trechos desse diálogo docente com os educandos, conforme a seguir:

Maura: *pode colocar o nome de uma vez... não precisa colocar o nome todo porque o espaço que tá aí é pequeno... ((fala olhando para uma das mesinhas e caminha para outra))* Agora... xi:::::::::: **OH ZÊNIS...** hora de atividade a gente não conversa... pode escrever seu nome **TATIANE...** lá no espaço onde eu falei... **MARCO ANTÔNIO FAÇA O SEU**

Marco Antônio: *é o nome todo?*

Maura: *não... só vai escrever Marco Antônio... PEQUENINHO... Poliana... Pode escrever... Poliana Eduarda*

Maura: *não pode conversar... XI:::::::::: ((aponta a folha de atividades))*

Maura: *anda... André... pode começar*

⁷⁴ Na fotografia, acima, não apresentei o cabeçalho, para preservar o sigilo do nome da criança que a realizou a atividade.

André: ((ora conversa com os colegas da mesa, ora tenta realizar a atividade))
Maura: Poliana... olha o espaço... quem tem nome composto... dois dedinhos...
Maura: aí dois dedinhos e... PARA... Poliana Eduarda... também...
Maura: Gabrie-é-é ((aponta na atividade da criança que está com dificuldade de escrever o nome))... é... é, aqui... o... l.
Maura ((vai a outra mesa)) Mário... escreve o seu nome... MÁRIO
Mário: todo?
Maura: NÃO... só Mário... JOAQUIM... só até aí... BORRACHA... Eu pus ela aqui... cadê ela?
Maura ((caminha em direção a outra mesa)) LEONARDO... vai escrever só Le-onar-do... JOÃO aí faz dois dedinhos... TATIANE... escreve em baixo... Isto::
Maura ((volta para frente, no local onde se localiza o quadro e chama a atenção das crianças))
Maura: Agora... OLHA PRÁ MIM. XI::: Olha pra mim... TODOS JÁ ESCREVERAM O NOME? ENTÃO... OLHA PRÁ MIM Ó::
Maura ((pega a folha matriz da atividade na mesa))... vou explicar... prá gente fazer a parte de baixo... DA PARLENDIA... AH::: mas tem menino brincando... PARA COM ISSO... xi::: Zênis... você não está me OUVINDO...
Zenis: ãh::: ((conserta o corpo e olha para Maura))

Em sequência, os diálogos, pela consigna⁷⁵ de número 1, Maura chama a atenção das crianças para a leitura da parte escrita que está ao lado do desenho, mostrando a folha em suas mãos. Para ilustrar esse momento, segue uma fotografia, extraída da filmagem que foi realizada, e, em seguida, os diálogos tecidos em torno desse material.

⁷⁵ Utilizo esse termo “consigna”, no sentido da alusão a essa tarefa no fazer cumprir ao que se deve anotar por uma determinação ou regra. Tal como acontece no modo da “pedagogia da transmissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), por materiais estruturados cuja utilização é “regulada por normas emanadas do professor” (Ibid., p. 16).

Figura 19 - A professora convida às crianças para a leitura



Queila Oliveira, 2017

Maura: OLHA O DEDINHO vai escorregar assim... REBENTA PIPOCA

((faz um movimento com o dedo indicador da esquerda para a direita, nas frases))

Maura: então...VAMOS VER AÍ

Maura e Crianças ((em coro)): rebenta pipoca/branca e amarela/pula que pula/no fundo da panela

((a maioria das crianças passam o dedo indicador nas frases, imitando o modo como a professora está apresentando))

Maura: DE NOVO

Crianças: ((repetem em coro)): rebenta pipoca/branca e amarela/pula que pula/no fundo da panela

Maura: PAROU... olha o dedinho (Frase exclamativa). Quando eu falar REBENTA é na primeira palavra... depois... OLHA... REBENTA... aí a boca FE-CHA... tá vendo que tem esse espaço? DÁ UMA PAUSA... para não ficar embolado... então, VAMOS LÁ... escorregando o dedinho... UM... DOIS... TRÊS...

Maura e crianças ((em coro)): REBENTA PIPOCA...BRANCA E AMARELA... PULA QUE PULA NO FUNDO DA PANELA

Maura: a gente vai escorregar o dedinho aqui e escorregar em baixo... se já tiver essa palavra... eu não vou escrever... aí esse traço tá me dizendo que é para eu completar a parlenda... AÍ COMO EU VOU COMPLETAR? AQUI Ó::: apalpo com o dedinho lá em cima e escrevo a palavra em baixo... tá bom? podem co-me-çar agora... boquinha fechadinha. ((faz sinal com o dedo na boca e como se estivesse passando um zíper que fecha, de um canto da boca ao outro))

Conforme os diálogos acima, enquanto as crianças recebiam a folha xerocada em preto e branco, Maura se mantinha em silêncio no ato da entrega. Num primeiro momento, há uma tentativa de algumas delas de estabelecer uma “cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.151), mas a mesma foi sobreposta pela entonação das primeiras instruções, com a regra de não conversarem. A escrita começou e a palavra borracha é logo mencionada, daí surgiram as

primeiras perguntas à professora. Seria no sentido de evitar errar a escrita? Bem terminaram de escrever o nome, em seguida, colocando-se na postura de sentar como sempre é exigido, uniram-se à professora na leitura, usando o dedo indicador que passaram nas frases no papel.

Aqui, observo as vozes das crianças arrumando o corpo na cadeira e pela imitação do gesto dessa leitura, passaram o dedo, junto a repetição dos versos da parlenda, pela demarcação dos instantes de emitir, quanto de pausar os sons indicados, com a mesma entonação da professora e fiéis ao seu ritmo, como a imagem a seguir.

Figura 20 – Crianças imitam o gesto de leitura da professora



Filme: Queila Oliveira, 2017

Em seguida, pela consigna de número 2, foi observado que a maioria das crianças, novamente, passavam o dedo indicador nas frases, por imitação, ainda seguindo o modelo da professora, que requisita sempre por ser vista e ouvida. Ela segurava a folha na mão esquerda e apontava para as palavras e lacunas no texto com o dedo indicador. Gesticulava e se impunha com seu corpo, principalmente, com a mão direita e, assim, tentava alcançar as crianças ainda sentadas, detendo suas atenções. Desse modo, pronunciava suas explicações modificando sua entonação, enfática, sem gritar, mas por repetidas vezes. Ela continua a explicação sobre como preencher as lacunas e o diálogo prosseguiu:

Maura: OLHA PARA MIM... muito bem... QUAL FOI A PRIMEIRA PALAVRA QUE EU FALEI::: nós falamos?

Crianças ((em coro)): rebenta/pipoca.
Maura: REBENTA::: e a última?
Algumas crianças: PIPOCA
Maura: E A ÚLTIMA?
Algumas crianças: pipoca/branca/amarela ((respostas variáveis)).
Maura: não... a última palavra
Algumas Crianças: panela
Maura: ÃH:::
Algumas crianças: PANELA.
Maura: AQUI::: rebenta e acabou na:::? Na:::
 ((aponta para a atividade, na folha que está em sua mão))
Algumas Crianças: pipoca/PANELA
Maura: NA:::
Algumas crianças: panela ((entonação mais baixa, demonstrando incerteza e algumas crianças fazem um burburinho))
Maura: PANELA... aí a gente vai fazer o seguinte... XI::: tem gente que não tá me OUVINDO... aí nós vamos estar completando... sabe esse aqui... ó... olha aqui prá mim::: aqui ó::: a parlenda nós vamos completar o que tá faltando::: aí a gente vai completar... qual a primeira palavra que tem aqui?
Poucas crianças: rebenta
Maura: rebenta... e... tá faltando qual palavrinha?
Poucas crianças: pipoca
Maura: PIPOCA... E DEPOIS?
Maura: E DEPOIS?
Poucas crianças: branca e amarela
Muitas crianças: (conversando com os pares)
Maura: branca e amarela... JÁ TEM AMARELA... a gente não vai fazer mais... só vai copiar o que tá faltando aqui... Ó::: DE OLHO VIVO Ó... XI:::.....
Maura: OLHO aberto...
 ((faz gestos, colocando a mão direita no ouvido, como quem inclina-se para ouvir as crianças))
Maura e crianças ((em coro)): OLHO ABERTO... OUVIDO ESPERTO... BOCA FECHADA... CORPO QUIETO.
Maura: AÍ VAI OLHAR AQUI... Ó::: escorregar o dedinho... OLHA PRÁ MIM... ZÊNIS... ((estrala os dedos)) Escorregar o dedinho onde tiver faltando a palavra. Ele vai completar aqui, ó...
Zênis: Ãh:::?
Maura: e aí... o menino que escreve grande vai diminuir um pouco... ((aponta o dedo para Marco Antônio)) por quê?
Poliana: levanta a cabeça ((Maura toca o ombro esquerdo dela chamando sua atenção)).
Maura: O ESPAÇO AÍ TÁ PEQUENO
Zênis: ((mexe com a folha na mesa, como se estivesse brincando de carrinho, dentro do limite de seu espaço e de repente, fica imóvel e olha para o lado para um ponto fixo))
Maura: OLHA PARA MIM... é só olhar na linha de cima prá fazer a de baixo... pode ir ((olha para Zênis))
Maura: VAI ((Ela aponta para Zênis que olha aparentemente distraído, sentado de lado na cadeira, com a mão no queixo))
Zênis: Ãh?
Maura: VAI
Maura: Ora (emite meio sorriso, caminhando para outro lado)⁷⁶
Zênis: Vou fazer. ((Expressa falta de entusiasmo, movimenta-se e inclina-se para sua atividade, para cumprir a ordem dela))

⁷⁶ Compreendo essa risada de Maura, como uma “piscadela”, no sentido proposto por Geertz (2008), pois expressa uma preocupação. Em outra ocasião, relatou sua observação sobre as crianças como Zênis, que “estão voando dentro da sala de aula” (palavras dela) e, por dificuldades de atenção, não conseguem acompanhar as suas aulas.

Observo uma redução gradativa sobre o número de crianças que acompanham as palavras da professora, que se impõe, cada vez mais e pareceu dar a impressão de que se trata de um monólogo. Algumas crianças se distraem, tentam conversar com os pares, outras deitam nas mesinhas, como está ilustrado, no seguinte trecho da imagem fílmica.

Figura 21 – Reação das crianças perante a proposta



Filme: Queila Oliveira, 2017

A professora demonstrou perceber um distanciamento delas, talvez pela inquietação, que demonstra o desejo de brincar ou de conversar. Então, ela intervém com a quadrinha já ensinada, bem decorada pelo grupo: “*olho aberto... ouvido esperto... boca fechada... corpo quieto*”. Nesse momento, todas as crianças participam com suas vozes bem audíveis. Depois desses dizeres, ficam como estátuas, olhando para a professora.

Maura visualiza as crianças desatentas como Zênis, que parecem subverter a ideia do “olho aberto e ouvido esperto”, por não se demonstrarem atentas. Essas, por uns instantes, são vistas e a professora busca chamar a atenção delas para olhar e escutar o que ela diz. Nesses momentos, perguntei-me: Em situações como essas, nossa docência consegue ouvi-las, além de vê-las?

Iza e Mello (2009) questionam ocorrências desse tipo, tomando por base a abordagem histórico-cultural defendida por Vygostky, em torno da mediação do professor. Para tanto, essas autoras analisam as condições de “Não-Movimento”, isto é, referentes às atividades em

que as crianças ficam “presas à determinada situação, quietas e caladas, a pedido da professora” (Ibid., p. 294):

As professoras parecem relacionar a habilidade de atenção com o Não-Movimento, ou seja, para que a criança aprenda, existe a ideia de que ela deva, necessariamente, estar sentada olhando para a professora e qualquer movimento fora disso pode ser um sinal de desatenção, culminando em uma repreensão. (Ibid., p. 295)

A partir dessas situações, indago se as crianças não podem abrir a boca, nem mexer o corpo, apenas abrir os olhos e repetir o dito da professora, afinal, o que significa essa imitação?

Pelo que observei, esse modo pedagógico parece aproximar as crianças apenas de uma “reprodução”, porém, sem oportunizar uma “produção de culturas”⁷⁷, junto à professora. Assim, embora elas sejam potentes para criar e produzir, até esse momento, dá entender que elas foram vistas como receptoras passivas da instrução do adulto, não sendo ouvidas como sujeitos participantes na criação dessas práticas.

A professora prosseguiu a explicação, repetidamente, de maneira quase idêntica aos diálogos anteriores. Assim, continuou na consigna de número 3 e, do mesmo modo, instruiu como completar as letras que faltam nos quadrados para escrever a palavra “pipoca”, conforme o trecho abaixo:

Maura: xi:::::::::: não pode conversar ((Toca o ombro de André e olha a atividade de Guilherme)) você não está passando o dedinho... Escorrega o dedo aqui ó::: essa palavra vem aqui... Essa aqui não

Juliana: terminei

Maura: agora você... que palavra que é essa aqui?

Juliana: pipoca.

Maura: tá... então completa com as letrinhas que tão faltando... vai lá em cima, põe o dedinho

Maura: VAI ((encosta em Poliana))... vai... Poliana

Marco Antônio: terminei.

Maura: terminou não... você não acabou

Maura: qual que é a segunda linha? põe o dedinho aqui ó::: essa depois nessa, depois nessa... tem que pesquisar ó::: esta aqui já tá pronta... agora é esta aqui ó::: tem essa palavra aqui? Então põe o dedinho dela aqui e escreve em baixo.

Marco Antônio: É SÓ ESSA?

Maura: é só essa PALAVRA... aqui ó pequenininho... igual você fez da outra VAI (frase exclamativa)

Marco Antônio: é assim? (quase sussurra)

Maura: NÃO... AGORA É A SEGUNDA LINHA

Marco Antônio: Agora é a de baixo?

Maura: É... AGORA OLHA LÁ EM CIMA... prá você vê qual o que tem e qual você precisa fazer.

⁷⁷ Considerando esses termos, tomando por base a “Reprodução Interpretativa”, conforme Corsaro (2011), supracitado no capítulo 3.

Maura: *deu aí? Gabriel? completa a palavra... NÃO... VOCÊ NÃO VAI ESCREVER A PALAVRA TODA AQUI JÁ TEM Ó::: por que cê tá escrevendo de novo?*

Maura: *((passa a borracha no local)) só a que está faltando... então... você põe o dedinho e conserta aqui... OK? SÓ A QUE ESTÁ FALTANDO*

Amanda: *((olha o gesto de Maura e desmancha a maior parte da atividade))*

Maura: *por que você desmanchou? faz o dedinho assim ó::: ((passa o dedo na frase)) tem essa palavra aqui? ESSA AQUI É IGUAL A ESSA?*

Amanda: *((acena que não))*

Maura: *então... você não vai escrever... tem essa palavra aqui? TEM? NÃO... então... põe o dedinho aqui e escreve essa palavra todinha aqui em baixo... vai... PODE ESCREVER... põe o dedinho nela para você marcar... pequenininho... a letra pequenininha*

Maura *((olha para a turma)): Ah::: mas tem gente conversando e vai atrapalhar... NÃO VAI FICAR BONITO O TRABALHO NÃO*

Nesse ínterim, a professora fez intervenções individuais, indo até as mesas, e, dedicada em seus esforços, repetiu a explicação para quem estava com dificuldade. Ela utilizou a borracha para apagar os erros, corrigiu, distribuiu as borrachas e reforçou sempre a regra de não conversar.

Essas ações, de modo geral, aproximam-se e se assemelham ao modo da “pedagogia da transmissão” pelo tratamento dado à atividade da criança ao ser direcionada mediante “reforços seletivos”, isto é, por estímulos que não partem das crianças, mas de acordo com interesses “vindos do exterior” (da professora), no sentido de moldar e reforçar, por meio de sua hierarquia e nela exercer uma “função respondente”, no sentido de dar informação, evitar e corrigir erros. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17).

Algumas crianças tentaram desenvolver a autonomia tanto para escrever, quanto para desmanchar o que fizeram, para dar conta de seguir o seu direcionamento. Elas, geralmente, apresentaram um esforço máximo, mas não conseguiram acompanhar todos os encaminhamentos a tempo.

Além disso, cada uma estava realizando uma das demandas solicitadas nessa atividade e não tomaram ciência de todas as explicações da professora. Pareceram-me ansiosas perante o que estavam fazendo e recorriam a seus pares, buscando ajuda. Juliana, por exemplo, passava a borracha na parte que Igor errou e se empenhava em ajuda-lo em sua tentativa de superar suas dificuldades, na atividade 3. Guilherme, ao lado, fazia cópia em sua folha, a partir do que Igor escrevia. A professora percebeu essa movimentação e interferiu:

Maura: *DEIXA ELE... Ó::: CADA UM FAZ O SEU... NÃO PODE... cada um vai fazer o seu... não pode... Juliana... DEIXA ELE FAZER. JÁ FEZ O SEU, DEIXA O COLEGUINHA FAZER.*

Guilherme: *é assim? ((mostra sua folha))*

Maura: NÃO... você não está me ouvindo... DO... Essa aqui ó... tem que passar o dedinho... tem essa palavra lá?... completa com as letrinhas que estão faltando.

Nesse momento, pela semelhança ao “modo pedagógico transmissivo”, que confere a centralidade no professor que detém a informação, Maura não considerou oportuna essa interação, pela via da “Zona de desenvolvimento proximal”⁷⁸, entre os pares. Isto é, o que Igor sozinho não atingiu, tentou encontrar apoio em sua colega Juliana, a partir de seu nível diferenciado de conhecimentos. Ela se encontrava alfabetizada e poderia auxiliá-lo na resolução de seu problema e tentava isso. Não obstante, ela foi impedida de ajudá-lo. A interação por meio desse propósito foi tomada pelo adulto que centralizou nela a orientação, descartando a colaboração entre coetâneos.

Segundo Faria e Fonseca (2012, p. 284), “na escola, podemos reconhecer dois mundos: um da obrigação e da massificação dos conteúdos e outro da liberdade e da dinamicidade criada pela criança”. Interpreto que essa “liberdade”, naquela aula, pareceu estar sendo perdida. A observação em torno dessas crianças me permitiu refletir sobre o importante papel da docência no sentido de concebê-las como atores competentes e de dar condições para que suas ações sejam valorizadas, porém, a cada encaminhamento no percurso daquela aula, pareceu-me ser tomada por essa “massificação”, por um modo pedagógico que não promovia a participação das crianças.

Por essa exposição, relembrei o quadro apresentado por Oliveira-Formosinho (2007, p. 17)⁷⁹, cuja a interação professor-criança é alta, ao passo que a relação criança-criança é baixa. Diante do que foi visto nessas observações, tais interações foram tolhidas, cabendo ao papel da professora de dar as informações todas e, hierarquicamente, moldar, reforçar e avaliar as produções corretas, do contrário, ela desmanchava e corrigia, sendo ela a detentora única desse processo educativo.

Nesse modo de fazer pedagogia, portanto, a “cultura de pares” parece sofrer uma ruptura, pois não se aproveitou o que as crianças produziam entre elas, por consequência suas ações nessas interações, nesse contexto, não foram valorizadas. Segundo Corsaro (2011), seria essa a maneira como elas se apropriam criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria. Contudo, durante esse acontecimento, provavelmente, não houve uma escuta das vozes das crianças em relação a essas questões, o que se estabeleceria como uma de suas formas de participação.

⁷⁸ Cf. Vigotsky (2007; 2016), conforme citado no capítulo 3.

⁷⁹ Referente à figura 9, que trouxe no capítulo 3.

Volto a essa situação pela forma de intervenção da professora, por esse mesmo viés, a respeito da “cultura de pares”, frente às possibilidades de configurar em uma “zona de desenvolvimento proximal”, e, perante o que, anteriormente, foi observado: por muitas vezes, as crianças “subverteram” a ordem da professora tanto para obter ajuda do colega, quanto para auxiliar os seus pares. Ao tentar me aproximar do ponto de vista das crianças, admiro também sua afetividade, pois como não tentar ultrapassar esse impedimento, para tentar ajudar um amigo em suas dificuldades?

Considero, como Faria e Fonseca (2012, p. 286), que “as crianças negociam entre seus pares, reinterpretando continuamente as relações de poder nas quais estão inseridas, tornando-as fluidas, mutantes. Estabelecem critérios, modificam-nos, refazem-nos”. Nesse sentido, a criança além de internalizar e imitar o adulto, isto é, além de reproduzir, é capaz de produzir culturas, das quais, inclusive, pode contribuir no sentido das mudanças em nossas práticas pedagógicas, de modo que, ao ser ouvida, além de vista, pode afetar a nossa docência e, logo, modifica-nos e nos refaz, como os dizeres dessas autoras.

Diante disso, considero que a “cultura de pares” é uma das formas de participação das crianças e, dependendo da situação, essa pode contribuir com o desenvolvimento da proposta da professora. Relatarei a seguir, outro fato observado, condizente com esse pensamento, quando pela interação entre elas, ainda por essa atividade, começaram a repetir a parlenda sugerida, coletivamente, simulando sua leitura.

Nessa ação, os pares passavam os dedinhos nas frases da parlenda, demonstrando autonomia, por iniciativas próprias deles, sem prévia solicitação da professora. Esse grupo influenciou outras crianças que as imitaram, porém desentoados em relação a esse primeiro. Enquanto uma parte pronunciava “rebenta pipoca”, de outro lado, gritavam, ao mesmo tempo: “pula que pula”. Desse modo, aparentava um burburinho na sala, pois a entonação não se apresentava de forma tão coesa e a professora não compreendeu essa movimentação que, além disso, vinha acompanhada de algumas conversas entre pares de outras mesas. Assim, Maura interpretou aquelas vozes todas como indisciplina e chamou a atenção da turma:

Maura: É PARA COPIAR... VAMOS RECOMEÇAR... PERA AÍ... quando a gente escreve... A GENTE CONVERSA? SIM OU NÃO? Bo-ca-fe-cha-da/fe-cha-dinha... SEM CON-VER-SA:::

Novamente, a “cultura de pares” foi atravessada pela interferência da professora, embora elas estivessem aproveitando elementos da proposta dela para criarem,

complementarem e até, potencialmente, modificarem o rumo do formato dessa aula. O que aconteceria se houvesse uma interlocução entre a docência e os educandos, nesse momento?

De acordo com Fonseca e Faria (2012, p. 295), “a participação ativa das crianças nas práticas cotidianas da escola pode se constituir a partir do entrecruzamento das vozes dissonantes/discordantes dentro do grupo e na articulação de saberes significativos”. Pelo visto, a professora não percebeu a produção delas, por não interpretar bem essas vozes, suprimindo essa ressonância, o que se constituiu como limite à participação delas no desenvolvimento dessa prática pedagógica.

Sobre essa situação, relacionando essa tentativa de participação das crianças com a escuta docente, a professora Maura, por meio de sua autoavaliação, assim se pronunciou:

NOSSA... O QUE QUE É AQUILO? éh::: na sala de aula não vemos tudo o que acontece NÃO... eu não percebi isso naquele momento... olhando as imagens é que eu vi... as crianças mostram o sentido para elas... criando a partir do que ofereci/que eu tava ensinando... esse grupo estava brincando... mas ao mesmo tempo... desenvolvendo a oralidade entre elas... esqueço que elas aprendem através das interações também com seus pares... eles tavam era dando a dica prá mim... de aproveitar mais os ritmos da parlenda... realmente... temos que parar para assistir/vê o que a gente tá fazendo... é ação-reflexão-ação o tempo todo mesmo...⁸⁰

Diante das situações dessa aula, por sua mediação, Maura não havia percebido que constrangeu as expressividades desse grupo, que estava empenhado em participar de sua proposta. As crianças da EMEI falam, pois têm voz, mas quando terão a vez dessa fala?

Ao se deparar com esse acontecimento, pela leitura que ela fez dos vídeos, Maura ouviu as crianças e assim expressou sua reflexão em torno da enunciação delas a partir de sua proposta, cuja ressonância aponta um itinerário que mostra sentidos reproduzidos, quanto produzidos pelos educandos, que inclusive “dão dicas” de como melhor ensinar, ou seja, como contribuir com nossas propostas pedagógicas por um modo no qual é imprescindível a participação delas.

Por essa experiência, junto a essa professora, destacando sua defesa – “... na sala de aula não vemos tudo o que acontece” – afirmo que, naquele tempo, estando no lugar de pesquisadora, confesso que também não havia notado todos os detalhes que captamos pelas filmagens. Posso inferir que não há como a professora ocupar um lugar onisciente na escola, pois, não toma ciência de todas as escutas e em todo tempo, porém, nossas práticas devem buscar ser, sempre, o máximo possível, conscientes.

⁸⁰ Trecho da autoavaliação de Maura em depoimento oral, em 5 de setembro de 2018.

Para tanto, não podemos naturalizar essa falta de percepção, pois é possível, para nossa docência, tecer escolhas por um modo pedagógico capaz de ampliar as oportunidades de participação das crianças e isso, claramente, começa pela escuta, tal como reconhece Maura, em suas reflexões, ao voltar a essas imagens e ao ouvir as crianças, demonstrou querer modificar suas concepções e seus fazeres.

Para o encaminhamento dessas ações pedagógicas, saliento a importância dessa escuta docente, ainda que aparentemente tardia e *a posteriori* de uma aula, como fizemos no diálogo autoavaliativo, entre pares. Desse modo, tal como lembra Bakhtin (2011, p. 272), poderá surgir uma “compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

Assim, compreendo que a autoavaliação de Maura, depois do percurso dessa aula, foi capaz de produzir uma experiência e dessa um elo nas discussões que, possivelmente, pode nos mover ao exercício da tão necessária escuta que parece, cada vez mais, relacionada à condição de participação das crianças.

Dando continuidade às análises, voltemos à aula: Essa professora instruiu a consigna de número 4, conforme já foi determinada na matriz xerocada: “Recorte os versinhos que formam a parlenda e cole-as em seu caderno, na ordem correta”. Ela foi até o quadro e desenhou uma linha de traços pontilhados junto a escrita da parlenda e explica:

Maura: tem que recortar aqui

Maura: PRONTO? AGORA::::: a gente vai recortar e montar as parlendas... na carteira... AÍ SABE... QUEM TÁ VENDENDO UM PONTILHADO? um pontinho assim, ó::: ((desenha uma linha pontilhada no quadro)) a gente chama de pontilhado... OLHA PRÁ CÁ... sabe aqui ó::: um tracinho pertinho do outro?

Poucas crianças: sei.

Maura: a gente fala que é pontilhado... sabe para que que serve? PRÁ GENTE... Ó::: ((faz o gesto com os dedos, simulando uma tesoura recortando o pontilhado que desenhou no quadro)).

A professora pegou uma tesoura para demonstrar e começou a entregar esse material somente para quem já havia concluído as atividades anteriores, mas desde que estivesse corretamente preenchida.

Marco Antônio: TIA, EU QUERO ((refere-se à tesoura))

Algumas crianças: RECORTAR... ÉBA

Maura: para a tesoura... recortar... ó::: ABRIU...FECHOU...ABRIU FECHOU...

Maura: pode recortar no pontilhado

Maura: agora, você vai cortar aqui no pontilhado... VAI ((Disse isso, tocando o ombro de Juliana ao entregar-lhe a tesoura))

De modo geral, a professora, seguiu com as intervenções com o grupo, passando em cada mesa, conferindo maior atenção às crianças que estavam com maior dificuldade. O trecho da imagem a seguir denota uma mediação dela, acerca do uso da tesoura.

Figura 22 – A mediação da professora sobre o uso da tesoura



Filme: Queila Oliveira, 2017

Saliento que, junto a essas ações, atrelou-se um misto de outras demandas. Assim, a professora se esforçava tanto para instruir sobre o recorte, quanto para ajudar as crianças que estavam com dificuldade nas questões anteriores. Então, Maura dividiu sua atenção na instrução de acordo com a necessidade delas, como nesse trecho do diálogo, a seguir:

Maura: ((Entrega a tesoura para Júlia e Mário)). Pode cortar no pontilhado... aqui

Maura: abre e fecha...

Maura: Joaquim... no fundo da?

Joaquim: panela

Maura: TEM PANELA ESCRITO AÍ? NÃO ((ela pega a borracha e desmancha o que estava escrito))

Maura: PANELA... Aqui... ó... dedinho... com o dedo lá e escreve direito.

Maura: pode recortar ((entrega a tesoura para Jamile))

Joaquim: ((olha para Jamile em sua ação de recortar))

Maura: Joaquim::: VAI... MEU BEM... Faz o seu aqui... ó... olha aqui ((mostra com o dedo a palavra a ser copiada)) aqui, copia lá. Não precisa olhar o do colega não.

Maura: NÃO PODE CONVERSAR ((Chama a atenção do restante da turma)).

Joaquim: ((volta a escrever))

Maura: Julia... assim ó::: abre... fecha... abre... fecha

Joaquim: PROFESSORA... ACABEI

Maura: você vai me esperar

Joaquim finalizou a atividade e parecia bastante ansioso, ao esperar a tesoura. Ele olhava para a professora e balançava as pernas debaixo da mesa. Balançava todo o corpo, sentado. Pegava o lápis e começava a balançar, por um possível faz-de-conta, fazendo esse objeto voar, enquanto esperava a professora que estava ocupada instruindo Júlia. Ele distraía-se com essa brincadeira que acabara de criar, enquanto continuava fitando os olhos em Maura e mexendo com o lápis. Ele almejava a tesoura e brincava, pois não continha seus movimentos, segurando o lápis entre dedos, balançando-os. Daí, começou a tocá-lo, agitadamente, em seus lábios, como se estivesse a compor uma percussão, conjugada ao balanço de seu corpo na cadeira. De repente, a professora retirou-lhe o lápis e lhe entregou a tesoura, chamando sua atenção.

Maura: *Se você ficar brincando... vai demorar para você aprender...*

Recorta aqui...

Joaquim: *((começa a recortar sua atividade, em silêncio))*

Em suma, a partir dessa atividade 4, de recorte, ordenação da parlenda, colagem e escrita, por um modo semelhante, Maura procedeu sua mediação tal como foi apresentado, com vistas a instruir, orientar, regular e conferir sobre a incidência dos erros cometidos, utilizando a borracha. Além disso, reforçando sobre cortar no pontilhado, repetidamente: “*recortar só no pontilhado... abriu e fechou*”.

Perante essas demandas todas, ultrapassou-se o tempo que estava previsto para o término da atividade, resultando na perda do horário do parquinho, devido o cumprimento dessas tarefas. Nesse tempo, observei André que se mostrava apático e, por um instante, imóvel, como uma estátua. Depois, abaixava-se um pouco na cadeira e deitava no seu encosto. Ele escondia as mãos debaixo da mesa, olhava para o teto. Diante da aproximação da professora, levantou a cabeça, consertou-se na cadeira e perguntou:

André: *vai ter o parquinho hoje?*

Maura: *depois a gente vê a hora do parque*

A voz de André, emanada por seu corpo e por suas palavras, pelo modo como compreendo, soam como sua tentativa de fuga e reivindicação de seu direito de brincar, mas a professora decidiu priorizar o término da atividade dentro da sala e não utilizar o espaço do parquinho, nesse dia. Saliento que, por muitas vezes, durante o período observado, esse grupo

foi prejudicado no tempo de brincar, devido ao acúmulo de atividades semelhantes a essas, dentro das mesmas intencionalidades educativas.

Perante práticas pedagógicas como essa, relaciono os estudos feitos por Iza e Mello (2009), que criticam os exageros em torno da escolarização da criança na Educação Infantil, por refletir numa imposição de posturas aos seus corpos, impedindo as brincadeiras. Essas autoras constataram que, apesar do grande empenho da docência em manter as crianças sentadas, paradas e em silêncio, essas obedeciam somente por pouco tempo, pois logo tentavam romper o imobilismo imposto, de várias maneiras. Essa necessidade de movimento na criança, portanto, entra em conflito com as exigências das atividades que a professora propõe.

Além disso, foi observado que as crianças permaneceram sentadas durante 1 hora e 10 minutos⁸¹, sem emitir tantos sons por suas falas, de modo que, na maioria das vezes, obedeceram, a partir do monólogo da professora, imitaram por repetições e realizaram perguntas do que podiam fazer. Porém, em grande parte desse tempo, elas não participaram das decisões da atividade com a docente, estando limitados de tecer relações com seus pares. Apesar disso, contudo, não deixaram de se pronunciar, por expressões várias, pela voz que emanaram de seus corpos.

Nesse sentido, voltei a ouvir Joaquim, que, após terminar a penúltima parte de sua atividade, brincava com o lápis, tecendo um faz de conta. Assim, tentava romper com a imposição de imobilidade de seu corpo, para dar conta de esperar a professora. Essa, por sua mediação e interação com ele, determinou: “*se você ficar brincando... vai demorar para você aprender*”. Assim, faz cumprir a hora da atividade considerada “mais nobre” que a brincadeira.

Buss-Simão (2012) questiona esse preconceito sobre atividades “mais nobres” e “menos nobres”, no contexto das práticas pedagógicas. Concebe que em todos os tempos e em todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, constituem como oportunidades pedagógicas.

Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. [...] nessa concepção de pedagógico, busca-se uma compreensão de uma não sobreposição de valores do que sejam atividades “mais nobre” ou “menos nobre”[...]. Ainda nessa perspectiva, não

⁸¹ Ressalto que a atividade descrita ocupou, aproximadamente 50 minutos, essa ocorreu dando sequência a uma aula anterior, que havia atingido 20 minutos, nos quais as crianças também a realizaram sentadas, portanto, somadas as horas, permaneceram sem se levantar da cadeira um total de 1 hora e 10 minutos.

se considera da ordem do pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões. (Ibid., p. 268)

Dada uma importância maior ao cumprimento das demandas, por alguns, consideradas “mais nobres”, no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, Joaquim e André, entretanto, disseram de suas necessidades de se movimentar e brincar, que entra em conflito com a determinação de “Não-Movimento” (IZA; MELLO, 2009), pois, além de demandar tempos de espera, ainda alterou a rotina do dia, cancelando o horário do parquinho da turma.

Relaciono essas afirmações com o que propõe Ferreira (2013, p. 164):

Percebendo o parque como um lugar nas instituições educativas para brincadeira “livre” e também para as crianças se movimentarem amplamente, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos, no qual a professora interfere pouco, deixando apenas os seus olhos sobre elas, revela-se o quanto é importante refletir sobre a dicotomia instaurada entre espaços construídos (internos) e não construídos (externos), intramuros no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O escopo dessa reflexão não é de ordem arquitetônica, como pode parecer, ele está imbricado numa dicotomia que perfaz a história da humanidade, em que corpo e mente ocupam posições distintas, assim como “escola”, o espaço constituído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço não construído (externo) é o espaço privilegiado do corpo.

Segundo essa autora propõe em seu estudo, geralmente, o espaço do parque pode revelar uma maior simetria nas decisões, menos hierarquizadas entre adultos e crianças. Onde a centralidade passa a ser da criança, que por uma maior autonomia, recebe o “*status* de protagonista”, ao contrário da lógica das concepções implícitas nas atividades de sala que detém o adulto como centro e que pressupõe ser o professor “o único responsável pelo seu desenvolvimento, excluindo a participação da criança no seu próprio processo educativo” (Ibid., p. 167).

Por essa lógica, não se trata simplesmente da localização onde as práticas pedagógicas acontecem, mas como elas são desenvolvidas, relacionadas às concepções docentes que também as definem, dentre outras questões, pela centralidade à criança, como sujeito competente ou por uma visão “adultocêntrica”. E nesse último caso, “o tempo da sala parece estar orientado por um tempo dos adultos, que, por vezes, explicitam relações adultocêntricas, hierárquicas, que implicam diferenças de poder entre adultos e crianças” (FERREIRA, 2013, p. 169).

Essas visões, por sua vez, podem modelar as práticas pedagógicas, bem como impor-se por uma docência não atenta às vozes das crianças. Nessas ocasiões, podem acontecer,

conforme foi observado, de dificultar a atuação dos educandos e até de impedir sua participação.

A esse respeito, que concerne aos propósitos específicos dessa pesquisa, trouxe o diálogo com Maura que, certamente, contribui melhor com essa análise:

eu vi nas filmagens que... eu carrego muito do sistema tradicional... AUTORITÁRIO... né... eu cobro muito a disciplina... impedindo as crianças de trocar experiências... só eu lá no centro tomando conta de TUDO... a autoridade... esqueço que eles aprendem às vezes muito mais entre eles... aí coloquei todo mundo em seu quadrado...((riso tímido) tinha ritmos MUITO DIFERENCIADOS na sala... não fui flexível não... sufocando as crianças, com atividades... às vezes difíceis para algumas delas... devido o nível que cada uma se encontrava... e eu repetia tudo de novo... FAZ ISSO... FAZ AQUILO... FAZ DE NOVO... cobrando igual o dono da fábrica... ((riso tímido))... regulando/controlando a qualidade... “Tempos Modernos” do Chaplin... só eu que falava... o trabalho ficou muito direcionado... como se a turma fosse homogênea... INSISTIA ALI e até forçava... direcionando sempre... mas peguei a direção sem elas... correndo muito... né... no compromisso alienado a atividade... igual tava no meu planejamento... MUITO MECÂNICO... éh::: tem que escutar as crianças na hora de decidir se continua o mesmo direcionamento ou não... nossa intencionalidade tem que... considerar o significado e a curiosidade delas... no jeito que elas podem participar... olhando agora eu faria diferente... para aproveitar melhor esse tempo da linguagem rítmica da parlenda... acho que em roda... sem dividir tanto em setores... sem tanta alienação⁸²

Maura, sensivelmente, ao mostrar-se aberta às experiências que lhes atravessaram nessas situações, reflete sobre um modo pedagógico não participante, que ela intitula como tradicional, por uma hierarquia rígida, pelo modo como ela avalia uma centralidade em sua docência, semelhante a uma perspectiva “adultocêntrica ou adultista”⁸³, as quais consideram as infâncias sem voz, como “tábulas rasas” a serem impressas o que serão apenas no futuro, sem marcar sua participação no presente.

Nesse aspecto, esse modo é centrado no adulto e no se deseja transmitir, em detrimento da participação, por não priorizar os contextos, nem os sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, são descartadas as atividades espontâneas para/com as crianças, pela supremacia da linguagem do adulto, em seu conteúdo e forma.

Assim, Maura lançou uma perspectiva de modificar esse formato de aula, ainda refletindo se o melhor aproveitamento seria em roda. Então, refletiu, ao se deparar com ações que ela classifica por mecânicas, às quais compara a um modelo de produção de fábrica, isto é, individualizado, destituído de interações entre pares, distante dos pronunciamentos e articulações criativas das crianças.

⁸² Trecho da autoavaliação de Maura em depoimento oral, em 5 de setembro de 2018.

⁸³ Cf. Alanen (2001, p. 70), conceito trazido no capítulo 3.

Além disso, ela avalia um descompasso entre suas intencionalidades educativas e os sentidos atribuídos por elas. Dessa maneira, ela questionou sobre cumprir à risca seu planejamento prévio, sem flexibilidade, no itinerário das atividades, tecendo relações propositivas sobre a escuta docente e a participação das crianças.

Por essa imersão que nos propõe a professora Maura, vale a continuidade à escuta das vozes das crianças. Portanto, ao final dessas práticas que depuseram nessas análises, voltei a esse exercício. Então, deparei-me novamente com as expressões de Poliana (5 anos), de Helena (4 anos) e de Junior (5 anos), educandos que, por alguns momentos, pararam de realizar essa atividade, conforme inscrevi no diário de Bordo, nesse período:

Poliana deita-se na mesa, levanta-se e passa o dedo nas frases da folha, simulando a leitura, sem estímulo como se realizasse algo contra vontade, por obediência. Ela deita-se ali até a hora que é vista pela professora, que chama a sua atenção. Semelhantemente, Helena, ao lado de Poliana, encolhe o corpo e esconde as mãos debaixo da mesa. Ela olha a atividade e sopra a folha, que se movimenta na mesa. Ela remexe na cadeira, inclina a cabeça até bater de leve com a cabeça na mesa e deita-se com a testa na folha balançando a cabeça para os lados. Levanta-se um pouco e repete os movimentos anteriores. Parece escutar, ao longe, a voz da professora: “*Helena:: vamos*”. Já os gestos corporais de Junior (5 anos) é de brincar com a folha, segurando-a com a mão, empurra-a com o queixo e a deixa cair na mesa. Faz esse confronto com a atividade repetidas vezes, até que chega a hora da professora se aproximar de sua mesa e cobrar-lhe o cumprimento da escrita que não fez. Ele logo para de brincar, simulando atenção. A professora faz a mediação, ele continua, mas logo e se esquiva dessa obrigação, quando ela caminha até as outras mesas. Então, Junior cria outra brincadeira com a atividade, simula que ela é um carrinho.⁸⁴

Nesses momentos em que as vozes das crianças parecem reivindicar tanto sua escuta, quanto sua participação, indago: por que, em nossa docência, nas vezes em que a criança se desinteressa pela proposta, mantemos intacto o modo pedagógico?

Diante dessa questão, concordo com Ferreira (2013, p. 170) que precisamos olhar para as crianças e escutar, inclusive, o que não dizem, isto é, “perceber as suas múltiplas expressões reveladoras das particularidades e das singularidades próprias de cada uma, que mostram sua forma de ver, sentir e pensar o mundo”.

Assim, compreendo que essas crianças, no contexto dessas práticas, foram vistas, porém não ouvidas. A professora chamou-lhes a atenção e, logo, continuou sua mediação pelo mesmo modo pedagógico. Ela viu outras crianças, na mesma situação, apresentando dificuldades e essas demandas foram aumentando. Nas mesas, tentou dar atenção a todas elas,

⁸⁴ Anotações no Diário de Bordo 5 de outubro de 2017

faz explicações repetindo os mesmos dizeres, chamando sempre a atenção para não conversarem, dizendo que é preciso “ouvir para aprender”.

Nesse âmbito, relembro Zumthor (2010; 2014), volto a interpretar o que a criança manifesta pela voz de seu corpo, pela pronúncia que dele emana, pela substância dos sons da fala e/ou por seus diversos gestos. Por suas expressões que, segundo Coutinho (2012, p. 241), são constituidoras da ação social, além do uso das palavras. Essas crianças bem tentaram conter seus ímpetos e fazer silêncio, ao acatar o combinado da professora, mas seus corpos revelaram que não estavam inseridas na construção dessa proposta, embora estivessem obedientes, dela não foram participantes.

Finalizando, volto à imagem do rosto de Zênis mesclada a folha preenchida de sua atividade, apresentada, aqui, como amostra. Nesse dia, ao final dessa aula, ele expressou ao seu colega, com uma entonação de quem estava cansado: “*amanhã eu não venho... eu vou ficar com o meu pai... sabe?*”.

Entrei nessa conversa e perguntei a ele se não viria mesmo e ele acenou com a cabeça positivamente e sorriu. No momento da saída perguntei a sua mãe, que foi busca-lo, se ele faltaria no dia seguinte. Ela me respondeu que isso era coisa da imaginação dele e Zênis, novamente, emitiu um sorriso para mim, porém, intrigante, como se me indagasse e fosse o meu dever compreendê-lo por seus dizeres.

Passados alguns dias, eu o entrevistei, começando por elogios às atividades que fizera em seu caderno. Ele passava as folhas olhava página a página e não verbalizava nada. Até que perguntei sobre essa referida atividade:

Queila: nossa Zênis... que tanto de coisa você faz... tudo bonito (frase exclamativa)

Queila: e essa aqui?

Zênis: é da pipoca

Queila: o que tá escrito aqui? ((apontei para a escrita dele da parlenda))

Zênis: não lembro

Queila: rebenta pipoca

Zênis: ah::: pula que pula no fundo da panela ((entonação ritmada))

Queila: como é que você fez esse tantão de coisa?

Zênis: a professora mandou

Queila: NOSSA e essa escrita linda aqui?

Zênis: a professora mandou⁸⁵

Zênis, rapidamente, continuou passando as folhas de seu caderno. Nele havia, nesse dia, um total de 52 atividades semelhantes a essa, antes do término desse ano⁸⁶. Eu o

⁸⁵ Entrevista cedida a mim, no dia 24 de outubro de 2017.

⁸⁶ Diante de tantos elementos observados, apesar do recorte estabelecido não trazer discursões sobre a transição das crianças para o Ensino Fundamental, notei que essas práticas pedagógicas são influenciadas também pelo

interrompia, tecendo elogios a uma ou outra atividade, ele afirmou por umas três vezes da mesma maneira: “*a professora mandou*”. Essa frase me tocou e me atravessou, pelas lembranças que misturam o rosto da criança, o seu caderno e a sua entonação. O que posso interpretar dessas expressões?

Por um momento, acredito que a voz dele se entrecruza ao que Maura autoavalia diante do registro da sua experiência, ao voltar na comparação que faz a um trabalho de fábrica, capaz de suscitar uma alienação, por uma ação mecânica e individual, a qual, sensivelmente, compara ao filme “Tempos Modernos” (*Modern Times*)⁸⁷. Sobre isso, considero que as imagens do personagem Carlitos, um operário “engolido” pela técnica, remete-me ao contraponto entre a criança e o “ofício de aluno”⁸⁸, isto é, pode ser vista, o que não quer dizer ouvida, como um corpo adequado nessa socialização e parceira em um modo pedagógico interpretado, pelas situações, como transmissivo.

Por esses pensamentos, volto ao que Zênis enunciou e indago se essa tarefa se tornou externa a ele. Essa criança se sente parte do que foi produzido? Como foi participante dessa atividade se não reconhece sua autoria nessa criação?

Vozes como essas, portanto, interpelam-me, como nos termos de Bakhtin (2011, p. 271), a uma “ativa posição responsiva”, prenhe de resposta sobre a maneira pela qual as práticas pedagógicas podem promover a participação das crianças e como a ressonância delas pode nos ajudar avançar nessa construção. Acredito que essa práxis acontece se for com elas, por um modo participante, que valoriza as expressões que elas trazem, por entre falas e silêncios. Como essa práxis seria possível? Em diálogo com essas experiências todas, apresentarei, a seguir, situações que se assemelham a uma pedagogia participativa.

intuito de “preparar as crianças” para esse seguimento. Em entrevista concedida a mim, em 21 de dezembro de 2017, Maura afirmou sua preocupação em manter uma frequência diária dessas matrizes, por serem encontradas nesse devir. Sobre essa questão, problematizou Neves (2010) acerca dessas atividades que são vistas no Ensino Fundamental; Motta (2010) reflete sobre a categoria “aluno”, em detrimento da categoria criança diante dessa situação; e MOSS (2011) salienta sobre a necessidade de haver um diálogo entre esses dois seguimentos. Esses estudos coadunam com o problema da transição que se relaciona com os fenômenos pesquisados, pelo que perpassou por sua organicidade e a complexidade.

⁸⁷ Obra clássica, pela atuação e direção do autor Charlie Chaplin, um filme mudo, que focaliza a vida urbana e industrial nos Estados Unidos. Lançado em 1936, após a crise de 1929. Pelo enredo, apresenta um roteiro crítico à modernidade, pelo uso da técnica que parece engolir o operário. O personagem principal consegue um emprego numa grande indústria com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. (Fonte: Wikipédia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tempos_Modernos>)

⁸⁸ Cf. Régine Sirota (2001), conceito explicitado no capítulo 3.

4.3.3 Ateliê de Atividades: Criações por uma “loja de sapatos”

As situações, a seguir, refere-se a algumas ocorrências observadas em 6 de março de 2018, no desenvolvimento de uma prática pedagógica na Turma “Amigos para Sempre”. Essa aula, contém elementos reiterativos conforme foi observado em outras ocasiões, pelas formas de participação das crianças e pela escuta docente.

Elenice anunciou que foi aberta uma nova loja, convidando as crianças para brincar: “*quem quer comprar sapato?*”. Ela colocou cadeiras próximas ao quadro, onde disponibilizou recortes de revistas contendo figuras de sapatos para essa “loja”, tudo por meio de um faz-de-conta, no intuito de possibilitar a escolha das crianças que, ludicamente, fariam a “compra”.

Figura 23 - As crianças e a “loja de sapatos”



Foto: Queila Oliveira, 2018

As crianças logo se interessaram ao se deparar com a disposição desses recortes. Livremente, levantaram das cadeiras para conferir e demonstraram-se entusiasmadas com as figuras. Diante dos festejos delas, Elenice solicitou que elas fizessem uma margem na folha branca e anotassem o nome delas para identificação. Em seguida, poderiam escolher um dos artigos dessa “loja” para colar em sua folha e dar continuidade à atividade.

Antes de prosseguir com os demais acontecimentos, para melhor elucidar sobre as intencionalidades educativas dessa aula, trago a narrativa de Elenice sobre essa proposta:

Minha intenção... nesse dia... era trazer palavras de um mesmo conjunto... que começasse e terminasse COM A LETRA S... por isso coloquei imagens de sapatos... sandálias... tênis e botas... entendeu?... essa aula faz parte de um projeto pedagógico... onde... cada dia eu apresento um conjunto de figuras... EU JÁ TROUXE BICICLETAS... CARRINHOS... MOCHILAS... ETC... coisas que tem haver com o cotidiano deles... e... sempre eles têm algo a dizer sobre essas figuras... daí eu vou para a escrita das palavras... incluindo as sílabas e os sons... eu tento envolver esse faz de conta... pensando na alfabetização... o objetivo pedagógico é basicamente esse... incluindo a brincadeira delas... após a compra na loja... geralmente... vou ao quadro e... então... apresento as palavras... e vou pedindo a participação das crianças... conforme suas hipóteses de escrita... considerando o pensamento delas... assim... eu pergunto sobre a escolha das letras...⁸⁹

De acordo com os dizeres de Elenice, com essa prática, ela pretendeu incluir o faz-de-conta em sua proposta. Assim, propôs uma brincadeira atrelada a seus objetivos pedagógicos em torno da alfabetização. Mediante a demonstração de interesse das crianças, ela indica a organização da atividade, no intuito de promover a participação delas na construção de suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, logo de início, as crianças demonstraram muita excitação e se locomoveram, livremente, a partir da novidade.

Em virtude disso, as crianças escolheram seus pares de trabalho e combinaram entre elas, autonomamente, os lugares aonde se assentaram. Nesse dia, como em outras situações, essa professora não demarcou os lugares nas cadeiras e/ou mesas para elas realizarem as tarefas. Essa escolha ficou a critério delas, inclusive, podendo fazer trocas, de maneira negociada, a qualquer momento. Notei que esse aspecto favoreceu, nesse percurso, à consolidação de uma forte relação criança-criança, ampliando as interações e a tessitura de uma “cultura de pares”.⁹⁰

Partindo desse ponto, a professora negociou uma divisão de tarefas para quem foi tomando iniciativa em ajuda-la na organização dessa atividade, o que aumentou as chances de participação das crianças, individualmente e/ou em grupo, a partir do envolvimento delas, por meio de cooperações com a professora.

Rafael, nessa aula, foi à mesa da professora para pegar as folhas de ofício brancas e começou a distribuir aos colegas. Isabela perguntou à professora se ela podia distribuir os potinhos de lápis e a professora acenou positivamente. Isabela convidou Beatriz para ajudá-la e ela levantou-se, rapidamente, da mesa. As duas dividiram os lápis, enquanto Rafael continuou a distribuir as folhas, uma por uma. Ele separou, lentamente, as folhas, que pareceram estar grudadas.

⁸⁹ Entrevista cedida a mim, em 7 de março de 2018.

⁹⁰ Cf. Corsaro (2011, p. 151), conforme foi explicitado no capítulo 3.

Elenice: PESSOAL... a margem tá ficando bonita?... escreveu o nome em baixo?
VEM AQUI PARA COMPRAR O SEU SAPATO
Helbert: PROFESSORA... EU NÃO GANHEI FOLHA
Joana D'ark: EU TAMBÉM NÃO GANHEI
Rafael: EU QUE PEGO

Rafael escutou e, prontamente, levantou de sua mesa, pegou as folhas para Helbert e Joana D'ark. Henrique que estava sentado, brincando com dois lápis, como se fossem espadas, percebeu a ação e, como também não tinha ganhado a folha, foi em direção a ele para pedir-lhe a sua.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o envolvimento das crianças e a dedicação da docente, no contexto que envolve participação, revela que esses sujeitos são interdependentes. Desse modo,

quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais; quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados. Estamos perante uma relação simbiótica. Em segundo lugar, nos estabelecimentos onde adultos e crianças demonstram altos níveis de empenhamento e envolvimento desenvolve-se um processo negociado de interações educativas em que adultos e crianças se reconhecem mutuamente e respondem às expectativas e ações uns dos outros. O adulto retém sempre responsabilidade na interação, mas encoraja e permite à criança participar e ter controle sobre a sua aprendizagem. Chamamos negociação a esta troca e interdependência entre adulto e criança. (Ibid., p. 50)

Semelhante a essas questões, notei um processo de negociações crescente entre esses sujeitos, no que corresponde às expectativas das ações, isto é, dos papéis esperados tanto da docente, quanto da participação das crianças. Diante dessas expectativas, Elenice observou a adesão das crianças e incentivou a autonomia delas, a cada proposta, tal como as ocorrências apresentadas.

Esse ambiente pareceu propício para se estabelecer um processo fluido de comunicação. A professora trouxe elementos que têm significado para os educandos e esses se articularam em pares para compartilhar seus fazeres. Conforme a leitura que faço em Bakhtin (2011), essas interações dialógicas são compreendidas por uma rede de ouvintes e parceiros que poderão formar elos discursivos. Nesse caso, tanto a docente, quanto as crianças são falantes e interlocutores nesse contexto de aprendizagens, produzindo novas significações.

Portanto, em meio a essas vozes que circulam, são tecidas as negociações e trocas. Observo uma movimentação autônoma para resolução de problemas. Algumas crianças, por exemplo, pedem ajuda à professora para apontar o lápis, outras tomam iniciativa de pegar emprestado de um/a colega, indo à outra mesa, de quem não está usando, ou vão até a caixa

onde tem mais lápis. Enquanto circulam pela sala, atentam para as formas criativas de colorir as margens.

Nesse ínterim, alguns trabalhos foram enunciados com destaque, como o de Celeste que desenhou flores e o de Eduardo que teceu uma sequência de cores. Assim, revelam como constroem novas significações enquanto levantam, dialogam e compartilham ideias com os pares nas mesinhas.

Arthur: OLHA O EDUARDO FEZ TUDO COLORIDO

Eduardo: eu fiz um arco-íris (frase exclamativa)

Mariele: Eu vou fazer florzinha igual da Celeste e vou colocar coração também.

Demais crianças ((escrevem o nome e fazem margem na folha))

Elenice: hoje vocês vão ganhar uma tampinha com a cola... vocês vão colar sozinhos... ISSO MESMO... Quem terminar primeiro vai entregar as tampinhas cheias de cola.

A crianças ((em coro)): Ê::::BÁ::::

A respeito dessa proposta, Elenice expressa sua decisão no sentido de conferir maior participação às crianças para o uso da cola:

Na aula anterior... logo após a escolha do artigo na “loja”... eu ia com o tubo de cola nas mãos... eu organizava as crianças e apenas eu utilizava a cola... eu fazia assim devido o fato de ter apenas um único vidro grande de cola... e não ter daqueles pequeninhos... mas pensando na autonomia delas... resolvi colocar cola nas tampinhas... e achei melhor... ajudou na dinâmica da sala... elas gostam de ajudar... e gostaram de participar desse jeito... tomara que chegue os vidros pequenos... aí vou colocar nas mãos delas... não vejo a hora... mas por enquanto vai ser assim...⁹¹

Esse depoimento mostra a atitude da professora de não centralizar as decisões apenas nela, mas no processo que requer uma construção de uma autonomia e participação das crianças, que, como afirma, gostam de ajudar. Tal como Raul, que terminou a primeira etapa da atividade e, logo, ofereceu-se para entregar as tampinhas de cola, que a professora recomendou ser uma para cada mesa. Enquanto Raul entregava, Elenice combinava com a turma a sua utilização e reforçava, de forma descontraída, para só usarem a cola depois que passarem na loja, lembrando que, antes de tudo, devem escrever o nome.

Enquanto isso, as crianças tomam iniciativas de ir até a caixinha onde ficam guardadas as fichas⁹² para auxiliar na escrita de seus nomes e algumas delas, como Arthur, levantaram-se e foram até o armário para retirar as borrachas do local onde ficavam guardadas. Ele

⁹¹ Entrevista cedida a mim, no dia 7 de março de 2018.

⁹² Essas fichas contem o nome completo e, na maioria das vezes, a professora estimulou a anotarem o sobrenome. Geralmente, alguma criança anunciava que escreveu e acontecia disso se configurar como incentivo para os pares.

escolheu uma delas e desmanchou uma das letras na escrita de seu nome, a qual havia errado o seu traçado⁹³.

Nesse ínterim, a professora chamou a atenção de quem ainda não tinha terminado a primeira etapa da atividade. Havia um ou outro brincando com seu par e perdendo o foco. Então, reforçou o combinado, com firmeza e, ao mesmo tempo, descontração: “*a loja tem hora para fechar*”. Assim, quem não havia concluído, conforme o seu ritmo, retomou as demandas sobre a margem e/ou a escrita do nome, para não deixar de “comprar o sapato”.

Pelas interações acima, Elenice reforçou quanto à organização e ao cumprimento da proposta, dando a impressão de resolver bem a questão em torno da autoridade, o que não configurou como ausência dela nas relações estabelecidas, pois, até esse momento, pareceu haver uma simetria nas decisões, sem demarcar rigidez hierárquica na relação adulto-criança.

Sônia Kramer (2007) versa sobre a “delicada questão da autoridade” e, fazendo menção ao que diz Benjamin (1987), conforme sua leitura, ela expressa:

Os conceitos de infância, narrativa e experiência fornecem elementos básicos para pensar na delicada questão da autoridade. Para Benjamin (1987), o que dá autoridade é a experiência: a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel”. (Ibid., p. 18)

Benjamin (1984, p. 75) distingue a experiência dos mais velhos à dos infantes: “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início”. Assim, enquanto a crianças repetem suas vivências, reconstruindo-as incessante e intensamente em suas brincadeiras, recriam o vivido. Porém o adulto, dotado de uma experiência maior que elas, necessita recupera-la pela via das narrativas e, por meio disso, esse autor indica a autoridade a ser dada pela experiência.

Nesse sentido, Kramer (id.) aponta a constituição do sentido de coletividade, em que cada um/uma exerça o seu papel. Além disso, discute que o uso da concepção de “infância como sujeito”, não pode ser justificativa para que o adulto abdique de assumir seu papel no estabelecimento de regras, posicionamentos e ao expressarem seus pontos de vista, pois

⁹³ Conforme foi observado, no momento de registrar a hipótese de escrita, as crianças não utilizaram a borracha. Fato esse que pode sinalizar uma segurança delas ao submeter suas hipóteses de escrita à professora.

deixar esse lugar esvaziado para que as crianças ocupem significa uma profunda distorção do sentido da autoridade.

Dessa maneira, a autoridade demonstrada pela professora Elenice, ao chamar a atenção das crianças para retornarem aos objetivos da proposta, denota que não deixou esvaziado seu “lugar do adulto”. Ademais, a partir da experiência demonstrada em sua docência, nas negociações com seus educandos, revela a superação de imposições “adultocêntricas”, pela forma que insere a participação das crianças como sujeitos competentes, ao compartilhar com elas e engaja-las em suas decisões, no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas.

Pelas situações acima e por outras, conforme descreverei a seguir, no decorrer dessa aula, portanto, ficaram bem demarcados os lugares do adulto e da criança, contudo, pelo modo semelhante ao que aponta Oliveira-Formosinho (2007), tomando por base que são pessoas detentoras de agência e, nesse caso, por uma concepção de criança ativa, com o direito de participar dessas decisões junto à professora, em tempo presente.

Essas perspectivas remetem, novamente, a uma interdependência, tal como pude perceber, num compartilhamento mútuo entre a professora e as crianças, por meio de seus diálogos e ações. Pois, como diz Paulo Freire (1996, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Tais experiências da docência de ensinar enquanto se aprende poderá ser melhor demonstrada pelos acontecimentos a seguir:

Pedro (5 anos) colou a figura de um tênis e ainda não havia escrito seu nome, mas foi à mesa da professora com uma hipótese de escrita, registrada no cabeçalho da folha, acima da colagem. Assim escreveu: “TEIS”, com todas as letras maiúsculas.

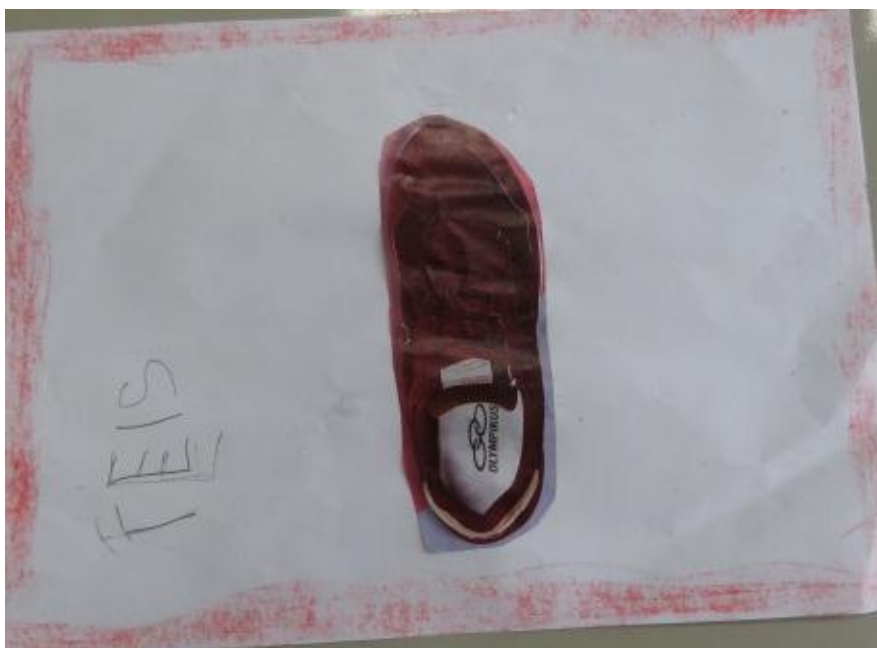
Figura 24 - Atividade de Pedro

Foto: Queila Oliveira, 2018

Pedro conversa com Elenice sobre essa atividade, mostrando segurança, em seus pronunciamentos:

Pedro: *AQUI FESSÓRA... Eu terminei tudo (frase exclamativa).*

Elenice: *NOSSA... QUE LINDO...:o que tá escrito aqui? Sapato?*

Pedro: *((sorridente, parece achar engraçada a pergunta)) NÃO É SAPATO... É TÊNIS... Olha... tê-nis ((Passou o dedo no lugar da escrita))*

Elenice: *UAU... você trabalhou muito...:mas vai lá e escreve seu nome, enquanto eu vou no meu banco e você vai ganhar seu pagamento. ((sorrisos))*

Pedro: *((senta e escreve, rapidamente, seu nome))*

Elenice: *TOMA TUDO ISSO para você...((deu-lhe cédulas de dinheiro de brinquedo))... você é muito trabalhador.*

Pedro: *EBÁ:: ((sorridente))*

Elenice, nesse momento, retirou da caixinha algumas notas variadas de dinheiro de brinquedo, réplicas das cédulas convencionais, em tamanho menor⁹⁴. Ela entregou a Pedro, que saiu anunciando ao grupo, gritando: “EU TÔ RICO... RICO... OLHA”. Observo, então, além de marcar, positivamente, sua participação na atividade, por meio do seu engajamento, ele enunciou essa propaganda e despertou o interesse dos colegas, ao mostrar e ao contar suas notas.

Daí, as crianças começaram a se levantar e a mostrar suas atividades para Elenice. Sorridente, ela reforçou o combinado ao grupo:

⁹⁴ Em aulas anteriores a professora havia brincado de banco com as crianças utilizando esse material.

Elenice: AH NÃO::: VÃO TER QUE TRABALHAR MAIS ((fazendo uma entonação festiva, brincando com as crianças))... podem sentar e escuta o que vão fazer Crianças ((sentam e olham atentos para a professora))

Elenice: vocês vão tentar escrever... DO SEU JEITO DE VOCÊS... o que vocês compraram aqui... Pedro escreveu... AQUI Ó::: ((pegou a atividade de Pedro e mostrou))... SÓ VAI GANHAR DINHEIRO QUEM TRABALHAR MUITO ((Deu umas risadas, demonstrando descontração)) vou passar nas mesinhas (frase exclamativa)

Raul: eu não sei escrever

Elenice: num sabe?... que não sabe o quê... pode tentar do seu jeito...você dá conta.

Elenice: João ... como é que escreve sapato? Olha... s:::sa...sa::: pá::: to... SA-PA-TO.

João: S... É O S? s:::SÁ::: ((Escreveu “S” em sua folha)).

Elenice: isso... garoto... mas tem mais... SA-PA-TO....

João: ((bate o lápis na boca))

Elenice: Vai lá escreve. SA- PA – TO. Vai... Pensa

João: É::: o::: A

Elenice: isso João... vou ajudar seu colega enquanto você termina

Assim, a professora propôs uma nova demanda para atividade. Ela modificou o que estava planejado anteriormente, para essa aula, pois ela anotaria a palavra “sapato” no quadro, problematizando as hipóteses das crianças, logo que terminassem de colar a figura na folha. Porém, a partir da interlocução com Pedro, mudou o modo como estava em seu planejamento. Por meio dos seus próprios dizeres, essa professora narra:

QUANDO EU VI QUE PEDRO ESTAVA COM A FASE SILÁBICA INDO PARA ALFABÉTICA...⁹⁵ eu pensei... eu preciso saber qual é a hipótese das outras crianças... desse jeitinho mesmo delas... aí eu mudei a aula... mudei o meu planejamento naquela hora... eu não quis mais anotar no quadro pra ver... quis ver cada uma das hipóteses deles no papel... E OLHA eu não esperava o que eu vi... tantas crianças bem espertas ... em cada mesa que passei pude ver de perto que a maioria tava segura para tentar.... o Helbert e o Carlos ainda bem inseguros... mas na hora da me-di-a-ção... vi que estão começando a tecer hipóteses também... JACIRA tá-uma-gra-ci-nha... ela também tá SILÁBICA ALFABÉTICA E OLHA... foi Pedro que me... ((estala os dedos)) como se dissesse o que o grupo queria... as outras crianças também estavam pedindo isso... então... era uma demanda da turma.⁹⁶

Nesse aspecto, Elenice possibilitou a mudança de itinerário em relação ao desenvolvimento dessa aula, perante os gestos de seus educandos. Ela demonstra escuta nesse percurso ao concluir: “as outras crianças também estavam pedindo isso”, da qual destaco a ressonância que trouxe a enunciação de Pedro. Essa criança, a partir de sua vivência além de

⁹⁵ Segundo Morais (2012, p. 62) a fase silábico-alfabética é um período de transição, em que a criança já descobriu a “pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos” e começa a descobrir que invés de escrever uma letra em cada sílaba, precisa de mais letras, demonstrando que está refletindo sobre o “interior das sílabas orais”.

⁹⁶ Depoimento de Elenice no encontro entre pares para autoavaliação das práticas pedagógicas, no dia 4 de setembro de 2018.

tornar-se participante nessa construção, faz o papel de propagar a novidade para os colegas, gritando que estava “rico” e isso, certamente, facilitou a mediação da professora que, durante o acontecimento dessa aula, reelaborou a atividade e, imediatamente, precisava lançar uma inesperada proposta ao grupo.

Essas ações, de modo geral, assemelham-se ao modo da “pedagogia da participação”. Numa perspectiva como nos dizeres de Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), segundo os quais, “a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, das culturas que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”. Nesse sentido, realizou-se uma interação dialógica entre docente e crianças, frente à intencionalidade educativa e a sugestão de Pedro, junto à escuta dessa professora, de maneira a trazer uma mudança do itinerário de seu planejamento.

Para Oliveira-Formosinho (id.), a participação implica escutar, dialogar e negociar, tal como aconteceu, nesses momentos, em que, nesse processo, a criança é considerada como ator ativo e competente. Por essa concepção, a professora respeita o direito dos/as alunos/as de co-definir tais decisões, por um modo de participação que está centrado nos processos, na criança e no grupo.

Esses acontecimentos denotam “enunciações”, tal como versa Bakhtin (2011), como um novo elo na cadeia discursiva, por um *continuum* de aprendizagens tanto para a criança quanto para a docente. Esses diálogos foram se estabelecendo nessa aula, tal como em outras experiências, que descreverei a seguir.

Joana (5 anos) colocou no papel uma bota. Ela caminhou para “loja” e, em frente à cadeirinha onde estavam as figuras, ela mexeu virando-as do avesso, procurando algo. Ela passou nas outras mesas como se tivesse fazendo uma investigação. Mexeu nas imagens que estavam sobre a mesa dos colegas e encontrou o que procura. Trata-se de uma figura idêntica a que ela já havia colado em sua folha. Então, ela pegou, sem pedir a sua colega, e levou para sua mesa. Sua colega, Clara (4 anos), reclamou com gritos e grunhidos⁹⁷, fez gestos de birra ao ver que Joana levou sua figura.

Clara começou a chorar com mais intensidade, enquanto olhava para a professora, como se tivesse o intuito de chamar sua atenção para ela. Assim, apresentou-lhe o problema e Elenice interferiu nessa situação de conflito:

⁹⁷ Como foi informado acima, nesse período, aguardávamos laudo médico dessa criança, devido a uma suspeita de autismo. Nesse tempo ainda utilizava pouco a linguagem oral e, quando contrariada, chorava e emitia além de gritos, sons semelhantes a grunhidos.

Elenice: VOCÊ PEGOU A BOTA DELA?... NÃO PODE... todo mundo escolheu só um sapato e você tá querendo duas?

Joana: AQUI Ó::: ((mostra a sua colagem))... como é que eu vou andar só com uma bota? É DOIS PÉS QUE A GENTE TEM... UÉ

Elenice: ((sorrindo, demonstrando satisfação diante da resposta de Joana)): então... vai tentar negociar com Clara... vê se ela para de chorar então... você não pediu pra ela ((Recolheu o sorriso))... tinha que pedir... isso num tá errado?((expressão séria)) RESOLVE ESSE PROBLEMA ENTÃO

Elenice: Clara... para de chorar... escuta a Joana que vai conversar com você.

Joana, ligeiramente, foi até a “loja” pegar mais figuras e colocou na mesa de Clara, no intuito de tentar uma negociação. Clara parou de chorar e cedeu, diante das várias opções de imagens que Joana lhe ofereceu e não reclamou mais. Então, Joana terminou de colar o par de botas. Ela tomou a iniciativa de desenhar uma figura humana, que complementou a sua colagem.

Figura 25 - A criança e o seu desenho



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Elenice continuou suas intervenções pedagógicas, estimulando as outras crianças em suas hipóteses de escrita e se deparou com a produção de Joana. Ela não cumpriu a tarefa da escrita, nem mesmo havia colocado o seu nome, conforme a professora havia prescrito.

Elenice: QUE DESENHO MAIS LINDO... QUE ALUNA BRILHANTE... Joana... escreve o seu nome aqui... pode ser?... senão as pessoas vão ficar perguntando... quem é essa artista que desenhou?... nesse espaço... escreve a palavra bota... ou botas... ok?

Elenice: ((começa a dar atenção a outra criança))

Joana: ((sentou na mesa com sua atividade e observou a atividade de seus pares))

Por meio desses diálogos é possível compreender que, mesmo sem realizar a atividade exatamente como o combinado, a professora demonstrou flexibilidade e valorizou a iniciativa e criatividade dessa criança, e, ainda, a incentivou a colocar seu nome e a realizar a escrita da palavra “bota”, voltando para sua intencionalidade educativa e seu objetivo de avaliar a hipótese de escrita dela.

Nesses instantes, enquanto Elenice continuou realizando as mediações nas outras mesas, Joana se deparou com as atividades das colegas e, por uns instantes, ela observou. Então, levantou-se e pegou outra folha no armário e preferiu realizar outra atividade, semelhante ao que seus pares apresentaram, isto é, de acordo com a proposta inicial da professora. Assim, fez a margem, escreveu o nome e colou a figura de uma sandália, e, ainda, registrou sua hipótese de escrita: “CASI”.

Elenice: NOSSA DUAS ATIVIDADES... então... você vai ganhar dinheirinhos em dobro (frase exclamativa...) toma aqui... DEZ COM MAIS DEZ... dinheirinhos Ó::: VAMOS LÁ... um... dois... três...

Elenice e Joana: ((contam as notas até inteirar 20))

Joana: EBÁ::: EU SOU RICA... RICA... RICA

Nessas situações, observo que o modo pedagógico participante, dentre outras questões, contribui para cultivar um sentimento de pertencimento e engajamento em sua proposta. Isso parece acontecer quando Joana, por sua singularidade, toma liberdade para criar e produzir algo diferente do grupo, mas também ao corresponder, socialmente, à primeira instrução da professora, aliada a realização das atividades por seus colegas. Nesse sentido, como versa Corsaro (2011), a criança não é apenas receptora passiva da cultura adulta, pois se mostra participante, capaz de produzir, coletivamente, seus próprios mundos e as culturas de pares.

Frente a essas situações, a professora promove a participação das crianças, sem que se sintam forçadas, mas engajadas em sua proposta. Nesse aspecto, Oliveira-Formosinho (2009), baseando-se no trabalho de Rogers e Laevers (1994), considerando a “Escala de

Envolvimento da Criança” e a “Escala de Empenhamento do Adulto”⁹⁸, identifica três categorias no comportamento docente, que permitem identificar seu modo de mediação no processo de aprendizagem:

1. Sensibilidade: a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.
2. Estimulação: o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
3. Autonomia: o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 136)

Segundo os estudos realizados por Andrade, Luís e Santos (2015), esses elementos compõem a base de uma “atitude experiencial”, isto é, como princípio-chave no sentido de avaliar a participação da criança, atentando para as suas vivências e para a sua experiência interna, que se relacionam “às suas necessidades e interesses e ao seu nível atual de desenvolvimento, em um contínuo exercício de observação empática e escuta ativa, individual e coletiva” (Ibid., p. 524).

Pelas situações descritas, até esse momento, observo que cada criança parece ser desafiada a participar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pronunciando opiniões e pontos de vista, portanto, tecendo relações dialógicas com a professora, que demonstra sensibilidade para ouvi-las. Assim, em suas intervenções ela não procura, primeiramente, a falta ou o erro nas produções, o que parece estimular a criatividade dos educandos. Além disso, a construção coletiva dos encaminhamentos necessários, de modo geral, promove autonomia crescente na resolução de conflitos entre pares, que surgem no interior desse grupo.

Em todos esses momentos, nota-se a mediação da professora, que assim prosseguiu, nesse processo educativo. Ela organizou a aula de modo que pode realizar mediações nas mesas e, a cada conclusão, distribuía os “dinheirinhos”, permitindo o deslocamento livre entre os pares. Assim, evitou situações que poderiam configurar como “Não-Movimento”⁹⁹ e não houve tempo de espera para as crianças, dada a dinâmica desses acontecimentos.

⁹⁸ Essas Escalas são utilizadas para avaliar os processos educativos com vistas à qualidade. A Escala de Envolvimento da Criança é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança, centrando-se nela, em ação por seus processos de aprendizagem. E, a Escala de Empenhamento do Adulto “baseia-se na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um fator crítico na eficácia da experiência de aprendizagem”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 57)

⁹⁹ (IZA; MELLO, 2009), conceito supracitado.

Enquanto as crianças tomavam posse do dinheiro de brinquedo, concomitantemente, as folhas das atividades eram penduradas por elas, no varal da sala. Sobre essa organização relacionada às ações das crianças, entre a finalização do registro e a entrada em uma nova atividade, a professora expressou sua observação:

cada pregador que tem nesse varal é diferente um do outro...aí eles escolhem onde pendurar... isso é nítido entre aqueles que terminam a atividade primeiro... ESSE VARAL É COMO SE FOSSE O PAINEL DA EXPOSIÇÃO DELES... você pode ver que tem menino que na hora da saída chama... MÃE...VEM CÁ PRÁ VER ... eles querem mostrar o que eles fizeram...e mostram ESSE AQUI É O MEU DESENHO... então... qualquer coisa que é de colagem... desenho ou... qualquer atividade vai pra ali... e a coisa mais difícil é ter um desenho repetido nessas atividades... o detalhe é que no dia seguinte... eles recolhem/alguém sempre toma a iniciativa primeiro... e outro vem e ajuda a recolher... as atividades do varal e me entregam... antes eu pedia... agora eu já não peço mais... igual apagar o quadro... eu não preciso de pedir... no final do dia alguém apaga... só que tem uma coisa que eu não tinha percebido... E VI PELAS FILMAGENS... Daniela faz um esforço imenso para colocar... fica na ponta dos pés... tadinha... depois que assisti isso... pensei como não tinha percebido sobre altura do varal... E TEM MAIS UMA COISA... QUE ASSUSTEI... quando eu assisti eu falei... QUE BAGUNÇA... eu sempre vi as pessoas olharem estranho a agitação dessa sala..(risos)... já me chamaram aqui de professora bagunceira... e na hora que eu vi pelas filmagens... realmente... ESSA AULA...(risos)... sem aquele estilo de todo mundo sentadinho... quietinhos sabe?... as crianças mostram agitação mesmo... aí entendi a pessoa que um dia falou que a minha sala é a sala da bagunça... Fiquei pensando nisso... mesmo¹⁰⁰

Elenice autoavaliou o momento no qual as crianças finalizaram a atividade e a penduraram no varal, em transição para exploração das notas de brinquedo. A professora mostrou sua sensibilidade, ao se preocupar com a altura apropriada para o varal para quem tem menor estatura, quando se deparou com a dificuldade de Daniela (4 anos) de participar, confortavelmente, dessa ação. Isso, a meu ver, reforçou a ideia da docente não ser onisciente em sala e, diante disso, compreendo a relevância de rever, bem como, autoavaliar e compartilhar as experiências.¹⁰¹

Além disso, conforme pronuncia, ela se coloca a refletir a partir de sua experiência e de sua narrativa, após observar a sua docência nas gravações em vídeo, que permite a movimentação das crianças na sala. Os sorrisos que ela emite parecem trazer uma entonação de que a sua imagem como docente se compromete mais com as crianças, do que aos comentários, embora em relação ao rótulo “sala da bagunça”¹⁰², ela tenha demonstrado certo constrangimento diante desses entendimentos acerca da sua aula.

¹⁰⁰ Depoimento de Elenice no encontro entre pares para autoavaliação das práticas pedagógicas, no dia 4 de setembro de 2018.

¹⁰¹ Essas observações demarcam uma influência nas decisões acerca da proposta do produto, nessa pesquisa, conforme será apresentado no capítulo 5.

¹⁰² No próximo capítulo, ela continua seu depoimento, no qual reflete mais acerca desse rótulo.

A autoavaliação de Elenice sintetiza suas práticas pedagógicas, reconhecendo-as como sendo voltadas para um modo participante, nas quais mostram que as crianças estão sendo ouvidas e não somente vistas. Ela visualiza, por exemplo, o gosto da criança na escolha do pregador onde pendura sua atividade, que será vista pelas famílias. Junto a isso, compreendo que os gestos dessas crianças, ao convidar os pais para essa apreciação, revelam um sentido de pertencimento em relação às produções delas, quando por suas vozes identificam e verbalizam sobre seus registros.

Voltando aos últimos acontecimentos nessa aula, a partir da distribuição dos dinheirinhos para as crianças, de modo geral, houve uma ação autônoma delas, pela sala e uma interação maior entre pares. Daí, elas criaram brincadeiras e teceram formas diferentes de relacionar com essas notas, de maneira não prevista pela professora, mas estimuladas por ela, observando com atenção os diversos gestos dos educandos, na exploração desse material.

A imagem a seguir ilustra melhor essa movimentação. Nesse ínterim, apenas duas crianças estavam finalizando o registro para colocar no varal.

Figura 26: As crianças e seus movimentos em sala



Foto: Queila Oliveira, 2018.

De modo geral, algumas crianças permaneceram sentadas e outras se movimentam pela sala, com liberdade de fazer escolhas e negociações, portanto, tecendo uma “cultura de

pares” (CORSARO, 2011, p.151). Desse modo, (re)produziam e criavam por meio dessas interações. Algumas delas se interessavam por organizar as notas, separando-as por cor ou pelas figuras de animais, enquanto outras também juntavam em uma única coleção.

Nesse tempo, um grupo se reuniu para tentar trocar notas repetidas. Pedro (5 anos) se aproximou desses colegas para tentar negociar, mas a nota que ele queria trocar foi rejeitada por seus amigos por já a terem sobrando. Além disso, quando em sua entonação pareceu desejar muito a “nota da onça”, isto é, de cinquenta reais, parece que seus colegas começaram, de certa forma, a valorizarem mais, por sua insistência.

Figura 27 - Crianças em negociação para trocar cédulas



Foto: Queila Oliveira, 2018.

Assim, Pedro persistiu na negociação, mas seus colegas não cederam. Então, nesse intuito de diversificar suas cédulas, aproximou-se da professora com notas de cem reais repetidas. Ele separou uma nota de cem das outras e trocou por uma de cinquenta reais. Juliane (5 anos) observava e sorriu fazendo gestos de negação com o dedo para Pedro e disse que não trocaria. A professora perguntou sobre sua afirmação, acerca da qual Juliane corresponde que a nota de cem vale mais.

Outro grupo pareceu preocupado com a quantidade que faltava para inteirar dez notas. Elenice se movimentava entre as crianças, como se tivesse brincando com elas, chamando a atenção sobre conferir a quantidade junto delas.

Elenice: *cada criança tem direito a dez dinheirinhos... então... confere aí se já tem dez (frase exclamativa)*

Rafael: *eu tenho um tantão de dinheiro... EU TÔ RICO*

Elenice: *fica rico quem conseguir dez dinheiros... eu vou passar nas mesas... conta aí... gente... os dinheiros que você tem para ver se já tá rico*

Carlos Henrique: *EU QUERO MAIS*

Elenice: *Conta aí... quantos você tem?*

Carlos Henrique: *Olha... um, dois, três, quatro, cinco, seis... SEIS.*

Elenice: *Já tem dez?*

Carlos Henrique: *Ó:::... Um... dois... três... quatro... cinco... seis*

Elenice: *seis com mais uma... SETE... Mais uma... OITO... Nove e mais uma DEZ... VOCÊ ESTÁ RICO... Ó::: O CARLOS TÁ RICO.*

Carlos Henrique: *Ê::: EU TÔ RICO... RICO... RICO... ((entonação ritmada))*

Luiz: *RICO... RICO... RICO... ((imita Carlos Henrique)).*

Carlos Henrique e Luiz: *((batem juntos na mesa, no ritmo de suas vozes)) RICO... RICO... RICO... RICO...*

Elenice: *você já contou o seu... Luiz? Tem dez?*

Luiz *((acenou com a cabeça, negativamente, emitindo um sorriso))*

Elenice: *Como é que você está dizendo que está rico... sem contar ((ela sorri))... VAMOS CONFERIR*

A partir desses momentos, observei as relações dialógicas entre os coetâneos e na interação com a professora, no que tange à cooperação e à construção coletiva de conhecimentos. De maneira geral, esses sujeitos discutem, estabelecem negociações e ampliam possibilidades do uso de fala, ao partilhar ideias e argumentações, bem como, ao expressarem seus sentimentos e desejos.

Nesse sentido, Elenice autoavaliou sua prática, no encontro que fizemos entre pares, demonstrando-se empolgada em sua entonação, ao pronunciar sobre o que observou dessa aula envolvendo o “dinheirinho” de brinquedo:

eu distribui cédulas de dinheirinho de brinquedo... principalmente... PARA ELES BRINCAREM... a minha intenção pedagógica... no caso... era das crianças contarem de um a dez... pois sabia que tinha menino que ainda não estava contando... então eu distribui independente do valor monetário... e eles contam... algumas crianças já estão diferenciando... por enquanto eu queria só a quantidade... quando eu comecei com o dinheirinho... a intenção era só contagem... eu dava cinco para cada um... alguma criança dizia... “por que você não dá mais?” eu era o banco... eu sempre sou o banco para eu ter o controle da quantidade de notas que eu dou... eu fui aumentado até a gente chegar no dez... o máximo agora é dez... a intenção é... justamente... trabalhar a quantidade de notas... SÓ QUE AGORA EU TÔ REPARANDO... TEM UNS QUE JÁ CONHECEM NOTA... igual a Juliane queria trocar as notas dela... uns queriam trocar porque tava repetido... ELA NÃO... ai o Pedro trocou uma de cem por uma nota de cinquenta... ela foi e riu... falou.. “eu não ia trocar”. Eu falei: “Por que?” Ela falou: “Essa vale mais”. Entendeu? Então... já tem noção(...) achei bonitinho que um já tá reconhecendo pelos bichos... você viu? Luiz conhece todos os bichos das notas... então assim... eu falo que é a DI-VER-SI-DA-DE na sala... mesmo... uns querem trocar porque tá repetida... outros... “eu não quero esse bicho”... outros porque tem a noção de valor... igual a Celeste - “professora... eu agora tenho duzentos... eu tô rica...” ... eu dei mais a ela... “agora é trezentos... agora eu tô milionária”... ela sabe que milionária é mais do que rica... então... achei muito bacana isso ... depois dessa

*aula... tive uma ideia de montar uma loja onde uma das crianças pudesse tomar conta... vender... dar troco, etc.*¹⁰³

Diante desses acontecimentos, junto aos pronunciamentos de Elenice, posso compreender que a participação das crianças nesse processo não se trata apenas de uma imitação do papel social ou da ação do adulto. Para além disso, trata-se de uma apropriação ativa ou interpretativa, como diria Corsaro (2011), no sentido de interpretar, reinventar, criar, e, mais especificamente, participar junto com a professora, do desenvolvimento da prática pedagógica.

Segundo Faria e Fonseca (2012, p. 281), “o grande desafio do professor refere-se à necessidade de construção de momentos para o exercício de cidadania do referido grupo, permitindo a ‘voz’ da criança, compreendida como ator social, valorizada no processo de discussão [...]”. Frente a esse processo, portanto, a escuta docente se mostrou capaz de superar a antiga visão do *infans* (da não fala), para conceber, socialmente, a criança sujeito, produtora de cultura, competente, e, portanto, participante.

Para um deleite sobre esse exercício, recordei dos momentos finais dessa aula, quando Ana Luiza cochichou no ouvido de Kauã, que emitiu gargalhadas e, pelo mesmo gesto dela, também segredou algo. Eu me aproximei e perguntei sobre o que eles conversavam:

Queila: vocês estão contando segredos?

Ana Luiza: É::: ((emitiu gargalhadas))

Kauã: você não pode saber... não vai saber de nada... nada de nada ((sorriu))

Queila: ah não... por favor... me conta::: eu fiquei muito curiosa (frase exclamativa)

Kauã: só a Ana que sabe... ela e eu que sabe de tudo ((sorriu))

Ana Luiza: Eu vou te contar ((aproximou-se colocando a mão na boca, aproximando-se de meu ouvido e sussurra inaudível)).

Queila: O quê? EU NÃO OUVI... a sala tem muito barulho... fala de novo

Ana Luiza: na minha casa tem muito dinheiro guardado ((sussurrou olhando para mim))

Queila: é mesmo?

Ana Luiza: é::: a minha mãe guarda muito dinheiro lá... EU SOU RICA

Refletindo sobre essa interlocução, junto às outras situações no percurso dessas descrições, recorri aos estudos de Bakhtin, Benjamin e Vygotsky¹⁰⁴, ao pensar nessa palavra “rica/o”, que foi engendrada, repetidamente, nos discursos desses sujeitos, por variadas entoações e sentidos novos a cada interação. Tal como expressa Motta (2013, p. 82), ao sinalizar quando a palavra “deixa de ser a língua morta do dicionário e se concretiza no real

¹⁰³ Trecho da gravação de uma conversa entre pares, em 4 de setembro de 2018.

¹⁰⁴ Walter Benjamin (1987; 2009); Vygotsky (2007; 2009; 2014); e Bakhtin (2011).

das experiências (internas e externas)” e, dessa maneira, possibilita o surgimento de narrativas que se relacionam às vivências e à realidade social desses falantes.

Finalizando, tecendo um elo no discurso a partir dessa palavra, concluo que me deparei com infâncias “ricas” nessa EMEI, participantes ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interlocução com uma docente capaz de escutar as suas vozes, consolidando práticas pedagógicas, igualmente, “ricas”. A partir dessas experiências, interpreto, como Motta (2013, p. 69), tomada pelas perspectivas de Vygostsky, que

o ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro. Cabe observar que a interação social é um processo em que as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam, mas, ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e produtoras de cultura. Essa concepção implica percebê-las como sujeitos ativos, que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são suas maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação.

Nesses aspectos, é que nos aproximamos de uma pedagogia que investe no processo de uma participação ativa das crianças, considerando que a mediação da professora nesses processos é fundamental, acerca da qual acredito que tenha algo mais a narrar sobre essas experiências na EMEI.

Saliento que as palavras aqui apresentadas são apenas algumas das possibilidades de interpretação de um cotidiano multifacetado e polifônico. Assim, a seguir, sem pretensão de finalizar essa conversa, apresentarei algumas questões no intuito de tecer mais um elo nesse discurso, que vai corresponder com a proposta do Produto também pesquisado.



Olhar nu

Olhar de novo
Feito criança que brinca
E revive o novo de novo
Olhar que transmuda
Pelo novo de novo olha
Transtorna transforma muda
Mas o que dizer do tempo
Do piscar vestido que não vê?

5. CONSIDERAÇÕES “SEM FINAIS” PARA MAIS UM ELO DIALÓGICO: IMAGENS DA DOCÊNCIA, VOZES, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EMEI

Acima, apresentei algumas situações reiterativas no cotidiano da EMEI, que apontaram para o inesperado. Reconsiderando a metáfora “goles de Infância”, caminhei no sentido de compreender as crianças como sujeitos competentes e atuantes, de maneira que não ocupassem uma posição periférica no que concerne à elaboração das aulas, no cotidiano dessa escola, mas como participantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas, que devem ser pensadas, edificadas e organizadas com elas.

Relembrando a relação de interdependência existente entre docente e educando, compreendo que tais práticas passam a ter sentido, quando promovem participação. Desse modo, ambos se beneficiam - a cada interação - a criança aprende reproduzindo e produzindo culturas e as professoras acrescentam em sua formação mais saberes, advindos de suas experiências, por meio da ação e reflexão.

Desvelado isso, tornou-se ainda mais inesgotável a questão: como as práticas pedagógicas são desenvolvidas na EMEI? E, por meio desse percurso, pelas descrições e análises, concluí que quanto melhor for compreendida e ouvida a criança, maior ressonância dela terá nas decisões em torno dessas práticas, co-definindo o itinerário das atividades e tecendo o pertencimento desses sujeitos na criação dessa Educação Infantil.

Partindo dessas questões, refleti em torno de concepções que balizam a construção de uma “pedagogia transformativa”¹⁰⁵, pautada nas relações dialógicas e na participação democrática entre professoras e crianças. Assim, considerei a “vez e voz” das crianças, por sua agência, nessa instituição, cotejando com alguns pressupostos teóricos que discutem sobre a visibilidade das infâncias e a escuta de suas vozes.

Esses diálogos circundam concepções da docência, em formação, que se relacionam a seu modo pedagógico. Dessa maneira, aproximei as vozes das infâncias a uma pedagogia capaz de ser realizada *com* elas. Rumo a essa “pedagogia da(s) infância(s)”, a pessoa da professora também é compreendida por sua agência e, certamente, frente à artesanaria de educar, torna-se relevante evidenciar seus saberes elaborados, suas experiências e suas narrativas.

¹⁰⁵ Cf. Oliveira-Formosinho (2007), conceito explicitado no capítulo 3.

Acreditando, como Walter Benjamin (1987, p. 201), que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, considerei a relevância de trazer, junto às descrições, as narrativas das professoras pares, a partir de suas autoavaliações acerca de suas práticas pedagógicas, acerca das quais refletimos em conjunto, nesse contexto, sobre a escuta docente, como uma das características essenciais de um modo pedagógico participante.

Destarte, a cada encontro autoavaliativo, o inusitado se apresentou nas imersões no intuito de rever as práticas da docência, nas quais constatei uma demonstração de intenções por mudanças. Nessa oportunidade de reflexão e fala, manifestamos o quanto pretendíamos ampliar nossos projetos pedagógicos, levando em conta um maior entendimento sobre as infâncias, em relação à escuta às crianças, no diálogo e negociação com elas, visando garantir o seu direito de participação conosco, considerando-a como sujeito competente e atuante.

Mediante esse percurso na pesquisa, solicitei a essas interlocutoras que avaliassem comigo a importância conferida aos “encontros autoavaliativos” e elas, por suas subjetividades, manifestaram os significados que atribuíram a essas vivências, por meio de textos escritos, os quais me trouxeram mais elementos e novas questões.

Assim, pelas palavras de Maura:

Os encontros que tivemos foram de grande importância. Pude distanciar da minha prática para refleti-la melhor, lançando um novo olhar sobre os fazeres, para pensar criticamente sobre cada momento vivenciado. Além disso, compartilhar experiências foi muito rico. Lamento sobre faltar tempo dentro da instituição para momentos como esses, pois são necessários para analisar, rever, autoavaliar e planejar de um modo diferente. Embora conste essa demanda, ainda não acontece. Então, o tempo vai passando, fazemos o que é mais urgente e deixamos escapar essa oportunidade de lado. Ao observar as imagens nos filmes, constatei que ainda carrego sobre minha prática muito do sistema autoritário, tradicional. Diante das situações cobro muito a disciplina, impedindo que as crianças troquem suas experiências e esquecendo que muitas vezes, são sujeitos e que aprendem através das interações com seus pares. Hoje, ao analisar as filmagens, em atividades que merecem atenção mudaria as estratégias: colocaria as crianças em círculo, daria mais tempo para que elas dialogassem umas com as outras. Faria primeiro a atividade, coletivamente, na rodinha e depois individualmente. Daria mais vez e voz às crianças, com certeza, o que não ocorreu. Manteria o cuidado em garantir a aprendizagem das crianças nas atividades realizadas, indo até as crianças. As práticas pedagógicas devem promover maior participação da criança. Para tal faz-se necessário que o professor pense e repense seu fazer diário, numa ação e reflexão, ação. Deixar que a criança seja protagonista de seu conhecimento. Ela é sujeito de seu conhecimento e não receptora, simplesmente (lembrando os dizeres de Paulo Freire sobre a educação bancária). Quando parar um pouco para observar o que estou fazendo? Quando parar e ouvir meus pares? É imprescindível que nós professoras reconheçamos nossas limitações, pois também estamos em constante construção do saber. Somos seres em construção. Precisamos também nos alimentar das teorias para melhorar as práticas e nas interações com os pares, unimos a vontade para melhorar. É assim que o conhecimento novo acontece. Temos que rever nossas práticas arcaicas, ultrapassadas para abriremos as novas formas de ensinar e também de aprender. Para

que isso aconteça de fato, devemos buscar esse diálogo constante com os profissionais da instituição, para que as trocas de experiências possam nos fortalecer, melhorar e ampliar nossos conhecimentos. As crianças têm muito a nos ensinar também, basta essa abertura para ouvi-las. Sim, escutá-las nas interações do cotidiano. E dessas aprendizagens com elas, podemos completar as lacunas junto aos pares, compartilhando experiências. Precisamos distanciar de nossas ações para repensar nossas posturas, maneiras de agir. Ousar fazer diferente, pela ação-reflexão-ação. Precisamos de acreditar que temos algo a dizer, que somos capazes de transformar nossa realidade a partir do diálogo constante e da reflexão.¹⁰⁶

Maura mostra como foi atravessada por essa experiência, ao perscrutar a própria prática no distanciar do que lhe era familiar, refazendo seu olhar sobre seus fazeres. Ela tanto reflete quanto lança uma perspectiva de modificar seu modo pedagógico, no sentido de conferir maior escuta às crianças e de promover a participação delas, ao visualiza-las como “protagonistas”, em contrapartida a uma “concepção bancária”¹⁰⁷.

Ferreira (2013) vislumbra um protagonismo infantil, em situações de brincadeiras onde não há responsabilidade determinante do adulto, pelo que subtende a ideia de um desenvolvimento “mais livre” das crianças.

Assim, passa ser assumido pelas crianças, e nele a participação do adulto é a de figurante, ou seja, é mínima, no momento em que as crianças contracenam nesse palco. A centralidade passa do adulto para a criança, impondo-se, de certa forma, uma maior autonomia dessa última, dando-lhe o *status* de protagonista. A professora e auxiliar assumem uma posição subsidiária, intervindo quando solicitadas ou nos momentos de conflito/confronto. (ibid., 168)

Perante os dizeres de Maura, nessa pesquisa, notei a necessidade de continuar esses diálogos com os pares, pois o que seria uma EMEI onde o lugar da professora é a de figurante e/ou mínima nas práticas pedagógicas? Nesse aspecto, volto a considerar o modo da pedagogia participante, que está longe de uma concepção “bancária”, pois preserva a escuta à criança, mas ainda voltada para uma docência que não se ausenta nesse processo.

Dessa maneira, concordo com Maura sobre a importância de realizamos trocas das experiências que adquirimos nas interações com as crianças, nas quais vislumbra, a partir do diálogo, possibilidades para trazer nossos dizeres, isto é, as narrativas da docência nesse contexto.

De modo semelhante, Elenice também enunciou:

Que experiência marcante! Quando eu deparei com aquelas filmagens, primeiro, eu tomei um susto e entendi sobre alguns rótulos que já recebi, aqui, na EMEI, sobre ser uma “professora bagunceira”. Porém ao voltar àquele processo, pelo fazer junto com as crianças, garantindo a participação delas, permitindo, inclusive, que

¹⁰⁶ Texto escrito por Maura datado em 12 de setembro de 2018.

¹⁰⁷ Cf. Paulo Freire (1987), conceito supracitado no capítulo 3.

movimentem, falem e tomem decisões autônomas naquela aula, realmente: Que bagunça! Mas para quem está de fora, seria sim essa a primeira impressão. Contudo, depois dessa proposta de autoavaliação, junto às considerações de Queila e de Maura, eu trouxe para mim o começo de uma autoestima sobre um processo que insere a criança. Então, discordo que minha sala seja considerada a “sala da bagunça”. Em minhas aulas, acredito que crianças precisam ser ouvidas, com certeza! E eu busco isso e quero ouvi-las ainda mais. Temos muito também o que aprender com elas, nos momentos que compartilhamos as aulas, para que sejam mais prazerosas. Além disso, relatar sobre a experiência é uma oportunidade muito rica. Eu amo falar do que estou fazendo! Das crianças, das suas falas. Tudo para mim é muito lindo! E também adoro ouvir, aprender com as outras professoras. Quando rompemos com a correria e alguém na sala dos professores começa a contar experiências, eu brinco que a sala dos professores é a nossa “sala de estágio”. Maria Lúcia mesmo quando narra sobre o seu trabalho com as crianças, tem muitas dicas que eu chego anotar no meu caderno. Dessa mesma forma, nesses encontros, ainda nesse curto tempo, avaliamos o que estamos fazendo e foi muito enriquecedor. Eu não sei falar bonito como a Maura, mas gostei de ter ela do meu lado. Eu não sei escrever como a Queila, mas estou aqui tentando. No início fiquei tímida, principalmente, diante da companheira Maura, que é excelente, dedicada e com uma experiência de sala e de vida que nem se compara a minha. Nesses encontros eu a conheci melhor, mais do que um ano inteiro trabalhando juntas. Esses encontros nos possibilitou uma reflexão sincera sobre nós, como professoras! Amei! Eu só tenho a agradecer a Queila por esse convite. Foi muito impactante, além de voltar na própria prática, poder dizer de nós, o que refletimos e o que mais podemos melhorar, pelas nossas crianças.¹⁰⁸

Ao iniciar esse pronunciamento, Elenice buscou uma imagem para sua docência, tentando modificar o rótulo “sala da bagunça”. Ela se opõe a esse ponto de vista, enquanto, refletidamente, vai se aproximando de outra perspectiva trazida pelos pares, nesse encontro. Segundo Bakhtin (2011), esse conhecimento de si e do outro exige uma exotopia, isto é, um lugar exterior que permite um excedente da visão, que só um outro pode dar, sendo sempre inacabado no sujeito.

Em relação a esses pensamentos:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Ibid., p. 23)

Dessa maneira, naquele momento da pesquisa, favoreceu uma interação social ativa entre os pares, de modo polifônico e responsivo, na qual os participantes dessa interlocução puderam se colocar no lugar do outro para a apreensão de sentidos, para retornar à sua posição e para acrescentar a essa visão a sua própria experiência sobre o ângulo que se vê. Assim, o eu

¹⁰⁸ Texto escrito por Elenice datado em 15 de Setembro de 2018.

de cada integrante constituiu em possibilidades de ampliar à visão do outro, a partir dos elementos que trouxemos.

Elenice refletiu, em diálogo com seus pares, acerca da sua experiência em torno da participação das crianças, permitindo a ressonância delas, no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Além disso, apontou o sentido que atribuiu às narrativas da docência. Segundo ela, diariamente, costumava aproveitar alguns momentos na hora do café para ouvir os relatos dos pares na mesa de café. Esse tem sido um de seus esforços para romper com a “correria”, por acreditar que essas trocas podem contribuir com sua formação.

Em suma, nesses encontros compartilhamos o mesmo entendimento sobre a relevância do diálogo entre os pares acerca das práticas pedagógicas, no contexto, considerando a escuta às crianças e sua participação. Ainda destacamos a relevância de se autoavaliar, para rever as nossas ações educativas. E, por essas discussões, concluímos sobre a relevância de narrar sobre as experiências docentes, tanto no dizer, quanto no sentido de ouvir nossos pares.

Acrescento, aqui, alguns dizeres espontâneos, isto é, após encerrar o tom formal desses encontros, pois remetem a possíveis reverberações nessa escola. Assim, passados alguns dias, Maura disse algo, puxando conversa comigo no corredor: “*éh... você me pegou de jeito... toda hora fico pensando... o que foi aquilo?*”. Elenice reforçou que essas reflexões todas contribuíram para sua formação, em relação a sua autoestima e reafirma: “*minha sala de aula não é a sala da bagunça*”.

Por esses e outros enunciados, correspondi com elas, então, sobre a importância que também me trouxeram esses encontros dialógicos, no sentido de ampliar não somente essa pesquisa, mas por contribuir, significativamente, para minha formação. Afinal, como afirma Bachelard (1988, p. 93), “somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos”.

Diante dessas enunciações, em acontecimento na EMEI, inevitavelmente, surgem novas questões: Como ir ao encontro das experiências advindas a partir da interlocução com as crianças? Afinal, o que mais nossa docência tem a narrar sobre essas experiências, nessa Educação Infantil?

Ao refletir sobre essas questões, volto à obra de Paulo Freire (1995), a partir de seu importante ensaio “A importância do ato de ler”, no qual expõe as vivências mais remotas de sua infância, por meio da narrativa: “Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-

vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Ibid., p. 12).

Assim, por suas “reminiscências”¹⁰⁹, descreve o contexto familiar onde se achava o seu primeiro mundo, anterior a leitura da palavra. Narrativa pela qual se recorda de sua curiosidade de menino no cenário do quintal de sua casa, sem ruptura com sua chegada à escola, pela forma de interação com sua professora: “Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (Ibid., p. 15).

Por uma mesma perspectiva sensível e aberta, como a exposição acima, esse autor, refletidamente, tece também narrativas em torno de uma educação dialógica, a partir da escuta aos educandos, pela busca de compreender como aprende, a partir da interlocução com ele. Tal como o relato abaixo:

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da *compreensão* que caracteriza a leitura do mundo e/ou da *palavra*. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua *compreensão* do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, *compreensão* gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim, como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família. Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de *generalizar* que caracteriza a “experiência escolar”. Criar o jarro com o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de *fazer cultura*, de fazer *arte*. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto.” (FREIRE, 1997, p. 21)

A citação acima, trecho retirado da obra “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar”, demonstra traços da pedagogia defendida por esse autor, feita não, simplesmente, para os sujeitos, mas com eles, partindo de seus conhecimentos, significados, autonomia e, por meio dessas interações, tanto o educador quanto seus educandos aprendem: “Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender [...]” (Ibid., p. 19).

¹⁰⁹ Para Benjamin (1987, p. 224), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato foi, mas apropriar-se de uma reminiscência”.

Essa perspectiva se aproxima da busca de meus pares, conforme seus pronunciamentos acima, no sentido de aprender a ensinar também com as crianças, em diálogo com elas, o que, certamente, ao ouvi-las em seus anseios e curiosidades para melhor ensinar, promovendo sua participação, constitui-se de elementos formativos para a docência.

Ademais, “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (Ibid., p. 19). Desse modo, Paulo Freire (id.) postula seus saberes, como pesquisador, e, conforme sua experiência empírica, criou métodos de alfabetização como algo diferente de modelos ou receitas mágicas, mas por meio de profícuas reflexões sobre as práticas pedagógicas. Essas perduram na atualidade, inclusive, por meio de cartas, como a obra supracitada.

Comparo o valor desse legado, portanto, ao que Walter Benjamin (1987) bem expressa em relação às palavras duráveis, que servem como um “conselho”, pelo qual indaga, sobre quem teria algo a narrar, a partir da experiência, de modo a servir como um anel para outras gerações. Pelo prefácio referente a essa obra, assim interpreta Gagnebin (1987, p. 11):

A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. Ora, diz Benjamin, o conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, como interpretamos muitas vezes, mas em 'fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Esta bela definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto. Quando esse fluxo se esgota porque a memória e a tradição comuns já não existem, o indivíduo isolado, desorientado e desaconselhado (o mesmo adjetivo em alemão: 'ratlos'), reencontra então o seu duplo no herói solitário do romance, forma diferente de narração que Benjamin, após a 'Teoria do romance', de Lukács, analisa como forma característica da sociedade burguesa moderna"

Assim, Benjamin (1987), em seu ensaio “O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, primeiramente publicado em 1936, postula a importância de narrar, naquele tempo diante dos efeitos devastadores da guerra e do totalitarismo ascendente na Europa. Nesse contexto, ele critica a extinção da arte de narrar ao comparar ao silêncio dos soldados retornados da guerra e denuncia que as narrativas estão em vias de extinção, por não valorizar a experiência, expondo-a como resultado de sua pobreza: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Ibid., p. 198).

Conforme o entendimento desse autor, a arte de narrar é um processo coletivo fruto de uma troca entre os sujeitos, ela é diferente da informação, pois essa última só tem valor enquanto nova, a se explicar no limite do tempo presente. Pelo contrário, a verdadeira narrativa não se entrega ao tempo, pois conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de ressurgir e desenvolver. Dessa maneira, marca encontros com a história, por suscitar mesmo depois de milênios, espanto e reflexão.

Benjamin (id.) mostra como uma narrativa pode atingir uma amplitude que a informação não abarca, pois suas lições estão para além dela, considerando que, a experiência inerente à narrativa conserva seu significado transcendente e aberto, pelo que relaciona a memória ao tempo presente e futuro. Para Kramer (2006), esse é o sentido, que esse autor aponta ao criticar o discurso de progresso que marca a modernidade, pelo qual denuncia a perda da experiência, quando esse tempo se estabelece, ao passo que desprovido de experiências, o homem não deixa rastros e não já não consegue narrar.

Contudo, aberta, essa passagem deixa a possibilidade para uma revalorização da narrativa em tempos adversos a ela. Pelo que corrobora Larrosa (2002, p.24), “o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Nesse sentido, indago sobre o potencial das narrativas da docência pela legitimidade de quem observa, pergunta, traduz e refaz o sentido das práticas pedagógicas, enfim, por quem produz saberes a partir da sua própria experiência com as crianças.

Acredito que nesse cenário, a docência precisa demarcar os “saberes da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216), isto é, saberes que são originados, progressivamente, do próprio processo de trabalho e nele baseados. Esses saberes profissionais exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. e são mobilizados e originados na prática cotidiana, que serve para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

São, portanto, praticadas dentro de uma dimensão temporal, decorrente das situações que exigirão dos trabalhadores “conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Imbernón (2011, p. 32), considerando a relação teoria e prática, vem corroborar com essas ideias ao trazer a expressão “juízos profissionais situacionais”, baseados no

conhecimento experimental do conhecimento pedagógico especializado, que se legitima na prática e nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social.

Não obstante, o lugar desse reconhecimento em torno dos saberes docentes precisa de se aproximar da realidade da EMEI, onde o lugar da narrativa necessita ser suscitado naquele cotidiano, além do cumprimento das tarefas diárias referentes à escrituração, como: preencher diários de classe, tabelas, documentações, planilhas de planejamentos das aulas, relatórios, ocorrências; enfim, demandas que, cada vez mais, acrescenta volume burocrático, que, embora considerado necessário, muitas vezes denota um caráter autômato.

No cumprimento dessas demandas individuais, portanto, reflito sobre o risco de trazermos apenas a informação em substituição e/ou detrimento das narrativas advindas da experiência. Por vezes, priorizamos somente tais responsabilidades a discutir entre os pares sobre a prática pedagógica, questão essa que foi apresentada nos depoimentos das docentes, anteriormente.

“Que tipo de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar na linha de montagem da escola, não só graças a divisão do trabalho, mas também devido a perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo?”, assim questiona Sonia Kramer (2006, p. 54) acerca de tal situação, evocando a importância da experiência e narrativa do professor, ao relacionar os pressupostos de Benjamin ao contexto contemporâneo da educação.

E, especificamente, quanto a essa demanda burocrática crescente na escola, ela faz uma alerta:

Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. São, progressivamente, submetidos à extensa rede de controle: fichas de frequência, números de matrícula, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns. Tornam-se, professor e alunos, meras mercadorias? [...] Para se buscar a possibilidade de mudanças, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos... (Ibid., p. 58)

Corroborando as análises realizadas sobre as práticas pedagógicas no percurso desse trabalho, percebi que as professoras da EMEI, de modo geral, conversavam muito pouco, entre os pares, sobre seus fazeres na interação com as crianças. Dessa maneira, ainda prosseguimos separadas ao realizar nossos planejamentos pedagógicos, sem oportunidade de trocas, além do cumprimento individual nas diversas demandas burocráticas. Diante dessa situação, como expor saberes e experiências individuais em discussão coletiva? Como

intercambiar essas experiências docentes? Quando será possível trazer nossas experiências, por meio de narrativas?

Abrosetti (1999, p. 82) faz uma crítica que abrange esses termos:

De fato, as situações de ensino implicam uma diversidade de tarefas, de socializações, de decisões a serem tomadas em tempo real, num contexto interativo que envolve pessoas e universos culturais diferentes e que tem fortes componentes afetivos. Se considerarmos, além de tudo, as condições de trabalho dos professores e o fato de que a escola pública não tem sido, via de regra, um espaço propício à reflexão e ao debate sobre o trabalho pedagógico, teremos a dimensão das dificuldades enfrentadas pelas docentes.

Imbernón (2011) corrobora com essas ideias, ao pensar na formação permanente do professor, salientando sobre a importância da troca de experiência entre os pares, no sentido de tornar possível a atualização nos campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. Com isso aumentam as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com seus colegas sobre os problemas que os afetam. (Ibid., p. 80)

Ainda sem desconsiderar que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, é importante pontuar que, para além, exige uma socialização na profissão, em meio a uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta, gradativamente, uma “identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Em conformidade com todos esses pensamentos, uma “ativa posição responsiva”, conforme formula Bakhtin (2011, p. 271), interpela-me no percurso dessa pesquisa, por concordar com os anseios de meus pares sobre a necessidade de dialogar mais e narrar sobre nossas experiências na EMEI. Afinal, como não oportunizar a discussão entre as professoras sobre a prática pedagógica?

Por conseguinte, a proposta do Produto dessa pesquisa surgiu no intuito de continuar o diálogo com as professoras no contexto da EMEI. Diante das situações observadas, considerei elementar que, coletivamente, buscássemos soluções, ao refletir sobre as nossas ações, por

meio de autoavaliações e trocas de experiências, além de trazer à baila, como elemento formativo, as narrativas dessas profissionais.

Nesse aspecto, defende Nóvoa (1995, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. Esse autor ainda salienta sobre a necessidade de se investir na práxis como lugar de produção dos saberes ligados à experiência e à identidade, por meio de uma formação como um processo interativo, dinâmico e dialógico centrado na pessoa do professor e seu triplo movimento de ação, reflexão sobre e/ou na ação, por vias de consolidar os “saberes emergentes da prática profissional” (op. Cit.).

Saberes esses que precisam desencadear novos elos na corrente discursiva desses interlocutores da EMEI. Nesse aspecto, Fazolo (2013, p. 183), ao abordar as ideias de Bakhtin, considera que

o homem só pode ser estudado se for considerado um sujeito que tem voz, que é produtor de textos e que se constitui como sujeito de diálogo permanente e inconcluso com o outro. Na trama de constituição desse diálogo, há presença de elementos não apenas linguísticos, pois a língua viva é aquela que penetra numa complexa e rica corrente de comunicação na qual elementos da vida social e da cultura estão encarnados.

Dessa maneira, no âmbito desse estudo, ao considerar a importância da escuta docente às vozes das crianças, também pergunto: como ampliar essa perspectiva, sem oferecer às professoras oportunidades para expor suas experiências? Como reconhecer a criação das crianças por uma “cultura de pares” e não considerar a importância das trocas discursivas entre os pares docentes? Como compreender melhor sobre a participação atuante dos educandos nas práticas, se a começar de nós, não nos posicionamos como autoras e, tampouco, como sujeitos criadores de culturas?

Assim, finalizo esse texto com algumas perspectivas para dar continuidade a este estudo, que desagua na busca da imagem da docência de uma Educação Infantil, que escuta a criança, promove sua participação, reflete sobre suas ações, renova sua práxis e traduz seus saberes por narrativas de suas experiências. Assim, como um convite a ser enunciado, trouxe uma proposta de uma formação continuada para as professoras dessa EMEI, pela qual, preservando o ímpeto e a expectativa que está lançada, da qual se pretende realizar encontros, pela aposta dialógica, tal como esse percurso “polifônico”, realizado até agora, tomando emprestada a expressão de Bakhtin (2011). Dessa maneira, ao concluir esse trabalho, apresento o Produto: Ateliê Narrativo.



Do Das

Das mais de mil imagens
 Do âmago afora apurado
 Das maiores profundezas
 Do dizer do ponto tecido
 Das Travessias passadas
 Do dizer cerne enfrentado
 Das mil milhas pensadas
 Do avante mil e outras mil
 Das mais belas imaginadas

6 - O PRODUTO - “ATELIÊ NARRATIVO”: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PROFESSORAS DA EMEI

A poesia “Do Das” foi uma das inscrições feitas no meu diário de bordo. Nesse texto tentei sintetizar minha sensibilidade perante o que vislumbrei “do” encontro com os fenômenos, diante “das” múltiplas imagens que me foram dadas, durante o percurso dessa pesquisa.

Novamente, identifico-me com os termos de Zumthor (2014, p. 81), ao enunciar que, a poesia atravessa a “cadeia epistemológica” do mundo, como “sensorialidade”, que se conquista no sensível, para permitir a busca do objeto: “Ora, todo conhecimento está a serviço do vivo, a quem ele permite preservar no seu ser. Por isso a cadeia epistemológica continua a fazer do vivente um sujeito; ela coloca o sujeito no mundo. Minha leitura poética me ‘coloca no mundo’ no sentido mais literal da expressão”.

Certamente, por meio da “sensorialidade” tenho possibilidades tanto de ser afetada, quanto de deixar marcas no mundo. Assim, por meio desse estudo, foi que elaborei uma proposta de formação continuada com as professoras da EMEI. Em perspectiva dialógica, proponho uma formação “com” as professoras e não “para” elas. Ciente do “inacabamento” desse processo, vislumbro nessa oportunidade novas chances, inclusive, para meu próprio crescimento e aprimoramento profissional.

No âmbito dessas discussões, marcado o início desse diálogo, não descarto a importância dos estudos realizados e reflexões em torno das “Pedagogias(s) da Infância”, pelas contribuições de Oliveira-Formosinho (2007), tendo como foco a “pedagogia da participação”, atrelado ao constructo da filosofia acerca das relações dialógicas e pelo que corrobora a emergência dos Estudos Sociais da Infância, tendo a criança como ser potente, ativa e participante.

Compreendo, junto a esses pressupostos, a importância do pronunciamento das docentes como situação formativa: o que podem narrar sobre sua experiência profissional? Como avaliam seus saberes na interlocução com seus educandos? Como suas narrativas podem contribuir tanto para a sua formação, quanto influenciar outros membros da comunidade escolar?

Nesse sentido, uma questão principal vem permeando as negociações e as conversas tecidas nesse percurso: escutam as vozes das crianças no desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas?

A partir dessas questões, que estão sendo discutidas com meus pares, vejo um tempo oportuno para pensar em um projeto de formação continuada com as professoras da EMEI, nas ações de criar e projetar, no sentido dos dizeres de Gui Bonsiepe (2011, p. 37): “Projetar, introduzindo as mudanças necessárias, significa ter a predisposição para mudar a realidade sem se distanciar dela”. Diante disso, essa proposta almeja mudar realidades, durante o desenvolvimento desse trabalho.

Além disso, esse produto se associa aos requisitos do Mestrado Profissional em Educação da UFMG, por sua missão com vistas à melhoria da Educação, em especial da rede pública de ensino da Educação Básica brasileira. Dentre seus principais objetivos estão estabelecidos a produção de conhecimentos, desempenho, aprimoramento e qualificação profissional. Nesse âmbito, portanto, procurei desenvolver essa pesquisa aplicada, tendo como foco a intervenção na realidade de uma Escola de Educação Infantil.

Desse modo, proponho, aqui, uma formação continuada para professoras, no intuito de atender, a realidade da EMEI, sem me distanciar de seus problemas e de sua especificidade em tempo presente. Ainda não posso ver, nem mesmo aferir o futuro, mas pretendo compor uma história pelo modo como é feita por sujeitos no “agora”, comparável à perspectiva que nos trouxe Walter Benjamin (1987, p. 226), acerca do “anjo da história”:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão encarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

Gagnebin (1994), por seus estudos, expressa que a filosofia de Benjamin pensa, simultaneamente, o ocaso do sujeito e a salvação do ser humano, no contexto em que esse filósofo critica o que chamavam de progresso a partir da modernidade, que suprimiu tanto o valor da experiência quanto a ausência de narrativas.

Nesse sentido, Kramer (2006, p. 50), ressalta: "Walter Benjamin fala do passado como obra inacabada sobre a qual deve o sujeito trabalhar na plenitude do seu próprio 'agora'. Ser

sujeito da história é ter, portanto, a tarefa de tornar presente o tempo escondido sob as ruínas da história universal, através dos ‘agoras’”.

Ser sujeito da história seria buscar mudanças em seu tempo? Nesse sentido, como possibilidade de ser reescrita, não pelo que já se passou, mas pelo seu “por fazer”, como uma ação presente em sua atuação. Quanto a essa abordagem, voltando o olhar para nosso contexto, Kramer (id., p. 50) ainda interpela: “sem nunca se interrogar sobre a questão do tempo, e sem pensar a prática educativa do ponto de vista da história, a pedagogia trata supostamente de transmitir o passado com vistas a ‘preparar’ para o futuro. Onde fica o presente?”.

Provocada pelas considerações dessa autora e instigada por Benjamin (1987), acerca das relações entre o tempo da história e as práticas educativas, retomei minhas reflexões em torno das ações possíveis de se realizar no presente. Portanto, assumo essa perspectiva de um tempo feito de “agoras” e é nesse momento de “agora” que me empenhei pela realização de uma proposta de formação docente e profissional, com encontros presenciais formais e sistematizados.

Ao pensar no contexto pesquisado, em seus sujeitos, suas subjetividades, intenções e práticas, como vem sendo dito, julguei que, seria relevante desenvolver com esse grupo de docentes uma formação continuada, dentro da EMEI, a partir de nossas questões e especificidades. Esse entendimento se deu por concordar com o que propõe Imbernón (2011, p. 17), para quem “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”¹¹⁰. Por isso, é tão importante desenvolver uma formação na própria instituição, onde podemos dialogar e problematizar sobre nossas práticas educativas, diante de sua organicidade e especificidade, junto às quais reconhecemos pertencimento.

Dessa forma, nesse “agora”, eis o produto, parte integrante da pesquisa, com nome e identidade cunhada na etapa de sua elaboração e criação: “Ateliê narrativo”. Trata-se de uma proposta de formação de professoras da Educação Infantil, com o objetivo de trazer reverberações às práticas docentes, principalmente, no tocante à escuta das vozes das crianças.

A palavra ateliê vem do latim *astella*, variante de *atula* (*astilla*, seguimento de madeira cortada). O sentido desse termo, a partir da derivação do francês, incorporado a nossa língua, segundo Houaiss (2009, p. 212) traduz, toma seu significado etimológico, como o

¹¹⁰ Imbernón (2011) traduz esses objetivos como “formação permanente”. Sobre essa perspectiva, trago a nomenclatura “formação continuada”, idêntico a esse sentido, isto é, trata-se de uma formação que se estende ao longo do exercício da profissão. E, nesse caso, específico, conforme proposta desse autor, ocorre dentro do local e contexto, onde trabalham as docentes.

lugar onde um artista trabalha, representado pelo significado de oficina, onde os artesãos trabalham, em conjunto, numa mesma obra ou para um mesmo indivíduo.

Pensar em um ateliê aglutinado ao desenho de uma formação continuada com as professoras pode remeter tanto ao espaço de trabalho, quanto ao lugar profissional da docência. Nesse sentido, constitui o melhor universo para avaliar o que/como/para e com quem planejamos os fazeres pedagógicos na Educação Infantil. Espaço coletivo, cuja artesanaria¹¹¹ seja capaz de inserir a participação das crianças no desenvolvimento das práticas educativas. Certamente, essa é uma ação transformadora que deve abranger o ofício de ensinar e, porque não, narrar sobre essas experiências como elaboração compartilhada dessa artesanaria?

Benjamin (1987, p. 205) compara a arte de narrar a um trabalho de artesão: "A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade - é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação". Sobre essa leitura, Gagnebin (1987, p. 11) assim interpreta:

De acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora: Já que esta também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra.

Dessa forma, podemos também trazer à tona nossos saberes docentes nos encontros de formação continuada, pelo detalhe do que fazemos, colocando em diálogo e discussão sobre as práticas pedagógicas, de modo a “talhar”, nesse espaço, as nossas narrativas.

A proposta de um “Ateliê Narrativo” está delineada por princípios compartilhados com as professoras da EMEI, desde nossos primeiros encontros, a saber: pela busca de compreender as vozes das crianças; de (auto)avaliar a escuta docente aos educandos, no contexto de desenvolvimento das práticas pedagógicas; e pela (auto)valorização profissional, como sujeitos protagonistas, em perspectiva de abertura às experiências.

Nesse sentido, o “Ateliê Narrativo” será desenvolvido por meio de encontros entre professoras da EMEI. Sua organização se assemelha, em certo ponto, a alguns procedimentos dos “ateliês biográficos de projeto”, apresentados por Delory-Momberger (2006). Nessa proposta, as narrativas inscrevem a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o

¹¹¹Segundo a explanação de Rafael Cardoso (2012, p. 247), o termo “artesanaria” é um neologismo inventado pelo ceramista Gilberto Paim na tentativa de traduzir a palavra inglesa *craftsmanship*. Nesse sentido, entende-se “artesanaria” como um grau alto de atenção ao detalhe e de cuidado na execução, oriundos de um senso peculiar de orgulho no trabalho, do prazer em fazer bem feito. Além de estar intimamente relacionada à antiga busca de “adequação ao propósito”.

passado, o presente e o futuro e visa fazer emergir o projeto pessoal e profissional, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida, como espaço de mudança, aberto ao projeto de si.

Assim, é importante considerar que,

todavia, essa operação de configuração é em primeiro lugar uma operação discursiva: é a narrativa como gênero de discurso que a caracteriza, não somente o meio, mas o lugar; a história de vida tem lugar na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363)

A proposta “Ateliê Narrativo” assemelha-se a esse tipo de formação em alguns aspectos. Esclareço que, em relação à emergência das narrativas, conserva a dimensão das experiências na docência, considerando relevante iniciar essa abordagem em torno das memórias de infância das participantes, isto é, das vivências que tivemos na Educação Infantil. Nesse intuito, podemos identificar se/como esses elementos experienciais podem influenciar as nossas práticas atuais.

Dessas reflexões podemos tecer um paralelo com os estudos de Tardif e Raymond (2000), em torno das relações dessas experiências escolares anteriores, isto é, como contribuição para a identidade pessoal e profissional das professoras. Mas, ainda, podemos situar as diversas infâncias existentes na EMEI, que são diferentes das nossas, e, por meio desse reconhecimento, em perspectiva ligada ao presente, avançar em nosso projeto profissional.

Nesse íterim é que as narrativas, por meio dessa proposta, poderão vir à baila, no sentido de compor a (re)construção das experiência e saberes, em perspectiva de manter a abertura à mudança e a transformação, onde todos os pares se (auto)avaliam, trocam experiências e, tomara, consagram-se como autoras.

Autoria essa que corresponde aos “saberes da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), pela formação docente, em acontecimento, a partir de suas vivências. E ao inserir seus relatos, cada uma dessas professoras pode legitimar seu lugar como sujeito capaz de construir conhecimentos na escola. Tal apropriação pode influenciar, diretamente, na relação que estabelece com suas crianças, pois ao perceberem sua condição de sujeitos sócio-histórico-cultural, retoma a amplitude de também interpretar, dessa forma, os sujeitos crianças.

Destarte, como pondera Imbernón (2011), a docência é uma profissão, não para assumir privilégios contra ou à frente dos outros, mas para que, mediante seu exercício e conhecimento específico, ponha-se a serviço da mudança e da dignificação do humano. Assim, “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas” (Ibid., p. 28). E, sobre essa emancipação, Ranciére (2015, p. 64) propõe “o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador”.

Por um princípio de igualdade, tal proposta se constitui de tessituras capazes de negociação entre os sujeitos, por meio de uma construção democrática e conjunta, que poderá provocar reflexões, relativizações e mudanças possíveis por contextos mais emancipatórios, tanto para adultos, quanto para crianças.

Nos primeiros passos de elaboração do “Ateliê Narrativo”, por meio de uma análise interpretativa, investiguei, em torno das demandas das crianças e pelos anseios das professoras, o que seria significativo trazer para discussão. Já que a realização desses encontros, conta com os sentimentos de pertença de um grupo, que é atravessado por questões específicas. Assim, compartilhava o plano inicial com meus pares e com outras professoras¹¹² e, a cada diálogo, o formato foi se modificando, entretanto, sem a perda de seus objetivos centrais.

É nesse contexto que surgem dizeres como o da coordenadora Diva: “*este assunto nos pertence*”, ao referenciar a temática proposta para os encontros. A professora Elenice reitera ao pensar sobre a proposta de autoavaliação profissional: “*se alguém disser que minha turma é bagunceira... eu falo... isso não me pertence*”. Silvia, coordenadora de apoio, entusiasmou-se, ao identificar-se com essa proposta: “*você poderia levar uma dinâmica... envolvendo a pintura dos pés de todas as professoras... poderia registrar com a tinta a dança de seus pés... como um trabalho coletivo... penso que sua proposta de formação está me trazendo essa beleza*” (Frase exclamativa).¹¹³

Contribuições preciosas como essas são necessárias para tecer os movimentos da reflexão e da ação, bem como com fins de articular esse dispositivo, por isso, estou considerando as experiências das docentes na troca de ideias com elas. Bons motivos para continuar essa conversa, num ateliê criativo e transformador. A partir da imagem da “dança

¹¹² Essas conversas aconteceram de maneira informal, onde compartilhei a proposta com outros sujeitos, além dos interlocutores dessa pesquisa.

¹¹³ Nomes fictícios para preservar o sigilo, embora não tenham recebido o convite formal para participarem dessa pesquisa, suas falas são consideradas por contribuírem, nesses propósitos.

dos pés”, trazida pela coordenadora Silvia, posso imaginar sua estética¹¹⁴ que poderá traduzir, poeticamente, esse arsenal, como uma ciranda na interlocução das vozes, que se sobrepõem umas às outras, em constante movimento, cujo fluxo sensível perpassa nas narrativas.

E, como todos os âmbitos dessa formação estão voltados para melhor educar as crianças, a estética dessa dança, que estou chamando de “Ateliê Narrativo”, contempla uma reciprocidade entre professoras, por uma construção formativa democrática e compartilhada. Portanto, pretende sublinhar a relevância de suas ações por meio de narrações capazes de marcar os seus saberes, fazeres, descobertas, sensibilidade e experiências. Vislumbrei, assim, tal como a estética da “ciranda dos pés com tinta”, uma dança de vozes da docência.

Esse foi o entendimento que eu trouxe, ao compartilhar com esses sujeitos o protótipo do “Ateliê Narrativo”, colocando-me de maneira arriscada. Para Tom Kelley (2001, p. 134), a ideia de prototipagem equivale a “soltar balões experimentais”, como criança, em dias festivos, pela leveza, que encoraja a fazer descobertas e tentativas, ao brincar e ao explorar fronteiras, por improvisações e criações. Os protótipos móveis podem ajudar a dar forma às ideias, gradativamente, sem perder o ímpeto.

Dessa maneira, habituei-me a “soltar balões”, enquanto pensava em ações criativas ao compartilhar a proposta desse produto com as professoras. Daí, sem perder de vista o cerne dos objetivos desse produto, considere as opiniões delas a cada proposta, para que essa não fosse “mais uma formação insignificante”.¹¹⁵ Enfim, por meio de negociação com esses sujeitos, com os quais compartilhei escutas e olhares, no intuito de interferir na realidade é que proponho essa formação que parte de questões e demandas desse contexto.

Mediante as imagens que olhei e escutei, a partir das análises, para tanto, apostei na devolutiva dessa investigação a partir de novos diálogos, como quem instiga e ainda pretende inquirir mais sobre a escuta das vozes das crianças e sua participação conosco no desenvolvimento das práticas. Como podemos narrar essas experiências? Este é um encontro que já está marcado, para o desenvolvimento desse produto, conforme a seguir.

¹¹⁴ Estética, conforme Duarte Junior (2001; 2010) expressa, pela a origem da palavra que vem do grego, *aisthesis*, isto é, a capacidade humana de sentir o mundo, conferindo à realidade uma ordem e um sentido naquilo que sentimos. No encontro com a filosofia, se torna mais abrangente, desde a obra de Alexandre Baumgarten (1714-1762), como ciência da arte e do belo. (RICHTER, 2016, p. 22).

¹¹⁵ “Formação insignificante” é um ponto de vista, isto é, uma “piscadela”, como no termo usado por Geertz (2008, p.15), que se traduz pela insatisfação, quando nos oportunizam uma formação, que não se relaciona com a especificidade do contexto.

6.1 Um encontro marcado: “Ateliê Narrativo”

A proposta dos encontros do “Ateliê Narrativo” sugere encontros em períodos extraclasse ou extra-turnos das professoras, de forma voluntária, em momentos, que estão destinados a planejamentos e preenchimento de documentações burocráticas. Esse produto chega como uma quebra da rotina das professoras.

O ateliê compreende cinco encontros narrativos. Nesse tempo, será construído pelo grupo um diário, para “narrativas de Bordo”, de modo que registro desses encontros seja compartilhado por todos. Não será estabelecida uma regra para essa escrita, cabem nela sentimentos, impressões, questionamentos, reflexões, imagens, frases e conceitos elaborados pelos membros. Esse diário vai circular, livremente, entre os interlocutores e poderá contribuir para a construção das narrativas.

A respeito da realização e o desenvolvimento dos encontros do “Ateliê Narrativo”, apresentarei a seguir:

6.1.1 Narrativas “de nossos velhos tempos”

Como ponto de partida, voltamos o interesse pelas narrativas no coletivo, sobre as memórias que trazem sobre as experiências de quando eram crianças, como foram os primeiros contatos com a escola e como era a interação com seus professores. Nesse caso, cada uma das participantes narra e as demais apenas ouvem.

Durante essa primeira narrativa, precisa-se ouvir a fala do outro sem fazer qualquer interferência. Assim, cada sujeito narra e se expressa sem ser interrompido, já que é um momento que evoca sensibilidade, no qual as emoções, os sentimentos e angústias podem aflorar.

Após essas narrativas, sugiro que as professoras elaborem perguntas, isto é, que entrevistem a narradora da vez sobre as vivências relatadas. Circulam as perguntas e, portanto, haverá uma continuidade nessas narrativas.

Diante do objetivo de situar tais inscrições, comparativamente, a elementos formativos, que podem influenciar a condução e interação das docentes com as crianças,

torna-se possível tecer um paralelo com os estudos de Tardif e Raymond (2000), em torno da formação que remete às experiências escolares anteriores.

Para delimitar, dentro dessa perspectiva, proponho algumas questões geradoras: Como/Se essas experiências podem influenciar em sua interação com as crianças? O que essas lembranças se relacionam com o seu conceito sobre infância? Que características conservam em sua docência que se assemelha à daquelas professoras?

Esses são alguns exemplos das questões que, certamente, suscitarão novas perguntas e discussões, com vistas ao reconhecimento tanto das crianças, quanto da docência da EMEI, a cotejar com os referenciais teóricos que serão compartilhados no próximo encontro.

6.1.2 Narrativa teórico-prática: a infância, as crianças e a docência na Educação Infantil

Após retomar e ouvir as docentes sobre as questões que finalizam o primeiro encontro, estabelece-se uma proposta dialogada, a partir dos estudos teóricos que correspondem com essa pesquisa. Considero importante considerar dois momentos: o primeiro em torno da perspectiva da criança, por suas vozes, como ator social potente e atuante; e o segundo, igualmente reflexivo, em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas pela docência, considerando a participação dos educandos na Educação Infantil.

Sugiro dar abertura a esse diálogo a partir do vídeo *Goles de Infância*¹¹⁶, um filme de 7 minutos e 48 segundos, criado a partir da seleção de algumas imagens que compuseram a recolha dos dados, dentro do contexto da EMEI, durante o percurso dessa pesquisa, cujo roteiro, de maneira sintética, baseou-se nas análises interpretativas, conforme aqui foram apresentadas. Considero que o conteúdo desse filme poderá evocar uma “razão sensível”¹¹⁷, de maneira a tornar possível a fruição dessa proposta teórica a ser dialogada.

Segundo Imbernón (2011), a prática educativa tanto é pessoal, quanto contextual e teórica, mas ainda, precisa partir de seus problemas e especificidades, das quais assume um papel que vai além do ensino, isto é, não se trata de propor uma mera atualização científica, pedagógica e didática, mas se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão, de modo que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança

¹¹⁶ Para apreciação e análise desse material é possível acessar por: <https://www.youtube.com/watch?v=IXSHZogqVQ&feature=youtu.be>

¹¹⁷ Cf. Maffesoli (1998), conceito supracitado.

e com a incerteza. Logo, por um processo dinâmico e flexível, a profissão docente pode partilhar, com autonomia, conhecimentos a partir *de/em* seu próprio contexto.

Concordo com essas perspectivas em torno de uma formação continuada, também pelo modo como Imbernón (2011, p. 118) conclui: “esse processo de ancoragem do conhecimento teórico que apoia a prática educativa é o que pode oferecer uma melhor interpretação do ensino e da aprendizagem, e a aquisição de uma maior autonomia profissional”. Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, para abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada.

De acordo com as análises dessa pesquisa, no contexto da EMEI, entrecruzam-se diferentes concepções sobre o que é infância e criança e, por essas, práticas educativas, ora são guiadas no sentido dos limites ao pronunciamento da criança, ora concentram no entendimento da criança como sujeito, ator social, participante e criadora no acontecimento das práticas pedagógicas.

No caso dessa última, localizam-se as professoras que possuem uma narrativa própria, uma autonomia em compartilhar a sua própria voz, sendo também protagonista e sujeito a demarcar a história por suas ações. É notório que conforme as concepções que encarnam em sua docência, poderá refletir, diretamente, nas práticas cotidianas.

Penso que, para essa discussão, as análises feitas poderão contribuir para a continuidade desse diálogo. Espero que esse compartilhamento mantenha a horizontalidade, num processo coletivo e democrático, como sugere esse trabalho em torno das narrativas, isto é, sem tomar o tom de separação entre pesquisadora e pesquisados.

Além disso, acredito que uma reflexão que passa, primeiramente, dentro de nós, pode afetar outros sujeitos. Assim, não pretendo apontar, nem julgar os erros das colegas. Ao refletir sobre as situações de restrição a participação das crianças nas atividades, por exemplo, direi do ponto que percebi quanto a mim, pelas filmagens, por meio das quais realizei avaliações de minhas aulas e assumirei a reflexão que foi possível até esse momento da pesquisa. Nessa oportunidade, aproximarei as participantes dessas reflexões, quiçá, espero que se sintam à vontade para também se (auto)avaliarem através do que vou indicar para o próximo encontro.

6.1.3 Narrativas de um Self

Esse encontro exigirá de seus participantes um tempo de preparação anterior. Pela proposta, esse será um momento autoavaliativo. A partir da maneira como tenho costume de filmar as minhas aulas para realizar e, a *posteriori*, realizar reflexões sobre a ação, semelhantemente, será feito esse convite aos participantes.

O foco dessa (auto)avaliação está para a escuta às crianças no contexto das interações e práticas pedagógicas. Desse modo, cada professora após (auto)avaliar a própria aula, pela filmagem¹¹⁸, vai compartilhar com os pares no encontro, as imagens. Será organizado um tempo de 5 a 10 minutos para apresenta-las e, o mais importante, após mostra-las, deverá narrar sobre essa experiência, sobre o que avaliou de sua atuação, na interação com as crianças. O tempo total previsto para essa apresentação será de 20 minutos.

No final da discussão, os participantes como os ouvintes da autoavaliação da professora, participam de seu *self*, isto é, fazem mais perguntas, indagando sobre suas práticas, dando-lhes sugestões, elogios, incentivos, enfim, suscitando diálogos e novas reflexões. Esse momento preserva objetivos de sensibilizar e mobilizar as discussões em torno das práticas pedagógicas.

Segundo Machado (2013, p. 251), o psicanalista inglês D. W. Winnicott traduziu o *self* e nomeou “o cerne do self”, no qual discorre sobre sua compreensão acerca desse termo. Ele o entende como “[...] a pessoa que sou, que é apenas eu”.

Essa autora discute e completa a ideia de *self*, relacionando o pensamento de Winnicott com sua compreensão de Merleau-Ponty:

Para Winnicott há em cada um de nós um verdadeiro e um falso *self*; o verdadeiro *self* nos conecta a uma existência espontânea, livre, criativa. Seu núcleo é nosso sentimento de *ser real* (*the feeling of being real*). Seu cerne é intocável, é algo preservado por cada um de nós a qualquer custo. O mote do falso *self*, por sua vez, é paradoxalmente proteger o verdadeiro *self* – ameaçado por invasões precoces das intervenções e das demandas adultas, acontecimento que leva as crianças a um tipo de atitude de submissão. A submissão é o avesso da criatividade. Há intensa correlação entre a noção de verdadeiro *self* e a palavra falante, tal qual formulada por Merleau-Ponty (2003): linguagem que nos surpreende, nos transforma, reveladora da abertura para a expressividade e para a comunicação; e a noção de falso *self* se aproxima daquilo que Merleau-Ponty (2003) concebe como palavra falada, discurso técnico e objetivista, reproduzido, estruturado tal qual uma bula de remédio. Arrisco e faço uma transposição entre as obras do psicanalista e do filósofo, e digo que a fala falante é o dialeto do verdadeiro *self*, enquanto que a fala falada é o discurso – inautêntico, mas por inúmeras vezes bem sucedido – do falso *self*. (MACHADO, 2013, p.252)

¹¹⁸ Para colaborar com as professoras, realizarei as filmagens de suas aulas e editarei o filme para a apresentação.

Alguns aspectos desses dizeres podem coincidir com o sentido que estou conferindo ao *self* no ateliê proposto. Saliento que também me colocarei aberta a essa formação. Participarei como ora professora, ora como mediadora das discussões. Acredito que por meio de um exercício autoavaliativo, assumimos um verdadeiro *self*, por uma docência em busca de uma existência espontânea, livre e criativa, que reconhece as crianças, suas demandas e suas vozes, no desenvolvimento das práticas pedagógicas da EMEI.

Esse modo de interlocução entre professoras e crianças condiz a “fala falante”, proposta por Machado (2013), num movimento que emana para novas falas, novas “enunciações”, novos elos na corrente discursiva, como nos termos de Bakhtin (2011).

Como resultado disso, sem estruturas rígidas, mas fluentes e abertas para a expressividade e para a comunicação. Esse será um novo *self* a ser almejado pela docente que se autoavalia em sua prática e narra o que pretende se tornar, ou melhor como poderá ampliar quanto modificar sua prática.

A experiência da docência precisa entrelaçar-se entre os pares, inserida nesse contexto comum. Por conseguinte, cada uma dessas narrativas perpassadas por uma (auto)avaliação poderá contribuir para a formação de todos os ouvintes e logicamente, do próprio narrador. Além disso, essa oportunidade marca, na fala, a autoria de quem faz uma projeção de um outro profissional, quiçá, melhor dizendo, poderá surgir, daí um novo *self*, inclusive, melhor que o primeiro. Afinal, estamos lidando com um universo “polifônico” que corresponde ao surgimento de novos pronunciamentos.

E, falando em projeções, por que não escrever algo como sujeito da experiência? O que aconteceria se as professoras escrevessem suas narrativas?

6.1.4 Narrativas por “Pipocas Pedagógicas”

Nesse encontro, pretendo propor às docentes um exercício reflexivo e autoral, por meio de narrativas por “pipocas pedagógicas”. Esse termo e conceito foi criado por um grupo de professores/as, participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp¹¹⁹, composto por professores, das mais variadas áreas, interessados em discutir Educação.

¹¹⁹O GEPEC iniciou suas atividades, sob a coordenação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, reunindo professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, estudantes e profissionais da Educação da Escola Básica,

Pelo fato de se reunirem às terças-feiras, esse grupo, também passou a ser chamado de “GEPEC de Terça”, constituindo como um espaço aberto, para “narrativas pedagógicas” com encontros quinzenais, desde 1996, em que os participantes partilham experiências da docência, no intuito de problematizar o cotidiano e construir possibilidades outras para o cotidiano do trabalho pedagógico nas escolas, além de produzir textos, para compartilhar suas reflexões. (CAMPOS; PRADO, 2013).

A ideia de narrativas por “pipocas pedagógicas” consolidou-se em 2008, quando esse grupo, instigado pela provocação de um de seus participantes, passou a produzir muitas escritas, com poucas linhas, mas que, literalmente, faziam “pipocar” o cotidiano escolar, marcado pela descontinuidade e pelo inédito. A partir dessas produções, Maria C. B. Galzerani (2013), uma das professoras pesquisadoras, desse mesmo grupo, as compara com mônadas:

Pois bem, leio as “pipocas pedagógicas” como mônadas, ou seja, como pequenos fragmentos ou miniaturas de sentido – muito próximas à concepção imaginada por Benjamin na relação com o físico seiscentista Leibnitz. Mônadas que tem como característica serem produções sintéticas, rápidas, adequadas a um tempo concebido, igualmente, como passagem rápida, urgência. Mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm a potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo – portanto, muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas. [...] Nestas elaborações, trazem a irrupção do fragmento, como possibilidade de estilhaçar a linearidade do caminho muitas vezes prevalecente na cultura escolar (bem como acadêmica), no que diz respeito à produção de saberes docentes. [...] Nas palavras de Walter Benjamin, a ruptura de linearidade possibilita “preservar os intervalos de reflexão”, arrancando o fenômeno do movimento continuum e possibilitando sua explosão como mônada. (GALZERANI, 2013, p.86)

E, dessa maneira, ao remeter sua interpretação das “pipocas pedagógicas” como mônadas, atribui a essas narrativas a possibilidade de descobrir, como um todo, o componente básico da realidade e qual seja a particularidade singular do acontecimento. E por esse movimento, que a autora traz a ideia de uma “explosão”, pela descontinuidade, tal como àquelas pipocas que “estouram” na panela. Por outras palavras, no sentido de subir à superfície, tomando o cotidiano e sua imersão nos processos educativos, pelas vozes que mostram o universo da escola pelo olhar do seu intérprete: o professor.

Acredito que essa forma de narrar, além de poder mostrar particularidades em torno das práticas pedagógicas, a professora poderá melhor compreender a si mesma, por sua voz e

com o intuito de, nesses encontros, problematizarem sobre questões relativas à formação de professores. (GERALDI; PRADO; ROSA; SADALLA, 2008, p. 59)

isso pode ampliar a importância a ser dada às vozes dos educandos, na interação com eles. As “Pipocas”, portanto, fazem de cada “explosão” uma parte das conversas, diálogos a serem postadas na pauta das discussões.

A escrita de “pipocas pedagógicas” permite a quem escreve o seu “saber que sabe”, isto é, permite a “percepção crítica das possibilidades, dos limites, das implicações e dos compromissos”. Perante a esse “saber”, o professor pode tomar uma posição diante da realidade. O exercício dessa escrita exige, além do registro da própria trajetória profissional, que cada autor reflita a respeito do que viveu, mobilizando conhecimentos, saberes, crenças, emoções e o estabelecimento de relações que começa a perceber. Essa atividade é “potencializadora do conhecimento de si, do outro, da própria vida e do próprio trabalho” (CAMPOS; PRADO, 2013, p. 17).

O “Ateliê Narrativo”, nesse momento, pretende trazer registros escritos, semelhante ao formato das “pipocas pedagógicas”, definidas, aqui, como pequenas narrativas que, de maneira breve e singular, revelam o “ver sensível” das relações docência e crianças, por meio de um “escutar sensível” dessas interações e diálogos. Os participantes, portanto, poderão trazer seus textos perpassados por acontecimentos que o surpreenderam, no contexto das práticas pedagógicas.

Nesse encontro, une a experiência à narração escrita, da seguinte maneira: cada professora elabora uma narrativa para apreciação das participantes. Essas produções serão trocadas entre as participantes. Após a leitura, cada um dos membros traz a interpretação do que leu, com um comentário sobre como foi afetado pela narrativa. Depois dessa sessão, abre-se para as perguntas às autoras, sobre o acontecimento que escreveram, solicitando mais informações, suscitando questões reflexivas que servirão como elementos para que as narradoras possam esclarecer e ampliar a escrita, bem como rever e potencializar sua prática cotidiana.

Essas narrativas pretendem valorizar a produção cultural das professoras sobre o que podem oferecer enquanto sujeito sócio-histórico-cultural naquele contexto. A partir do entendimento do professor como ser capaz de marcar a história, como protagonista, pela expressão de si. Nessa etapa, as docentes relatam, por sua escolha, um acontecimento pelo qual foi afetada na interação com as crianças, poderá trazer junto sua aprendizagem e um novo sentido para pensar a educação. E, para não conter o ímpeto dessa movimentação, por que não “estourar” mais pipocas?

6.1.5 Narrativas de “agora”: “Vai mais uma panela de pipoca?”

Esse é um tempo possível, para uma “projeção profissional”, por um entendimento de si como sujeito produtor de cultura, como autor, capaz de influenciar outros membros da comunidade. Cada participante apresenta uma “pipoca” que relaciona a esse projeto reflexivo profissional. Após submeter às questões dos participantes, como foi planejado no item anterior, essas “pipocas” serão reescritas e socializadas para outras leitoras da EMEI.

Elas serão colocadas em uma panela, em cima da mesa, para “estourar” no espaço da sala das professoras, pois, “as pipocas pedagógicas precisam ser saboreadas, sentidas e apreciadas como narrativas do cotidiano que, ao serem lidas, instigam-nos a ler outra e outra” (CAMPOS; PRADO, 2013, p. 16). E mediante essa interferência, espero uma repercussão, por certo, envolveremos as leitoras nesse convite, para junto conosco, também refletir, avaliar e questionar. Provavelmente, essa movimentação também poderá incentiva-las, de modo que mais “pipocas estourem”, ali, junto com as nossas.

Acredito, como Rodrigues Junior (2012, p. 18), na potencialidade que “ao conceber todo sujeito no mundo como sujeito em constante construção, o exercício narrativo também desvela aquilo que o mesmo projeta para si, aquilo que gostaria de ser como pessoa e profissional”.

Desse modo, aposto na capacidade das professoras de marcar seu espaço “polifônico”, em torno de suas experiências. Além disso, a possibilidade de divulgar e de influenciar a outros membros com essa forma exitosa de atuar, não apenas projeta a si no presente, mas, também, o que poderá se tornar, profissionalmente. E, nesse caso, quem escuta as crianças, certamente, tem algo a dizer e vice-versa. Assim, continuaram as narrativas.

Após a mobilização pelas “pipocas pedagógicas”, porquanto, faremos um balanço sobre a incidência do “Ateliê Narrativo” na formação profissional de cada participante e sobre qual projeto profissional de si foi projetado. Esse será um momento de síntese, para oportunizar que falem de seus projetos futuros, bem como, especificamente, dentre outras conquistas, poderão lançar, de maneira individual ou coletiva, novas propostas pedagógicas, que ampliem a perspectiva de escuta às crianças.

Esse formato, portanto, pretende potencializar o processo de uma consciência de si, na docência, por sua práxis, de modo a problematizá-las, refletidamente, gerando novos conhecimentos.

PARA NÃO FINALIZAR ESSA CONVERSA

Como conciliar o lugar de professora-pesquisadora ao de sujeito ético que se aproxima de uma organicidade complexa como a EMEI, interage com seus sujeitos e, deveras, pretende intervir na realidade? Questão ainda prenhe de respostas, frente a esse universo de estudo constituído por uma postura aberta às afetações, a cada interlocução com as docentes e os educandos.

O intuito responsivo que envolve esse Produto preserva a semelhança do significado trazido por Bezerra (2008, p. 13), sobre um “designer humilde”, no sentido de ter um “criador que escolhe não seguir o impulso egoísta, mas reconhece suas próprias limitações e dependência dos outros”, que não cria, simplesmente, para atender a si mesmo, mas acredita que o benefício humano seja a sua defesa mais importante.

Vislumbro, com essa forma de designer, possibilidades de contribuir com a formação, tanto minha quanto desses sujeitos e quem sabe, possa corresponder melhor com as crianças na EMEI. Como professora, interlocutora e pesquisadora, ao relacionar as situações corriqueiras das práticas pedagógicas à reflexão teórica, identifiquei que meus interesses coincidem com os requisitos desse Mestrado Profissional em Educação, pautados na melhoria dos processos educativos, tendo como foco a intervenção da realidade. Assim, faço uma aposta por uma corrente dialógica, com vistas a mobilizar e ampliar o desenvolvimento de nossas práticas docentes, promovendo uma maior participação dos educandos.

Tomara que, a cada experiência, nós docentes, possamos compreender as crianças, por sua maneira criativa e potente, como também pelo modo como são capazes de participar conosco no desenvolvimento das práticas pedagógicas e no constante processo de suas aprendizagens, mediatizadas com o mundo. Espero que essa interlocução entre esses sujeitos seja sempre “rica”, por meio de suas vozes, escutas, ações e produções.

Nesse intento, o “Ateliê narrativo” constitui tessituras por uma construção conjunta e conserva a ética pela criação de um produto que atenda as demandas desse grupo, de modo que não seja mera imagem transitória, mas algo que possa servir, de fato, para melhorar o trabalho das pessoas, por elas mesmas e, principalmente, pelas crianças.

Dentro dessa perspectiva, almejo construir com a equipe, ainda de forma negociada, sentimentos de pertença na elaboração autônoma e compartilhada dos projetos pedagógicos dessa escola, além de despertar a motivação das professoras, perante as autoavaliações e

discussões entre pares na EMEI, suscitando narrativas no contexto da formação docente, para o enfrentamento dos desafios existentes no processo educativo; tal como iniciei no percurso dessa pesquisa, tecendo uma relação entre os saberes e as experiências desses sujeitos, por prenúncios acerca do lugar e do reconhecimento desse profissional na Educação Infantil.

Ao propor esse “enunciado”, voltando ao sentido bakhtiniano, estou ciente de que cada pronunciamento será apenas um elo na cadeia dos discursos. Portanto, preparo-me para um inusitado de enunciações e almejo que contribuam com o processo educativo, de modo que esse trabalho possa influenciar novos significados e mudanças em nossa formação voltada para as práticas pedagógicas.

Acredito que a partir do “Ateliê narrativo”, a ser construído coletivamente nessa EMEI, possamos projetar uma contínua reconstrução profissional, como um instrumento para que a docência volte para si, tomando consciência de sua história individual e coletiva, discutindo seus conhecimentos. Quem sabe, possamos superar, de vez, a ideia da “pobreza das experiências”, como nos pressupostos valiosos de Benjamin (1987), unindo passado, presente e futuro, nessa história feita de “agoras” e, exatamente, nesse tempo, que esses encontros narrativos poderão constituir reverberações nesse contexto.

Assim, quero contemplar a imagem da docência dessa Educação Infantil na interlocução com as crianças, garantindo o direito a sua participação, frente à fabricação, criação e produção, que remete a *poiesis*. Por semelhante modo, vejo poesia nas ações de uma das práticas mais reiterativas que vivenciamos nesse cotidiano, nas brincadeiras de roda, culturalmente, polifônicas, pois a entonação de uma ciranda pode interligar nossas infâncias do passado com as gerações desse presente, pela qual unimos o compasso de nossos pés, mãos, olhares, sorrisos, afetos e vozes. Adultos e crianças dançam em comunhão!

“A dança é o resultado normal da audição poética”, conclui Zumthor (2014, p. 33), relacionado à leitura. Dessa maneira, também leio a estética proposta nesse “Ateliê Narrativo”, por essa fluidez, como uma oportuna dança das vozes da docência, por seu movimento dialógico pela riqueza das experiências que temos para narrar, em nosso círculo.

Essa foi uma das perspectivas que encontrei nos Encontros Autoavaliativos realizados nessa EMEI, que nos trouxeram tantas reflexões e buscas profissionais. Talhada por esses afetos, ao retomar goles das infâncias por meio dessas narrativas, nesse agora, sintetizo o significado de todo esse percurso na criação do aforismo:

O diálogo não é uma luta, é uma dança!

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos Feministas / Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. P. 69-92.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O projeto Pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999. P. 81-105.

ANDRADE, Sofia; LUÍS, Joana de Freitas; SANTOS, Paula Coelho . A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 61 abr - jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>>. Acesso em: 02 set 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012. Disponível: < <http://docplayer.com.br/21088233-Etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.html>>. Acesso: 09 maio 2017.

ARIÈS. Philippe. **História social da infância e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaiovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-335.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. (tese de doutorado) UNICAMP, 2000.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. **Desafios da formação: Proposições Curriculares para a educação Infantil – Vol. 1. Fundamentos**. Belo Horizonte: 2014.

BELO HORIZONTE. Portaria Secretaria de Educação SMED nº 275/2015. **Diário Oficial do Município (DOM)**. Quarta-feira, 26 de Agosto de 2015. Ano XXI - Edição 4873.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas I**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BEZERRA, C. **O Designer Humilde: lógica e ética para inovação**. São Paulo: Rosari, 2008.

BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **CORPO-INFÂNCIA: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 259 – 279.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 12 ago 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso: 23 dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Lei n 9.394/1996. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O Corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio Roberto da. (Org.). **Corpo Infância. Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 240 – 258.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: A roda de conversas como dispositivo pedagógico. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3.^a ed. Campinas SP: Editora Papyrus, 2013. p. 53 – 65.

DELORY – MONBERGE, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago, 2006.

FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbana; FONSECA, Adriana de Castro. Práticas corporais infantis e currículo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **CORPO-INFÂNCIA: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 280 – 300.

FAZOLO, Eliane. Pelas telas do aramado: práticas culturais e pedagógicas na Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3.^a ed. Campinas SP: Editora Papyrus, 2013. p. 177 – 192.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: O parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3.^a ed. Campinas SP: Editora Papyrus, 2013. p. 157 – 176.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos. (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.^a ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 31.^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GAGNEBIN, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GAGNEBIN, Jean Marie. A criança no limiar do labirinto. In: GAGNEBIN, Jean Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. Campinas: Perspectiva, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovèrio. Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: **Por Uma Teoria Interpretativa da Cultura**. In: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Zahar, 2008, p. 13 - 41

GERALDI, Corinta M. G.; PRADO, Guilherme V.T; ROSA, M.I.P.S; SADALLA, A.M.F.A. GEPEC da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, E.C., PASSEGGI, M.C. e ABRAHÃO, M.H.M.B. **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal (RN): EDUFRN, 2008.

- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOI, Christiane Kleinübing; KOCK, Klara Friederike; LENZI, Fernando César. Discussão e Prática da Autoetnografia: Um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**. v. 5, n. 1, p. 93-106, jan./jun. 2012.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel. (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008
- GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa Qualitativa e Perspectiva Fenomenológica: Fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME- Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1 /2, p. 27-39, jan./dez., 2000.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mário de Sallles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. QUIETAS E CALADAS: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 02, p.283-302, ago. 2009
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. In: ANDRADE, Ludmila Thomé; BARRETO, Angela R.; BATISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia; FERRAZ, Vanessa A. Neves; NUNES, M.F.R.; RICHTER, S.R.S. (Org.). **Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem**. Caderno 2. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2016.
- KELLEY, Tom. **A Arte da Inovação**. Tradução de Maria Claudia Lopes. São Paulo: Futura, 2001.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 40-61.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KRAMER, Sonia. **Por entre pedras: Arma e sonho na escola**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro, PAGEL, Sandra Denise. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LA GUERRE DU FEU. Direção: Jean-Jacques Annaud. França/Canadá: ICC-Ciné-Trail et Belstar Productions/Stephan Films, 1981. 1h37min. Disponível em: <<https://vimeo.com/206985413>>. Acesso em: 23 abr 2018.

LARROSA (BONDIA), Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. ISSN 1413 – 2478. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 15 jun 2017.

LARROSA (BONDIA), Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexões e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez.,2011.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 25 – 50.

MACHADO, Marina Marcondes. O diário de bordo como ferramenta em Artes Cênicas. **Sala Preta (USP)**, v. 2, p. 260-263, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Revista Educação e realidade**. v. 35, N. 2, p. 115-137, maio/ago 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, p. 249-264, jul, 2013.

MAFESOLLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Editora Vozes, 1998.

MELLOUKI, M' Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Brasil Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 536-571, mai/ago, 2004.

MODERN TIMES (Tempos Modernos). Direção: Charlie Chaplin. Estados Unidos America: Charlie Chaplin Continental, 1936. 1h26 min. preto e branco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ieJ1_5y7fT8>. Acesso em: 6 de dezembro de 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: A roda de conversa como prática dialógica. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3.^a ed. Campinas SP: Editora Papyrus, 2013. p. 67 - 102.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOSS, Peter. **Qual é o futuro da Relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório?**. Tradução Tina Amado. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. Vol. 41, Jan/Abr. 2011. p. 143-159

NÓVOA, Antônio. (coord). **Os professores e a sua formação**. 2^a ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote. 1995.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: Um estudo de Caso**. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 7 - 36

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Portugal / Lisboa: Manual DQP. 2009. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O projeto Pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 107- 132

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e cultura. In: ANDRADE, Ludmila Thomé; BARRETO, Angela R.; BATISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia; FERRAZ, Vanessa A. Neves; NUNES, M.F.R.; RICHTER, S.R.S. (Org.). **Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem**. Caderno 2. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Org.). **Pedagogia(s) da infância Dialogando com o passado Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65 – 94

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social**. Artigo publicado em Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International. In: NASCIMENTO, Maria Letícia. Tradução. Project, n. 47, 1993, p. 11-18. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em 03 janeiro 2018, às 09:55.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Docência e Formação Cultural. In: ANDRADE, Ludmila Thomé; BARRETO, Angela R.; BATISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia; FERRAZ, Vanessa A. Neves; NUNES, M.F.R.; RICHTER, S.R.S. (Org.). **Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender**. Caderno 1. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2016.

RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física. (Tese Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Corrente e confluências. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel. (Org.). **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Simone B. Borges da; Silva, Laureci Ferreira da. Etnografia e autoetnografia na formação de professores. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Alves Juliana (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 223-252.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, n.º 112, p. 7-31, março, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>> Acesso em: 23 maio 2017, às 10:00.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C; PÁDUA, K. C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, (II CIPA), Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: UNB, 2006.

Disponível em: <<http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos-metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/virtualidades>>. Acesso em: 22 de jan. 2018.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p.123-133

VERSIANI, Daniela Becaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de hoje**. Porto Alegre. v. 37, n. 4, p. 57 – 72, dez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 395-187.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14^a. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-142.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. 1^a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 19-45.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosacnaify, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas (feitas às docentes)

- 1) Qual seu nome, idade e formação?
- 2) O que você tem a dizer sobre sua experiência na educação Infantil?
- 3) Fale dos lugares que trabalhou na educação de modo geral e na Educação Infantil.
- 4) Gosta de trabalhar na Educação Infantil? Por que?
- 5) O que você guarda na memória de seu tempo escolar, quando era criança? Com quantos anos entrou para a escola? Passou por uma Educação Infantil? Do que se recorda desse tempo?
- 6) O que é ser criança para você?
- 7) Que atitudes e gestos são peculiares em uma criança?
- 8) Como você observa a satisfação de uma criança perante uma proposta educativa?
- 9) Como suas crianças participam dos diálogos em roda?
- 10) Há atividades que as crianças demonstram insatisfação? Quais? Se sim, como elas manifestam isso?
- 11) Em que momentos da aula você consegue tecer uma interlocução maior com as crianças? Como isso é feito?
- 12) Há momentos na rotina da escola que permitem atividades nas quais as crianças podem se expressar livremente. Como e quando isso acontece?
- 13) Quais os momentos da rotina em que, como professora, você expressa maior imposição e, em quais, uma menor e/ou uma maior escuta?
- 14) Você participa ou interfere nas conversas que as crianças tecem entre seus pares? Quando? De que forma?
- 15) Como um Projeto pedagógico pode contribuir para escuta das vozes das crianças e como pode promover o silenciamento delas?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas (feitas às crianças)

- 1) Qual seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) O que é ser criança?
- 4) O que você tem a dizer sobre as atividades que está fazendo na escola?
- 5) O que você gosta de fazer na escola?
- 6) Do que você não gosta?
- 7) Fale dos lugares e das brincadeiras que mais apreciam na EMEI.
- 8) Você ajuda suas professoras na hora das atividades?
- 9) O momento da rotina: “hora da atividade”, o que você gosta de fazer?
- 10) Na “hora da atividade”, qual atividade você não gosta fazer?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

À
EMEI

Prezada Diretora,

Eu, Queila Cristina de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e professora na EMEI, convido-a a participar da pesquisa: “As vozes das crianças no espaço de uma Unidade Municipal de Educação Infantil”. Esta pesquisa objetiva analisar como as vozes das crianças estão sendo ouvidas nas interações adulto-criança, na EMEI, situada na Rua Santo Alberto, nº. 5 – Bairro São Marcos – CEP: 31920-540 - Belo Horizonte – MG.

O período em que a pesquisa será realizada, em relação a sua etapa em campo, isto é, dentro da EMEI, será em 02 de fevereiro a 30 de março de 2018.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e autoetnográfica, por isso, será realizada onde a pesquisadora tem vínculos de trabalho, como professora, sendo o campo onde colherá os dados, inserida nesse contexto. Acreditamos que, ao final desse trabalho, possamos contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas das docentes, propondo reflexões que serão tecidas em torno das linguagens da criança, sobre como são tratadas suas vozes, no espaço e tempo da EMEI.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registro, filmagens, uso de imagens e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio e imagens a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade da professora e das crianças participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato desses sujeitos garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento. Assim, garantimos sigilo.

Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos. Primeiramente, elas farão parte do material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda, destinado à sua inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições. Entretanto, todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Vinícius da Silva Lírio, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora e do professor orientador da pesquisa, acima citado. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte. Os dados coletados e arquivados em mídias CD-R, DVD-R, *Pen-drives* e/ou HD externo, devidamente protegidos por senhas,

farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A participação, nessa pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento da pesquisa, pelo Direito de recusa: a senhora, como voluntária e os demais participantes podem recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não se responsabilizarão por qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Durante todo o período da pesquisa a senhora tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora, com o orientador da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento. Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Queila Cristina de Oliveira
(Pesquisadora)

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio
(Coordenador da pesquisa)

Agradecemos desde já a sua colaboração.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

Assinatura e carimbo da Diretora
Carimbo da Instituição

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Queila Cristina de Oliveira (31)99144-1325- queilacrio@yahoo.com.br
Vinícius da Silva Lírio (31)9107-0569 - viniciuslirio@ufmg.br

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Docente,

Eu, Queila Cristina de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e professora na EMEI, convido-a a participar da pesquisa: “As vozes das crianças no espaço de uma Unidade Municipal de Educação Infantil”. Esta pesquisa objetiva analisar como as vozes das crianças estão sendo ouvidas nas interações adulto-criança, na EMEI, situada na Rua Santo Alberto, nº. 5 – Bairro São Marcos – CEP: 31920-540 - Belo Horizonte – MG.

O período em que a pesquisa será realizada, em relação a sua etapa em campo, isto é, dentro da EMEI, será em 02 de fevereiro a 30 de março de 2018.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e autoetnográfica, por isso, será realizada onde a pesquisadora tem vínculos de trabalho, como professora, sendo o campo onde colherá os dados, inserida nesse contexto. Acreditamos que, ao final desse trabalho, possamos contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas das docentes, propondo reflexões que serão tecidas em torno das linguagens da criança, sobre como são tratadas suas vozes, no espaço e tempo da EMEI.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registro, filmagens, uso de imagens e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio e imagens a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade da professora e das crianças participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato desses sujeitos garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento. Assim, garantimos sigilo.

Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos. Primeiramente, elas farão parte do material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda, destinado à sua inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições. Entretanto, todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Vinícius da Silva Lírio, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora e do professor orientador da pesquisa, acima citado. Os dados coletados e arquivados em mídias CD-R, DVD-R, *Pen-drives* e/ou HD externo, devidamente protegidos por senhas, farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A participação, nessa pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento da pesquisa, pelo Direito de recusa: a senhora, como voluntária e os demais participantes podem recusar a participar ou retirar seu

consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não se responsabilizarão por qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Durante todo o período da pesquisa a senhora tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora, com o orientador da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento. Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Queila Cristina de Oliveira
(Pesquisadora)

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório
(Coordenador da pesquisa)

Agradecemos desde já a sua colaboração.

- () Concordo e autorizo a realização da pesquisa.
() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

Nome legível da Professora: _____

Assinatura da Professora

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Queila Cristina de Oliveira (31)99144-1325- queilacrio@yahoo.com.br
Vinícius da Silva Lório (31)9107-0569 - viniciuslorio@ufmg.br

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Prezado/a senhor/a,

Eu, Queila Cristina de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e professora na EMEI, convido-a a participar da pesquisa: “As vozes das crianças no espaço de uma Unidade Municipal de Educação Infantil”. Esta pesquisa objetiva analisar como as vozes das crianças estão sendo ouvidas nas interações adulto-criança, na EMEI, situada na Rua Santo Alberto, n.º. 5 – Bairro São Marcos – CEP: 31920-540 - Belo Horizonte – MG.

O período em que a pesquisa será realizada, em relação a sua etapa em campo, isto é, dentro da EMEI, será em 02 de fevereiro a 30 de março de 2018.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e autoetnográfica, por isso, será realizada onde a pesquisadora tem vínculos de trabalho, como professora de seu/sua filho/a. Acreditamos que, ao final desse trabalho, possamos contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas das docentes, propondo reflexões que serão tecidas em torno das linguagens da criança, sobre como são tratadas suas vozes, no espaço e tempo da EMEI. Caso tenha seu consentimento, para fins dessa pesquisa, a sua criança será observada em suas interações, no período em que estiver na escola, além de participar de diálogos e entrevistas, que poderão ser gravados ou filmados.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registro, filmagens, uso de imagens e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio e imagens a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade da professora e das crianças participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato desses sujeitos garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas aos mesmos, em nenhum documento. Assim, garantimos sigilo.

Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos. Primeiramente, elas farão parte do material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda, destinado à sua inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições. Entretanto, todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Vinícius da Silva Lírio, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora e do professor orientador da pesquisa, acima citado. Os dados coletados e arquivados em mídias CD-R, DVD-R, *Pen-drives* e/ou HD externo, devidamente protegidos

por senhas, farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A participação, nessa pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento da pesquisa, pelo Direito de recusa: o/a senhor/a poderá recusar a participação de seu/sua filho/a ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não se responsabilizarão por qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Durante todo o período da pesquisa o/a senhor/a tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora, com o orientador da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento. Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com o/a senhor/a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Queila Cristina de Oliveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório
(Coordenador da pesquisa)

Eu, _____ RG
nº _____ autorizo a participação do/a
meu/minhafilho/a _____ na pesquisa.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Queila Cristina de Oliveira (31)99144-1325- queilacrio@yahoo.com.br
Vinícius da Silva Lório (31)9107-0569 - viniciuslorio@ufmg.br

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2ª andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada diretora,

Eliane Eller Camargo Ferreira

Unidade Municipal de Educação Infantil – EMEI

Belo Horizonte – MG

Prezada senhora,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “As vozes das crianças no espaço de uma Unidade Municipal de Educação Infantil”, a ser realizada na EMEI , pela pesquisadora Queila Cristina de Oliveira, para observação das aulas das professoras Adelan Maria Teixeira e Faleiro, Cleonice Laurentina Quirino e Hélia Patrícia da Silva.

Essa pesquisa é parte do projeto de mestrado (PROMESTRE) - Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação do Professor Dr. Vinícius da Silva Lírio.

O objetivo principal dessa pesquisa é investigar como as vozes das crianças estão sendo ouvidas nas interações envolvendo adulto-criança na Educação Infantil e, a partir disso, criar uma intervenção pedagógica, de maneira a estimular o aproveitamento dessa pesquisa para a EMEI – Belo Horizonte - MG.

A pesquisa a ser realizada nessa instituição será constituída por uma pesquisa qualitativa, fenomenológica com abordagens autoetnográfica e etnográfica, a partir de observações das interações adulto-criança, isto é, entre professoras e crianças, principalmente, em todos os momentos da rotina da escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa necessito, portanto fazer o acompanhamento das turmas de 4 a 5 anos, no período da manhã. Ao mesmo tempo, informamos que nos trabalhos científicos que serão realizados a partir dessa pesquisa, o nome dessa Instituição de Educação Infantil não será citado, apenas suas principais características (como público, nível de ensino, dentre outros).

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Acreditamos que a experiência será significativa para os profissionais da instituição de Educação Infantil, bem como as crianças, na medida em que se objetiva valorizar e reconhecer as suas vozes dentro desse contexto.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Queila Cristina de Oliveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório
(Coordenador da pesquisa)

De acordo (Eliane Eller Camargo Ferreira)
Diretora

Queila Cristina de Oliveira (31)99144-1325- queilacrio@yahoo.com.br
Vinícius da Silva Lório (31)9107-0569 - viniciuslorio@ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE G - TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Queila Cristina de Oliveira, declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio

vinicius.lirio@gmail.com.br

(Coordenador da pesquisa)

Orientador

Queila Cristina de Oliveira

queilacrio@yahoo.com.br

Pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - Fone: (31) 3409-4592 - CEP 31270-901 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE H – CONVITE: AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS IMAGENS FÍLMICAS COLETADAS NA PESQUISA.

Querida colega,

Em primeiro lugar, agradeço muito por participar dessa pesquisa. Saiba que nossos diálogos vem contribuindo, para além dessa, com a minha formação. Ao considerar suas experiências e saberes enquanto docente, solicito uma nova imersão sua em algumas de suas aulas, por meio de uma autoavaliação a partir dos instrumentos fotografias e filmagens que realizamos (anexas).

Para tanto, considero pertinente que contribua com sua análise reflexiva a partir de sua prática, sinta-a novamente, pense em suas intencionalidades educativas e relacione-as a sua interação com as crianças. Tente enxergar sua prática na docência de uma Educação Infantil, colocando-se no lugar dos(as) pequenos(as). Qual a ressonância das vozes das crianças na proposição dessas práticas pedagógicas? O que elas podem dizer sobre essas aulas? Eles/Elas foram participantes ativos/as, nesse processo junto com você?

Ao revisitar essas práticas traga seus sentimentos, reflexões e saberes de sua experiência, o que você pode narrar sobre isso? Vamos trocar experiências! Peço que compartilhe comigo suas narrativas da forma que você preferir, poderá ser uma conversa olho a olho, por gravação em áudio ou até escrita. A forma você escolhe!

Sugiro um encontro, em nosso horário reservado para reuniões, assim podemos trocar nossas experiências. Penso que sobre essa reflexão, podemos contribuir com nossa formação, enquanto sujeitos interlocutores, nessa pesquisa. Podemos combinar dessa forma?

Desde já agradeço, novamente, por me oportunizar esse diálogo em torno de nossas práticas pedagógicas...

Abraços,

Queila Cristina de Oliveira

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2018.