



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação**

---

**SANDRA BONOTTO**

**A CONSTITUIÇÃO DE UMA MARINHEIRA-PROFESSORA-  
PESQUISADORA NAVEGANDO COM AS CRIANÇAS  
PEQUENINHAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÕES  
A PARTIR DA PESQUISA NARRATIVA**

**JANEIRO - 2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação**

---

**SANDRA BONOTTO**

**A CONSTITUIÇÃO DE UMA MARINHEIRA-PROFESSORA-  
PESQUISADORA NAVEGANDO COM AS CRIANÇAS PEQUENINHAS  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA  
NARRATIVA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh**

**JANEIRO – 2022**

B719c Bonotto, Sandra  
A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequenininhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa / Sandra Bonotto. -- Rio Claro, 2022  
253 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Educação de crianças. 2. Ensino pré-escolar Formação de professores. 3. Pesquisa educacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA MARINHEIRA-PROFESSORA-PESQUISADORA NAVEGANDO COM AS CRIANÇAS PEQUENINHAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA NARRATIVA**

**AUTORA: SANDRA BONOTTO**

**ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET (Participação Virtual)  
DECISE - Departamento de Ciências Sociais na Educação - Faculdade de Educação / UNICAMP -  
Universidade Estadual de Campinas - SP



Profa. Dra. JOSEANE MARIA PARICE BUFALO (Participação Virtual)  
Prefeitura Municipal de Campinas / SP

Rio Claro, 07 de outubro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Ao nosso Divino Criador Olorum ou Tupã, Zambi, Deus, Jeová ou qualquer um dos nomes que vocês optem por adotar; pela Vida, o Universo e tudo o que Isto implica. Pela possibilidade de, a cada novo dia, receber uma nova oportunidade de buscar ser uma pessoa melhor a povoar esta Terra.

Aos Orixás louvados no Ritual da Umbanda e que representam os Sete tronos Sagrados de nosso Divino Criador: Oxalá e Oyá Tempo; Oxum e Oxumarê; Oxossi e Obá; Xangô e Egunitá; Ogum e Iansã; Obaluaiê e Nanã Buruquê e Iemanjá e Omolu, e, conseqüentemente, às suas expressões em nossa natureza que nos dão a possibilidade de existir: Campinas e Planícies, Rios e Cachoeiras, Matas, Montanhas e Pedreiras, Estradas e Caminhos, Pântanos e Lagoas, Oceano e Calungas, dentre outros. Às Entidades Sagradas que se manifestam na Umbanda nos ensinando e nos guiando a partir dos Sentidos do Criador.

Ao Templo de Umbanda Lúcia Oiá e Caboclo 7 Cachoeiras, Ministrado por Pai Henrique d'Oxumarê e à Tenda de Umbanda Tio Benedito e Caboclo Portal das Matas, Ministrada por Mãe Daiana d'Iemanjá, por me acolherem e me conduzirem em minha caminhada Espiritual, pelo amor incondicional e pelos ensinamentos constantes. À família Espiritual com quem convivo residindo na Casa do Orixá: Mãe Daiana, Ogã Kassius e Isis, que me sustentam na Fé e me ensinam sempre a partir de nosso convívio diário, me direcionando na busca por me tornar uma pessoa melhor e aquecendo o meu coração, me fazendo compreender cada vez mais, como nos (en)canta Gonzaguinha (1982) que: “É tão bonito quando a gente pisa firme / Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos / É tão bonito quando a gente vai à vida / Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”!

A todos os meus ancestrais, em especial os mais próximos na hierarquia geracional: meus avós, Aparecida Mazziro Bonotto, Odair Bonotto, Aderphino Bianchini e Ester Maria da Costa Bianchini; e meus pais, Daniel Marcos Bonotto e Dalva Maria Bianchini Bonotto, por possibilitarem a minha existência na matéria, pelo amor incondicional e por contribuírem com minha educação e formação enquanto sujeito.

Aos meus irmãos, André Bonotto e Adriano Bonotto, minha cunhada-irmã Haretha Kazumi Itoman Bonotto e minha afilhada-sobrinha Laura Megumi Itoman Bonotto, pelo amor incondicional e por aqueles aprendizados que só são possíveis a partir da convivência em família.

Às minhas amigas-irmãs que a vida me presenteou desde a graduação em Pedagogia, Samara Anuar Mesquita Seo e Kamylla dos Santos Rocha, por me acompanharem até os dias de hoje estando presentes em cada momento de minha vida de lá até aqui, e aos meus sobrinhos queridos Murilo Kazumi Seo e Daniel Hiroshi Seo, por existirem e também me ensinarem a amar, pois, crianças são as dádivas que tornam a nossa vida mais gostosa.

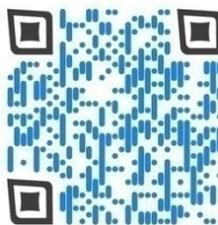
À Laura Noemi Chalu, professora orientadora deste trabalho, pelo nosso encontro e, conseqüentemente, por passar a me constituir enquanto sujeito: seja com o referencial bakhtiniano, da pesquisa narrativa e a partir de sua própria singularidade formada também a partir de outros encontros. Por me acolher em seu grupo de estudos e por todas as provocações que moveram os diferentes rumos navegados por esta pesquisa.

Às professoras doutoras que participaram das bancas desta pesquisa, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Joseane Maria Parice Bufalo, por também passarem a compor este trabalho a partir de seus referenciais teóricos, seus saberes experienciais e sua singularidade enquanto sujeitos, novamente retomando com carinho Gonzaguinha (1982) que: “Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Aos colegas do grupo GREEFA e minha amiguinha do mestrado Susana Angelin Furlan, pelas contribuições valiosas que nossos encontros me oportunizaram, especialmente pela amizade.

À toda a equipe da Escola Municipal Luiz Martins Rodrigues Filho Prof. e aos colegas de todas as escolas nas quais tive a oportunidade de atuar desde o início da minha docência, por também passarem a me compor a partir de nossos valiosos encontros, seguindo novamente com Gonzaguinha (1982), já que: “É tão bonito quando a gente entende / Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá / E é tão bonito quanto a gente sente / que nunca está sozinho por mais que pense estar”.

E por último, mas definitivamente não menos importante, às crianças, por terem semeado o amor em mim, por representarem para mim a continuidade da Vida e por me moverem cada vez mais na busca de me tornar um ser humano melhor e, conseqüentemente, uma professora melhor, além de mais divertida e carinhosa!



*Ô marinheiro, marinheiro  
Marinheiro só!  
Quem te ensinou a nadar?  
Marinheiro só!  
Ou foi o tombo do navio  
Marinheiro só!  
Ou foi o balanço do mar  
(Clementina de Jesus, 1982).*

## RESUMO

Neste trabalho mergulho no mar de sentidos que se sobressaem em minhas salas de crianças pequenininhas de Maternal I (de dois a três anos) na Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP. Faço este mergulho buscando me aprofundar em minha experiência como professora iniciante com esta faixa etária ao longo dos anos de 2018 e 2019 vividas em uma escola pública de Educação Infantil. Durante este aprofundamento, reflito também sobre a experiência de ser professora de crianças pequenininhas no contexto da Pandemia do COVID-19 que atravessou o desenvolvimento desta pesquisa durante os anos de 2020 e 2021 e que também passou a constituir minha docência. Na viagem apresentada pela presente pesquisa fui pescando, observando e refletindo as relações que se deram nos diferentes espaços constitutivos de minha docência, sejam eles presenciais ou virtuais. Desta forma, o objetivo da pesquisa é o de compreender a minha constituição docente a partir das relações dialógicas instituídas no contexto da Educação Infantil na relação com crianças e com os demais sujeitos que compartilham comigo destes espaços, tendo como base um conjunto de narrativas produzidas e compartilhadas na rede social facebook, os registros feitos em meu caderno de planejamento, o Portfólio dos estágios supervisionados em Ensino Fundamental e os Cadernos de Campo dos estágios supervisionados em Educação Infantil, cursados por mim durante a graduação em Pedagogia. Também me utilizei dos documentos oficiais produzidos no contexto da Pandemia do COVID-19, no sentido de amparar minhas memórias deste período. Paralelamente ao mergulho nestes materiais, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, procurando as pesquisas de Mestrado ou Doutorado em Educação dos anos de 2015 a 2019 que continham os descritores “Crianças pequenas” e “Crianças pequenininhas”, com o intuito de compreender quais os saberes produzidos entre/por outras professoras que atuaram ou que pesquisaram na Educação Infantil a partir de práticas semelhantes às minhas, inspiradas pelas Pedagogias das Infâncias. Para tanto, adoto o referencial da pesquisa narrativa, embasado em Lima, Geraldi e Geraldi (2015), ao pensar sobre minhas experiências significativas que serão tomadas como objeto de estudo a partir do cotejamento de textos, sob uma perspectiva bakhtiniana e do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), pescando indícios que me amparem na construção de sentidos que se dará durante o processo de reflexão crítica sobre minha própria prática educativa e consolidação de meus saberes experienciais. A partir destes materiais, sistematizo e recolho as pérolas-lições que carrego em minha docência, passando a considerar que a constituição da minha docência se dá, principalmente, a partir da alteridade e de relações dialógicas que se processam a partir dos diferentes encontros proporcionados pela escola: sejam com as crianças, com os demais sujeitos que compartilham comigo destes espaços, seja com pesquisadoras que vivenciaram realidades semelhantes e também com os teóricos nos quais busco respaldo. Assumo também neste trabalho o quanto a vivência de minha Religiosidade também me constitui enquanto sujeito e, portanto, reflete na constituição de minha docência, de forma que ela também irá permear as narrativas que compõem esta obra.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Crianças de dois a três anos. Docência de crianças pequenas. Registro pedagógico. Pesquisa narrativa.

## ABSTRACT

In this work, I immerse myself in the sea of meanings that stand out in my little children's classrooms in Maternal I (from two to three years old) at the city of Rio Claro - SP. I do this dive seeking to deepen my experience as a beginning teacher with this age group over the years 2018 and 2019 lived in a public school of Early Childhood Education. During this deepening, I also reflect about the experience of being a teacher of little children in the context of the COVID-19 Pandemic that crossed the development of this research during the years 2020 and 2021 and which also was part of the composition of my teaching. In the trip presented by the present research, I went fishing, observing and reflecting on the relationships that took place in the different constitutive spaces of my teaching, whether face-to-face or virtual. Thus, the objective of the research is to understand my teaching constitution from the dialogic relationships established in the context of Early Childhood Education in the relationship with children and with other subjects who share these spaces with me, based on a set of narratives produced and shared on the facebook social network, the records made in my planning notebook, the Portfolio of supervised internships in Elementary School and the Field Books of supervised internships in Early Childhood Education, which I attended during my graduation in Pedagogy. I also used official documents produced in the context of the COVID-19 Pandemic, in order to support my memories of this period. Parallel to the dive into these materials, a survey was done in the CAPES Theses & Dissertations Catalog, looking for Master's or Doctorate studies in Education from 2015 to 2019 that contained the descriptors "Small children" and "Very little children", in order to understand what knowledge is produced between/by other teachers who have worked or who have researched in Early Childhood Education from teaching practices similar to mine, inspired by Childhood Pedagogies. Therefore, I adopt the framework of narrative research, based on Lima, Geraldi and Geraldi (2015), when thinking about my significant experiences that will be taken as an object of study from the comparison of texts, under a Bakhtinian perspective and the evidential paradigm of Ginzburg (1989), looking for clues that support me in the construction of meanings that will take place during the process of critical reflection on my own educational practice and consolidation of my experiential knowledge. From these materials, I systematize and collect the pearls-lessons that I carry in my teaching, starting to consider that the constitution of my teaching takes place mainly from the alterity and the dialogical relationships that are processed from the different encounters provided by the school: either with the children, with the other subjects who share these spaces with me, or with researchers who have experienced similar realities and also with the theorists in whom I seek support. I also assume in this work how much the experience of my Religiosity also constitutes me as a subject and, therefore, reflects on the constitution of my teaching, so that it will also permeate the narratives that make up this work.

**Keywords:** Early childhood education. Children from two to three years old. Teaching small children. Pedagogical written record. Narrative research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b>	Os cadernos de campo dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil.....	30
<b>Figura 02</b>	As reflexões do envelope.....	42
<b>Figura 03</b>	Rota de viagem.....	45
<b>Figura 04</b>	Ouroboros.....	48
<b>Figura 05</b>	Pérolas.....	57
<b>Figura 06</b>	Busca realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	76
<b>Figura 07</b>	Busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.....	76
<b>Figura 08</b>	Separação por cores nas tabelas de análise dos resumos durante uma primeira leitura.....	78
<b>Figura 09</b>	Comentário em publicação-narrativa do facebook.....	159
<b>Figura 10</b>	A avaliação, Francesco Tonucci.....	180
<b>Pescaria 01</b>	Tubarão Tapete.....	132
<b>Pescaria 02</b>	Baiacu.....	134
<b>Pescaria 03</b>	Peixe Palhaço.....	146
<b>Pescaria 04</b>	Caranguejo Boxeador.....	155
<b>Pescaria 05</b>	Cardume de Sardinhas.....	160
<b>Pescaria 06</b>	Água-Viva.....	164
<b>Pescaria 07</b>	Peixe-Lua.....	174
<b>Pescaria 08</b>	Polvo.....	193
<b>Pescaria 09</b>	Cachalote.....	202

## LISTA DE NARRATIVAS

<b>Narrativa 01</b>	A Marmota encantada.....	60
<b>Narrativa 02</b>	Para quê nós usamos nossas mãos? .....	137
<b>Narrativa 03</b>	A criança que amava pássaros.....	145
<b>Narrativa 04</b>	Tanque de areia.....	149
<b>Narrativa 05</b>	A chuva parou! .....	163
<b>Narrativa 06</b>	Leque de cavalinhos de pau.....	178
<b>Narrativa 07</b>	Por uma segunda impressão.....	186
<b>Narrativa 08</b>	Tomando posição.....	198

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b>	Quantidade de pesquisas selecionadas por segmento de universidade.....	80
<b>Gráfico 02</b>	Quantidade de pesquisas selecionadas por Estado.....	81

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b>	Organização da Educação Infantil no município.....	19
<b>Tabela 02</b>	Trabalhos selecionados.....	82

## SUMÁRIO

1	<b>ZARPANDO O NAVIO.....</b>	<b>14</b>
2	<b>NAVEGANDO POR ENTRE AS CORRENTES MARÍTIMAS: OS ALTOS E BAIXOS, AS IDAS E VINDAS DESTA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
2.1	<b>O primeiro mergulho: a minha relação com a escrita.....</b>	<b>26</b>
2.2	<b>O segundo mergulho: me (des)conhecendo em uma escrita engessada.....</b>	<b>29</b>
2.3	<b>O terceiro mergulho: me reencontrando em outras formas de escrita.....</b>	<b>36</b>
2.4	<b>Traçando a rota de uma pesquisa pelo viés da investigação narrativa.....</b>	<b>44</b>
3	<b>AS PÉROLAS PESCADAS DURANTE OS MERGULHOS NO PROCESSO FORMATIVO EXPERIENCIADO NOS ESTÁGIOS DA GRADUAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
4	<b>(RE)CONHECENDO ALGUMAS COMPANHEIRAS DE VIAGEM.....</b>	<b>74</b>
4.1	<b>O caráter pesquisador da prática docente.....</b>	<b>86</b>
4.2	<b>A sensibilidade artística da prática docente.....</b>	<b>89</b>
4.3	<b>A potencialidade dialógica da docência com as crianças pequenas.....</b>	<b>91</b>
4.4	<b>O cenário desafiador das escolas públicas de Educação Infantil brasileiras.....</b>	<b>95</b>
4.5	<b>A diversidade dos papéis constitutivos de uma docência.....</b>	<b>98</b>
4.6	<b>Docentes e auxiliares: relações de parceria ou de subalternização?.....</b>	<b>103</b>
4.7	<b>O universo de elementos presentes no brincar das crianças.....</b>	<b>111</b>
4.8	<b>Exclusão, isolamento e responsabilidade docente.....</b>	<b>112</b>
4.9	<b>Recepção e acolhida das crianças e famílias pela escola de Educação Infantil.....</b>	<b>115</b>
4.10	<b>Discussões sobre currículo e formação para o trabalho com bebês e crianças pequenas.....</b>	<b>119</b>
5	<b>CAIU NA REDE: É PEIXE? APRESENTANDO OS SERES MARINHOS QUE COMPÕEM A MINHA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS PEQUENINHAS.....</b>	<b>130</b>
5.1	<b>O Tubarão Tapete, ou: camuflando meus registros para a professora-coordenadora.....</b>	<b>131</b>
5.2	<b>Os Baiacus, ou: alguns desafios inerentes ao trabalho com as crianças pequeninhas.....</b>	<b>133</b>
5.2.1	<b>“Ativando o modo choro” na escola.....</b>	<b>134</b>
5.2.2	<b>O período de adaptação ou acolhimento .....</b>	<b>137</b>
5.2.3	<b>Cocô, xixi e mais outras demandas de cuidado com o corpo das crianças pequeninhas.....</b>	<b>140</b>
5.3	<b>Os Peixes Palhaço, ou: os imprevistos felizes presenteados pelas crianças.....</b>	<b>145</b>
5.3.1	<b>As alegrias possíveis em um planejamento compartilhado com a turma.....</b>	<b>146</b>
5.3.2	<b>Apropriação dos diferentes espaços da escola pelo grupo.....</b>	<b>150</b>
5.4	<b>O Caranguejo Boxeador, ou: a parceria com as famílias enquanto potencializadora da prática educativa.....</b>	<b>153</b>
5.5	<b>O Cardume de Sardinhas, ou: a poesia e a força presente no coletivo infantil.....</b>	<b>159</b>
5.6	<b>A Água-Viva, ou: a sensibilidade como mais uma linguagem necessária ao docente de crianças.....</b>	<b>163</b>
5.6.1	<b>A importância de um planejamento compartilhado por todos da equipe.....</b>	<b>165</b>
5.6.2	<b>O tempo das crianças <i>versus</i> o tempo da rotina escolar.....</b>	<b>167</b>
5.6.3	<b>A sensibilidade de se estabelecer e cultivar laços com as crianças.....</b>	<b>172</b>
5.7	<b>O Peixe-Lua, ou: por um trabalho de respeito e valorização das diversidades na</b>	

	escola.....	173
5.7.1	A criança público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e nossa responsabilidade docente.....	174
5.7.2	A busca por uma educação antirracista e alguns dos frutos deste trabalho.....	180
5.8	O Polvo, ou: aspectos da formação em serviço e acadêmica que compõem a docência.....	191
5.9	O Cachalote, ou: os encontros entre os demais adultos da escola.....	200
6	NADANDO NO MAR DA PANDEMIA E TENTANDO NÃO ME AFOGAR.....	214
7	ATRACANDO O NAVIO: DESFRUTANDO DOS PEIXES E COMPARTILHANDO AS PÉROLAS-LIÇÕES ENCONTRADAS AO LONGO DESTA VIAGEM.....	230
	REFERÊNCIAS.....	246

## 1 ZARPANDO O NAVIO



*Minha jangada vai partir pro mar  
Vou trabalhar, meu bem-querer  
Se Deus quiser quando eu voltar  
Do mar  
Um peixe bom  
Eu vou trazer  
(Dorival Caymmi, 1957).*

Este trabalho apresenta a viagem que venho percorrendo enquanto uma marinheira-professora-pesquisadora da/na Educação Infantil, navegando com as crianças pequenininhas que compartilharam comigo das turmas de Maternal I (de 2 a 3 anos de idade) sob minha responsabilidade, no município de Rio Claro - SP nos anos letivos de 2018 a 2021, sendo os dois primeiros frequentando a escola e os dois últimos a partir das Atividades Educativas não presenciais instituídas por esta prefeitura a partir da Pandemia do coronavírus 2019 (COVID-19), como irei expor mais adiante.

A pretensão desta viagem é investigar como se deu a constituição de minha docência sendo uma professora-autora-personagem (BAKHTIN, 2003) nos encontros com essas crianças e com meus demais pares de trabalho no ambiente da escola com o intuito de, a partir desta investigação, melhorar cada vez mais esta minha prática a partir do momento em que reflito criticamente sobre ela. Portanto, trata-se de um trabalho pautado pela ciência do particular (GINZBURG, 1989), no qual eu pesco os indícios de meu trabalho com as crianças em materiais diversos que amparam minha prática profissional e recolhendo as pérolas-lições (BENJAMIN, 1994) que fui encontrando durante o percurso.

No ano de 2020, a Pandemia do COVID-19 paralisou o mundo já que o distanciamento social, principal forma de conter seu avanço, nos obrigou a modificar completamente nossos hábitos e rotina. No momento em que escrevo a versão final deste texto<sup>1</sup>, a contagem de mortes confirmadas por COVID-19 no mundo todo é de 5.005.420 de pessoas<sup>2</sup>, e no Brasil de 607.922<sup>3</sup> pessoas. Neste cenário, também as escolas foram paralisadas e as aulas presenciais foram

1 A redação desta etapa do texto da dissertação foi feita em 02 de novembro de 2021.

2 Informação extraída do Portal da Universidade Johns Hopkins. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 02 nov. 2021.

3 Dados levantados no Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

suspensas. No caso da Prefeitura Municipal de Rio Claro – SP, rede na qual sou professora efetiva, foi durante o momento da redação do texto final desta dissertação que aconteceu o retorno das aulas presenciais para a Educação Infantil<sup>4</sup>, porém, desde setembro de 2020 passamos a atender as famílias e crianças por meio da elaboração de Atividades Educativas não Presenciais. Esta nova forma de se planejar na Educação Infantil também tem se constituído um desafio sobre o qual compartilharei nesta dissertação a partir de minha experiência nos anos de 2020 e 2021, contando para tanto com os documentos oficiais produzidos no contexto da Pandemia para me amparar neste relato.

Portanto, os dados para esta pesquisa foram produzidos a partir do Caderno de planejamento Semanário do ano letivo de 2018 utilizado por mim para planejar e registrar as experiências da semana na forma de registros reflexivos direcionados à professora-coordenadora de Educação Infantil da escola; sete narrativas produzidas e compartilhadas na rede social facebook nos anos de 2018 e 2019, das quais me utilizei para refletir minha docência; uma narrativa produzida por mim durante um exercício proposto no Grupo de Estudos Escola Formação e Alteridade (GREEFA) em 2019, por mostrar nitidamente o processo de transformação de minha prática docente com a entrada na Pós-graduação e alguns materiais produzidos por mim durante a graduação em Pedagogia nos anos de 2010 e 2011.

O objetivo geral desta pesquisa é o de compreender minha constituição docente junto às crianças pequenininhas do Maternal I a partir das relações dialógicas instituídas no contexto da Educação Infantil, com base nestes materiais mencionados. Como objetivos específicos, irei identificar e problematizar as temáticas que foram pescadas nestes materiais em interlocução com as demais pesquisas que surgiram durante o levantamento bibliográfico, buscando compreender os sentidos que se sobressaem na prática pedagógica da Educação Infantil a partir destes diferentes espaços de registro, assim como explicitar as contribuições de sistematizar a prática de escrita sobre os acontecimentos do cotidiano na escola.

---

4 Após a publicação do Plano de Retomada das aulas presenciais da rede municipal de Rio Claro (Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!AmJE2W8ljIM21uHIRdka3I94Jfb?e=Pz9HvX> . Acesso em: 02 nov. 2021.), da Resolução 020/2021 (Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005620> . Acesso em: 02 nov. 2021.) e de uma série de decretos e comunicados semanais enviados às escolas da rede municipal, o retorno das aulas presenciais tem se efetivado de forma gradativa, por ordem decrescente da idade dos educandos. Desta forma, em nossa prefeitura este retorno se iniciou em 27 de setembro de 2021 com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na escola em que estou trabalhando atualmente este retorno aconteceu a partir de 13 de outubro de 2021 com as turmas dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos de Ensino Fundamental. O retorno da Etapa II da Educação Infantil (Infantis I e II e Maternal II) ocorreu em 08 de novembro de 2021 e da Etapa I (Berçários I e II e Maternal I) na semana seguinte, em 16 de novembro de 2021.

Para isso, assumindo o referencial da pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), navego por territórios já transitados em busca de teóricos e companheiras de viagem que tenham vivenciado experiências marítimas semelhantes, mergulhando em suas vivências e me reconhecendo nelas.

Acredito ser essencial registrar já de início qual é a concepção de criança sobre a qual eu me refiro para desenvolver este trabalho. Assim o faço tendo em vista que estas são diversas e já que a minha intenção é a de navegar em busca do caminho de melhorar a minha prática educativa com as crianças, devo ter nítido em minha mente sobre qual criança estou falando e, conseqüentemente, qual é a concepção de educação de crianças pequenas que me move quando paro para refletir sobre a minha própria prática profissional e os avanços necessários.

Quando falo em criança, para começar, penso em um sujeito histórico, que não é uma tábula rasa de conhecimento ou um vir-a-ser, como já se acreditou outrora, mas que é constituída por suas vivências, por seu meio, por seu contexto e pelos sujeitos com quem convive. Penso, portanto, em uma criança que é produtora das culturas infantis mas também, de certa forma, produto das culturas da infância (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 177-178). Uma criança que não é universal, pois não existe um modelo único e repetível no qual todas se encaixam uniformemente (FARIA, 2013). A criança sobre a qual me refiro é uma criança que pensa, sente e se comunica, independentemente da forma ou da habilidade de fala (PRADO, 1999)! Penso em uma criança que tem a sua opinião formada, que é capaz de expressá-la e de fazer escolhas.

Esta concepção de infância está de acordo aos pressupostos do Campo da Sociologia da Infância, como podemos observar:

[...] a Sociologia da Infância veio para romper com uma perspectiva estritamente psicologizante e biológica da criança e da infância ao trazer uma análise sociológica aliada a antropologia e reformulou a ideia de infância como algo construído histórico e socialmente e a criança como produtora de culturas infantis (FARIA *et al.*, 2013, p. 37).

Em comum, os autores da Sociologia da Infância partilham a compreensão de que: a) a infância é uma categoria de análise social, b) que a infância é uma construção social, histórica e cultural e c) que as crianças são sujeitos ativos, co-construtores da infância e da sociedade, mas que estão sujeitas à ação das instituições e de outros elementos macro estruturais (TEBET, 2013, p. 44).

Em todo caso, ainda que eu me considere amparada dentro deste campo teórico para identificar de quais crianças eu estou falando, é importante ressaltar que a Sociologia da Infância

não é uma proposta metodológica de educação, ainda que muitos estudiosos da educação ou até mesmo profissionais da área se apoiem em suas pesquisas buscando aprimoramento profissional:

No Brasil, a sociologia da infância, se desenvolveu especialmente no campo da educação e tem implicado significativamente sobre práticas pedagógicas e propostas curriculares. Todavia, a sociologia da infância não é ela própria uma proposta ou abordagem para a educação, mas um campo que busca estudar a sociedade e as relações sociais a partir da categoria analítica “infância”. Trata-se de um campo teórico e não de uma metodologia, uma Sociologia e não uma Pedagogia. A partir dos debates realizados no interior desse campo, é possível que a pedagogia incorpore os conceitos desenvolvidos e elabore novas perspectivas que se apoiam na sociologia da infância, mas não devem se confundir com ela (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 168).

É o que acontece, por exemplo, com as Pedagogias da Infância. De acordo com Carvalho e Metz (2018), o conceito de Pedagogia da Infância surge a partir das Teses de Faria (1993) e Rocha (1999). De acordo com estes autores, “A peculiaridade de ambas pesquisas foi a interlocução profícua com os estudos da sociologia da infância”. (CARVALHO; METZ, 2018, p. 311.). Suas pesquisas foram pioneiras em propor uma pedagogia não escolarizante para as crianças da Educação Infantil a partir de articulações com o campo da Sociologia da Infância. Ainda de acordo com Carvalho e Metz (2018), “[...] sua emergência foi entendida como um “divisor de águas” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Distinção vista na época como imprescindível no delineamento do caráter pedagógico das creches e pré-escolas” (p. 312).

A articulação entre os dois campos é amplamente utilizada até os dias de hoje, o que pode continuar trazendo contribuições para a Educação Infantil, uma vez que os conceitos e pressupostos da Sociologia da Infância nos auxiliam a refletir criticamente sobre nossa concepção de currículo e nossas práticas com bebês, crianças pequenininhas e crianças pequenas.

[...] finalizamos nosso artigo destacando alguns dos principais conceitos da sociologia que têm impactado a elaboração de pedagogias e currículos para as crianças pequenas: (1) ATOR SOCIAL: A sociologia da infância ao trazer a criança como ator social e protagonista reflete na educação infantil ao propor escutar as crianças, o que pode ser feito por meio de roda de conversas, de contação de histórias pelas crianças e não somente para as crianças, e de brincadeiras espontâneas e/ou com a participação dos adultos; (2) INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL: A sociologia da infância, ao compreender a infância como categoria geracional ou estruturante reflete na educação infantil por problematizar as relações verticalizadas. Mobiliza nosso olhar para relações horizontais com as crianças, de diálogo, de respeito a sua pessoa e aos seus sentimentos; e (3) CULTURA DA INFÂNCIA e CULTURA INFANTIL: A sociologia da infância, ao conceituar a cultura da infância como aquela que é produzida para as crianças, reflete na educação infantil à medida que mobiliza nosso olhar para questionar o consumismo e problematizar a centralidade dos brinquedos nas brincadeiras.

Simultaneamente, ao considerar que as crianças produzem cultura, o conceito de cultura infantil reflete na educação infantil por incentivar as interações entre as crianças e valorizar suas produções, reconhecendo-as como partícipes dos processos educativos e de socialização. Na educação infantil, tais situações podem ser estimuladas ao possibilitar momentos espontâneos de interações, de modo que as brincadeiras se tornem elemento propulsor de propostas de trabalho (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 181-182).

Tendo em vista que na ocasião de minha graduação em Pedagogia participei de um grupo de estudos e pesquisas sustentado na Pedagogia da Infância, inspirado especialmente pelas Pedagogias Italianas, a partir de suas articulações com a Sociologia da Infância; devo afirmar que este referencial também me constitui, a partir do momento em que me debrucei sobre ele na graduação para a pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso. Afirmando ainda que o objetivo desta dissertação não foi o de realizar um levantamento bibliográfico ou aprofundamento no campo da Sociologia da Infância ou das Pedagogias das Infâncias, pois a problemática central foi a de compreender por meio da pesquisa narrativa de minha própria prática como minha prática educativa se constitui a partir da minha relação com as crianças pequenininhas e com os demais sujeitos da escola. Entretanto, não deixo de considerar que este referencial irá entrecruzar as águas navegadas, pois hoje deságuo em um mar que teve como um de seus começos esta nascente.

Desta forma, aproveito para destacar que as crianças com as quais convivi nas turmas de Maternal I, ainda que tenham sido a minha motivação para retomar meus estudos na Pós-graduação, aparecerão com uma presença mais acentuada no capítulo 5, quando irei compartilhar dos nossos momentos juntos na escola. Desta forma, caros leitores, caso queiram se deleitar especificamente com sua presença tão gratificante, sugiro que recorram diretamente a leitura deste capítulo, uma vez que ele se debruça diretamente ao aspecto de constituição de minha prática educativa a partir da relação com elas.

Também acredito que seja importante justificar que neste trabalho faço a escolha por me utilizar do termo “Crianças pequenininhas” para me referir às crianças de dois a três anos de idade que frequentam o Maternal I na rede de Educação Infantil do município em que eu atuo por considerá-las um grupo específico, diferente do grupo dos bebês (de zero a dois anos de idade) e das crianças pequenas (de quatro e cinco anos e 11 meses de idade). Esta escolha se deu inspirada pelo trabalho de Prado (1999), no qual a pesquisadora nos informa que se utilizou deste termo também por sentir a necessidade de situar especificamente o grupo de crianças sobre o qual ela iria se debruçar em sua pesquisa, explicitando que “A escolha por uma denominação específica

como “pequeninhas” para estas crianças não pretende ocultar seu lugar no diminutivo, como seu uso pode sugerir; pelo contrário, busca demarcar a sua existência naquilo que são e na grandeza do que representam” (PRADO, 1999, p. 111).

Entretanto, tenho a ciência de que quando a pesquisadora se utiliza deste termo, ela não está se referindo em seu trabalho exclusivamente às crianças de dois a três anos de idade, pois ela justifica ao longo do texto que está falando das crianças que frequentam a creche, ou seja, as crianças de zero a seis anos de idade (na ocasião da elaboração de sua pesquisa). Após a etapa de qualificação deste trabalho e de ter o contato com a Tese de Tebet (2013), passei a concordar com sua justificativa de situar metodologicamente os bebês enquanto um grupo específico, diferenciando-os das crianças:

[...] destacamos a necessidade de que **os bebês**, tal como as crianças, sejam observados como uma categoria independente e também observados na análise de dados sobre diversos aspectos sociais. Dados genéricos sobre “crianças de 0 a 3 anos”, sobre “crianças de 0 a 6 anos” ou, ainda, de “0 a 12 anos” –apenas nas seções sobre família e escolarização – não nos fornecem elementos suficientes para o estudo dos bebês de um modo mais amplo. Há de se reconhecer as inúmeras diferenças existentes entre um bebê de alguns meses e uma criança de 1 ano e meio ou de 5 ou 6 anos (TEBET, 2013, p. 72).

Para auxiliar nesta compreensão dos termos, compreendo ser importante informar que na rede municipal de ensino de Rio Claro – SP em que eu atuo, a Educação Infantil se organiza da seguinte forma:

Tabela 01 – Organização da Educação Infantil no município

	<b>SÉRIE</b>	<b>IDADE DAS CRIANÇAS</b>
<b>ETAPA I</b>	BERÇÁRIO I	De 0 a 1 ano
	BERÇÁRIO II	De 1 a 2 anos
	MATERNAL I	De 2 a 3 anos
<b>ETAPA II</b>	MATERNAL II	De 3 a 4 anos
	INFANTIL I	De 4 a 5 anos
	INFANTIL II	De 5 a 6 anos <sup>5</sup>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

<sup>5</sup> De acordo com o ponto de corte definido nas normas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB 1/2010, que define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a Resolução CNE/CEB 6/2010, que define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e o Parecer CNE/CEB Nº 2/2018, que trata das Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade, a educação infantil contempla, também, crianças que completam seis anos de idade ao longo do ano civil, permanecendo matriculadas nessa etapa (ANPED, 2020, p. 04).

Desta forma, cada vez mais a partir da leitura das obras de ambas as pesquisadoras apresentadas, considero ser importante situar a faixa etária das crianças com as quais atuo (Maternal I), tendo em vista a singularidade do trabalho com esse grupo de crianças em relação às turmas de crianças maiores (Infantil I e Infantil II) com as quais eu trabalhava anteriormente; ou em relação aos bebês (Berçário I e Berçário II), com os quais ainda não tive a oportunidade de trabalhar. Esta singularidade e os desafios que ela me apresentava foi, inclusive, um dos motivos que me despertou o interesse para prosseguir com meus estudos na Pós-graduação, como irei expor mais adiante nesta dissertação.

Ainda que Prado (1999) contemplasse também os bebês quando se referia ao termo Crianças Pequeninhas, considero pertinente me apropriar dele ainda que eu os separe em outra categoria, pois a partir dos trabalhos com os quais tive contato durante o levantamento bibliográfico pude perceber o quanto tive a oportunidade de aprender com as pesquisas com os bebês, que foram a maioria dos trabalhos elencados por este levantamento. Considero que esta aprendizagem da docência com as crianças pequeninhas a partir dos bebês se faz pertinente tendo em vista que nos dois casos estamos nos referindo “àqueles que ainda não se encontram em condições de falar” (PRADO, 1999, p. 111), já que este também é o caso de grande parte das crianças das turmas de Maternal I, especialmente quando ingressam no início do ano letivo.

A partir dos dados que me foram apresentados durante meu levantamento bibliográfico, a maior parte das pesquisas na área da Educação Infantil são realizadas ou na Etapa II ou com os bebês, existindo uma lacuna nos estudos acerca das crianças de 2 a 3 anos, especificamente. Portanto, a partir de Tebet (2013), reconheço as singularidades deste grupo diante dos bebês, ainda que tenham suas semelhanças, e inspirada pro Prado (1999) as situo enquanto crianças pequeninhas, para melhor visualizar sobre qual o grupo de crianças que se trata essa dissertação de mestrado.

Dito isto, no capítulo “Navegando por entre as correntes marítimas: os altos e baixos, as idas e vindas desta pesquisa”, apresentarei como se deu o processo de gestação desta pesquisa até o momento de zarpar o navio. Por ser um processo longo, vários mergulhos serão apresentados neste capítulo, por meio de um memorial que culmina na justificativa pela escolha do procedimento metodológico adotado.

No capítulo seguinte, “As pérolas pescadas durante os mergulhos no processo formativo experienciado nos estágios da graduação”, serão apresentados alguns materiais de registro

produzidos por mim, marinheira-professora-pesquisadora, durante minha formação inicial em Pedagogia, demonstrando sua importância para a constituição de minha docência até os dias de hoje e recolhendo as pérolas presentes nestes materiais.

No capítulo “(Re)conhecendo algumas companheiras de viagem”, me encontro com algumas outras personagens, tendo parte delas percorrido um trajeto muito parecido em suas jornadas, enquanto outras navegaram por outros meios de transporte. Porém, nestes encontros pude me reconhecer nestas outras viajantes e suas histórias, que trouxeram preocupações semelhantes e inspirações para seguir viagem com mais afinco.

Prosseguindo com o capítulo “Caiu na rede: é peixe? Apresentando os seres marinhos que compõem a minha docência com as crianças pequeninhas”, mergulho nos registros da minha docência com as crianças pequeninhas do Maternal I e nas narrativas do facebook que produzi a partir de minha experiência com elas, pescando os seres marinhos que se revelam nestes registros e identificando também as pérolas que me auxiliam em um constante aprimoramento de minha prática profissional.

O capítulo “Nadando no mar da Pandemia e tentando não me afogar” foi pensado a partir de uma valiosa contribuição das professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação, pois a Pandemia do COVID-19 alterou completamente a forma de nos relacionarmos no mundo todo e, conseqüentemente, a forma de se conceber a educação. Como este acontecimento se deu já durante o processo de finalização da dissertação, não foram possíveis grandes aprofundamentos sobre ele, ainda assim, compartilho de minha experiência sobre isso buscando amparo nos documentos oficiais produzidos durante este contexto para retomar as memórias dos acontecimentos, uma vez que sua cronologia se procedeu de forma bastante caótica e confusa.

Por fim, encerro esta viagem com o capítulo “Atracando o navio: desfrutando dos peixes e compartilhando as pérolas-lições encontradas ao longo desta viagem”, no qual retomo os principais pontos discutidos ao longo de todo o trabalho e compartilho quais foram as pérolas-lições que fui recolhendo ao longo do processo.

O convite está feito para que compartilhem comigo desta viagem! Ocupem seus lugares, preparem os leitores de QR-Code de seus aparelhos celulares para seguir acompanhando de algumas boas músicas<sup>6</sup> e uma ótima leitura...

---

<sup>6</sup> Em alguns momentos ao longo deste trabalho a epígrafe estará acompanhada de um QR-Code. Trata-se de um tipo de código de barras que, ao ter a sua leitura realizada pela câmera do telefone celular por meio de algum aplicativo adequado, irá reproduzir as músicas que foram citadas nas epígrafes. Caso seu aparelho celular não disponha de um

## 2 NAVEGANDO POR ENTRE AS CORRENTES MARÍTIMAS: OS ALTOS E BAIXOS, AS IDAS E VINDAS DESTA PESQUISA



*Filho de peixe é peixinho  
E um dia vai virar peixão  
Atum, Robalo, Riscadinho  
Ou até um Tubarão.  
(O Tubarão Martelo).*

Como se dá o nascimento de uma pesquisa acadêmica? Para Chaluh (2008), citando Borges, acontece no caminho, o processo, que é inclusive mais precioso que os resultados. Zanfalice e Aragão (2020, p. 41) o assemelham ao preparo de um banquete, pois “Como ocorre na culinária, tentativas, frustrações, acertos e erros vão levando ao aprimoramento do que se pretende produzir – para que seja servido e traga, ao menos, prazer a quem provar”. Rosalen (2019, p. 107) associou seu processo de pesquisa ao garimpo, o que para ela “[...] significa procurar meticulosamente indícios que, como a própria palavra nos diz, nos indicam os caminhos percorridos pelas pessoas que estiveram no trabalho cotidiano com os alunos PAEE; indícios que nem sempre são claros, estão expostos, visíveis, inscritos no papel...”.

É interessante como nós, pesquisadoras<sup>7</sup> do Grupo de Estudos Escola Formação e Alteridade (GREEFA), percorremos por todo o processo de se pesquisar atentas ao caminho, uma vez que orientadas por Laura, mas compreendendo-o cada uma a partir do que faz mais sentido para si, diante de nossas preferências/experiências pessoais. É importante ressaltar que isto também é uma mostra do alinhamento de nossas pesquisas ao referencial bakhtiniano uma vez que, para o autor, “O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário”. O autor prossegue, ainda, alertando que, quando essa relação se torna aleatória, “[...] perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 04).

---

aplicativo leitor de QR-Code instalado de fábrica, você pode pesquisar e instalar algum leitor de QR-Code de sua preferência na App Store (iOS) ou na Play Store (Android).

<sup>7</sup> Faço aqui a opção de adotar o feminino genérico tendo em vista que somos a maioria no grupo atualmente.

Contreras (2013) também tece reflexões neste sentido, debruçando-se especificamente sobre a educação:

A educação é sempre a formação da subjetividade: si mesmo em relação ao outro (a cultura, os outros, as múltiplas realidades com as que entramos em relação, etc). O saber da experiência, como saber subjetivo, significa que tem que dirimir-se sempre nos modos pessoais de atribuir significado e dar sentido, tanto ao que se vive como o que se deseja. E fazer-se docente supõe necessariamente pôr-se em relação ao vivido, o pensado, o aprendido, para ver-se em uma direção de desejo (CONTRERAS, 2013, p. 29).

Tendo tudo isto em vista e seguindo a linha de Bakhtin (2003, p. 05) quando ele afirma que “[...] o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma” e que “Por isso o artista nada tem a dizer sobre o processo de sua criação, todo situado no produto criado”, reconheço que o essencial sobre o nascimento desta pesquisa acadêmica passaria despercebido, se não fossem os questionamentos das três professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação, que deleitadas com as metáforas aquáticas desejaram saber de onde surgiram as associações com o Mar. Daí que eu reconheci o quanto realmente estaria perdendo a mim mesma e a grande ingratidão que eu cometeria contra o Ritual da Umbanda Sagrada, no qual sou iniciada e que infelizmente ainda hoje sofre processo de marginalização, por eu ter ocultado o seu papel dentro disso tendo em vista que todo este trabalho só foi possível a partir dele.

Digo isso porque foi a partir da minha iniciação ao Ritual de Umbanda, no ano de 2016, no Templo de Umbanda Lúcia Oiá e Caboclo 7 Cachoeiras, Ministrado por Pai Henrique d’Oxumarê e na ocasião também por Mãe Daiana d’Iemanjá a partir de suas diretrizes; que venho aprendendo a olhar para todos os aspectos da minha vida a partir dos ensinamentos recebidos pelos Sacerdotes e pelas Entidades Espirituais, como olhar para as minhas ações (Exus), meu interior (Pombogiras), minhas intenções (Exus Mirins), a busca de um direcionamento para a minha caminhada (Caboclos) refletindo sobre os caminhos que já percorri (Boiadeiros), os aprendizados cotidianos que recebo das crianças (Erês) e dos Anciãos (Pretos Velhos) e a maleabilidade e sensibilidade necessárias para viver a vida tomando o cuidado de não me perder em meus emocionais (Baianos e Marinheiros).

Foi só assim, aprendendo a refletir sobre a minha própria vida que o peso da responsabilidade do que foi registrado e publicado em meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, como irei descrever mais adiante, bateu em minha porta solicitando uma atitude de

reparação. Foi só assim, refletindo sobre minhas ações (ou falta de) em situações como a que vivenciei com Maria em 2014, uma pequena menina negra que apontou para mim o meu racismo<sup>8</sup>, coisa que a minha branquitude me atrapalhava a enxergar e que cobrava uma mudança de postura em relação às crianças negras daquela turma, mas que agora sua memória exigia de mim uma ação de maior comprometimento, aprofundamento e com potencial de transformação em meu meio profissional a partir do acadêmico.

Foi só assim que venho aprendendo a exercitar a humildade de reconhecer que por mais que eu dispusesse de uma gama de conhecimentos científicos que me habilitavam em tese para ser docente de crianças pequenas, eu não fazia jus a minha profissão na prática, pois a Espiritualidade me mostrou o quanto eu não agia de acordo com a responsabilidade necessária para com todos os envolvidos, e que além dos aprendizados que eu obtinha dentro deste campo que me orientavam para isso, que eu poderia também buscar novos amparos na academia.

Foi também dentro do Ritual da Umbanda Sagrada que fui apadrinhada com os Orixás Iemanjá e Oxumarê, e a cada dia mais fui me descobrindo e me reconhecendo enquanto filha destes Orixás em minhas afinidades, modos de pensar e enxergar o mundo, trejeitos, e tudo o mais o que nos constitui enquanto sujeitos. Foi, portanto, daí, que surgiram as associações com o Mar. Não algo forçado ou inventado apenas com o intuito de deixar a leitura mais atrativa aos meus colegas de profissão e acadêmicos, mas porque quanto mais sou ensinada a me reconhecer enquanto filha da Rainha das Ondas, Sereia do Mar; a partir da convivência cotidiana com uma Mãe de Umbanda que é regida por esta Orixá, que mais percebo o quanto estas alegorias se fazem presentes em meus pensamentos, falas e atitudes.

Por isso, quando em uma conversa de orientação, tentando compreender o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), naturalmente partiu de mim a sugestão do termo “Pescaria”, quando Laura me convidou a buscar os indícios em meus dados. Por isso, quando realizei minha primeira leitura do texto “Metodologia das Ciências Humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 401), fiquei transtornada com “O pensamento dogmático” apresentado pelo autor, pois para uma filha do Mar, a ideia de um pensamento que “[...] como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo”, soa para mim até hoje de forma aterrorizante.

---

<sup>8</sup> Essa situação será aprofundada na página 180 desta dissertação.

Foi também por isso que imediatamente tive afinidade com a figura do marinheiro apresentada por Benjamin (1994), pois eu já os conhecia e reverenciava na Umbanda, uma vez que

Ser marinheiro na Umbanda significa ser eterno amante do mar e dos rios e de seus mistérios; significa auxiliar pessoas e espíritos necessitados, com recursos do mar, dos rios e os mistérios das águas. [...] Os marinheiros podem representar um ideal de aventura, de inovação, de mobilidade e de amor pela descoberta de novos lugares e pessoas, mas nos ensinam a enfrentar as calmarias e os mares tormentosos (VIEIRA, 2015, p. 177).

Espero, caros leitores, que tudo isso esteja representado neste trabalho, de forma a fazer jus a estas figuras que tanto me ensinam e auxiliam, uma vez que foi a partir da Umbanda e de tudo o que a envolve: os Orixás, as Entidades Espirituais e os Sacerdotes desta religião, que me conduzem e amparam diariamente, que o nascimento desta obra tal como está composta foi possível (Sendo interessante observar neste ponto que Iemanjá também auxilia nos partos!!!). Como cantamos em um dos Pontos de Umbanda<sup>9</sup> celebrados em nossas louvações: “Quem tem Fé, tem tudo! / Quem não tem Fé, não tem nada” e, portanto, dando mérito a Quem é direito, afirmo que para mim o Espiritual não apenas é um dos elementos que me constituem enquanto sujeito, mas vem à frente, de forma a me inspirar nas alegorias realizadas e no título desta Dissertação, de modo algum me equiparando a estes digníssimos Guias em seus trabalhos Espirituais, mas carinhosamente inspirando-me neles para apresentar minha jornada de forma espirituosa e cativante.

Apresentado tudo isto e com a pesquisa já concebida, convido meus colegas leitores para navegarmos de volta à ocasião do meu início do Mestrado em Educação no ato da redação de meu primeiro texto para compor esta dissertação solicitado pela professora Laura, para que possamos viajar juntos a partir daí. Deste começo surgiu minha produção de um Memorial sobre a minha relação com a escrita, que passa também a compor este capítulo da dissertação, somado a outros olhares que foram abrangendo novas experiências que vivenciei de lá até aqui.

---

9 Quando nos referimos aos Pontos de Umbanda ou Pontos Cantados estamos falando sobre os cantos rituais entoados pelos Sacerdotes da Umbanda ou pelos “Ogã” (hierarquia responsável pelo canto e toque) e acompanhados pelos demais membros da corrente mediúnica.

## 2.1 O primeiro mergulho: a minha relação com a escrita

Embora eu saiba que para muitos leitores desavisados quanto a procedência da pesquisa narrativa toda essa introdução pode soar como uma distração “ao que interessa”, que no caso, seriam “os meus dados”, tenho a ciência de que tudo isso que eu compartilho aqui com vocês faço porque “Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Tendo isso em vista e retomando ao ponto, foi assim que tudo começou: em uma primeira reunião de orientação com a Laura, ela me convidou a escrever sobre “A minha relação com a escrita”, já que todo o movimento no qual eu iria me envolver estava relacionado com a minha prática de escrita. Ainda que a proposta de meu anteprojeto de pesquisa era a de que eu me enxergasse a partir de minhas próprias escritas em materiais de registro diversos, eu não enxergava essa relação nitidamente, então daquele primeiro momento já saí reflexiva: Eu tenho uma relação com a escrita? Mas porque recuperar essa minha relação com a escrita se, a princípio, o que eu imaginava que iria observar em minha pesquisa de mestrado seria exclusivamente a prática docente com as crianças pequenininhas da Educação Infantil?

Mal sabia eu, naquele momento, que a partir do instante em que iniciei o caminho de uma pesquisa que tem como o seu produto final a escrita de uma dissertação, passo a me tornar, além de pesquisadora, autora. Também não sabia naquele momento que enquanto autora criadora (BAKHTIN, 2003) responsável pela composição desta obra, a relação próxima com a escrita já era inerente à atividade de pesquisa independentemente de eu considerá-la ou não. Mas tudo bem, afinal, o repertório bakhtiniano foi algo que Laura compartilhou comigo no processo e não algo do qual eu já dispunha. Mas voltemos às minhas indagações iniciais...

O convite à reflexão sobre o assunto se tornou para mim uma caixa de surpresas: algumas boas, outras nem tanto. A primeira surpresa foi justamente descobrir que eu tinha sim uma relação com a escrita, mais antiga do que eu me recordava a princípio. Naquele primeiro momento em que me debruçava sobre estas memórias, imaginei que esta relação se originou em 2001, pois me recordei da ocasião em que eu, com 11 anos de idade, estava na 5ª série do Ensino Fundamental II e a disciplina de Língua Portuguesa se transformou em Gramática. Digo se transformou porque, para aquela Sandra-criança aterrorizada, naquele ano essa disciplina assumiu uma configuração completamente diferente do que acontecia nos anos anteriores, no Ensino

Fundamental I, devido ao denso conteúdo de ortografia exigido no currículo para aquela série. Eu odiava! E muitos colegas também... A dificuldade da turma era tamanha que a professora na época nos ofereceu uma estratégia para nos dar uma “colher de chá”: A leitura e posterior narrativa para ela de um livro de literatura à nossa escolha garantiria um ponto na nota – e não havia limite para o uso deste “recurso”.

Percebo com isso o quanto parte da minha relação com a escrita surgiu também a partir de uma relação com a leitura, o que na época foi uma tentativa desesperada de não reprovar na disciplina. Aos poucos, as idas à biblioteca da escola para escolher uma nova obra “garantidora de um ponto na nota” foram se tornando cada vez mais frequentes, aguardadas, apreciadas... As narrativas dos livros eram feitas de forma cada vez mais apaixonadas. A professora, percebendo isso, começou a fazer sugestões, indicações de livros... Não lembro, na época, de escrever redações, mas lembro-me com carinho do momento em que tive desperto o meu gosto pela leitura e com isso posso perceber o quanto meu gosto pela escrita germinou também a partir deste outro. Aproximadamente dois anos depois, passei a fazer o uso de diários pessoais, gostava de organizar meus sentimentos por meio da escrita.

No ensino médio, meus professores de literatura e redação narravam histórias apaixonadamente, o que sempre me motivava a escrever. Sempre eram reservados pelo menos 15 minutos antes do término da aula de redação para isso e me recordo com detalhes do meu ritual nestes momentos: aguardava alguns minutos enquanto o tema decantava em meu interior. Finda esta etapa, o texto ardia em meu peito e mente: iniciava uma escrita ininterrupta, independentemente das dores eventuais que surgiam em minha mão durante o processo. Em pouco tempo admirava a obra e a entregava com um sorriso no rosto. Sempre tive prazer em observar os frutos deste processo, cuidava dos meus textos com carinho.

Relembrando tudo isso agora, penso ter sido justamente esta relação que me auxiliou durante o processo seletivo para o vestibular em um momento em que eu não gostava da escola, não gostava das disciplinas, não gostava de estudar, não gostava de acordar cedo, enfim, a única coisa que eu me lembro de gostar na escola realmente era desse ritual que procedia ao final das aulas de redação, e minhas notas do vestibular nas áreas de linguagem e redação foram consideravelmente maiores que as notas dos outros conteúdos, o que talvez sirva como um atestador desses fatos que aqui eu conto.

A segunda surpresa se deu praticamente muitos meses após a produção deste primeiro texto, na ocasião em que eu cursava a última disciplina de meu Mestrado em Educação, uma disciplina condensada oferecida no mês de dezembro de 2019: “Linguagens, Arte e Políticas de subjetivação: pesquisa e experiência formativas”. No primeiro dia de aula desta disciplina, cada um de nós estudantes recebeu dos professores um “Caderno de arte-arteira”, um caderno de desenho a ser utilizado livremente durante o percurso da disciplina. As únicas exigências referentes ao seu conteúdo eram a produção de dois textos com temas específicos. Ao ter em mãos este caderno e, imediatamente, começar a desenhar concomitantemente ao desenrolar das aulas, me recordei de praticamente toda a minha trajetória escolar apostilada, em que as queixas aos meus pais sobre “nenhuma anotação e muitos desenhos nas apostilas” eram frequentes. Percebi, naquele momento, como ter essa possibilidade de desenhar durante as aulas me fazia feliz e que, pelo menos nesta ocasião do mestrado em específico, os desenhos não significavam necessariamente que eu não estava acompanhando as discussões que se processavam em sala, já que eu inclusive participava delas.

Ter desperta essa minha relação afetuosa com o desenho me fez recordar também de uma fase de minha vida que se iniciou inclusive antes de minha alfabetização, momento em que eu já estava envolvida com a produção de histórias em quadrinhos. Atualmente, ao refletir sobre esta situação, reconheço o privilégio de ser filha de professores universitários, tanto por nos colocar em uma situação econômica superior a realidade de muitas crianças em nosso país, quanto pela valorização à educação conferida por eles que sempre colocaram a mim e aos meus irmãos em contato com revistas e livros diversos mesmo que ainda não alfabetizados. Acredito ser fundamental registrar essa observação, pois é necessário que cada um de nós reconheça os seus privilégios de qualquer espécie, para que não enxerguemos um todo de forma homogênea, exigindo de nossos pares ou das crianças na escola ações ou falas que não dizem respeito ao cotidiano delas, e sim ao nosso. Isso eu posso afirmar que aprendi especialmente com as pesquisadoras militantes que compartilham sua luta por uma educação antirracista, como Ribeiro (2019) e Cavalleiro (2001), como irei me debruçar posteriormente nessa dissertação.

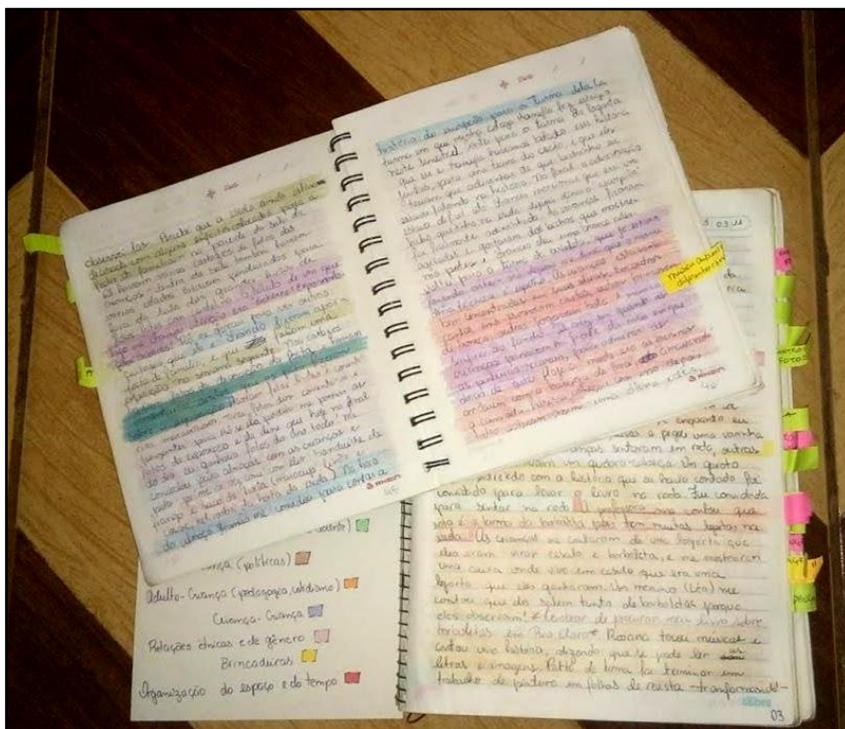
Devido ao ofício dos meus pais, minha casa sempre teve um espaço reservado para um grande estoque de folhas de rascunho provenientes de textos de qualificações de teses ou dissertações em que algum deles seria um dos membros de bancas que já haviam acontecido e que estavam à disposição para serem reutilizadas. Estas folhas sempre se transformavam em

novas histórias em quadrinhos, de forma que então reconheço este como efetivamente o início da minha relação com a escrita, ainda que não totalmente sistematizada na época, pois ela já acontecia a partir da produção de histórias narradas por quadrinhos.

## 2.2 O segundo mergulho: me (des)conhecendo em uma escrita engessada

Voltando ao ponto do convite da professora Laura para que eu retomasse a minha relação com a escrita, este convite surgiu durante aquela primeira reunião de orientação após uma conversa apaixonada sobre os meus cadernos de campo<sup>10</sup> dos Estágios em Educação Infantil: o processo de escrever as observações e de posteriormente retomar essa escrita com o olhar focado nas categorias de análise sociológicas que estudamos ao longo da disciplina teórica que era oferecida pela mesma professora e simultaneamente ao primeiro Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Figura 01: Os cadernos de campo dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora.

<sup>10</sup> Durante essa dissertação, sempre que eu me utilizar do termo “Caderno de Campo”, estou me referindo a algum dos documentos utilizados para registro individual das estagiárias durante as disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, da mesma forma que estes eram nomeados pela docente responsável pela disciplina.

Essas categorias a serem observadas e destacadas com diferentes cores eram: A “Relação adulto-adulto” (Professoras e família, comunidade escolar); “Relação adulto-adulto” (Hierarquias de poder ou formação docente); “Relação adulto-criança” (Políticas para a Educação Infantil); “Relação adulto-criança” (Práticas pedagógicas, cotidiano da Creche/Pré-escola); “Relação criança-criança”; “Relações étnicas e de gênero”; “Brincadeiras” e, por fim, “Organização do espaço e do tempo”. Eu recordava deste processo formativo com muito carinho e foi com este sentimento que narrei o acontecido para a professora Laura em nossa primeira conversa de orientação. Então o meu primeiro movimento de busca foi o de retomar este material como forma de “alimentar” a redação do solicitado memorial de minha relação com a escrita, e foi neste momento que se deu outro conflito interno após nova surpresa, desta vez não tão boa.

Quando me coloquei diante do texto daqueles dois cadernos, relativos às observações feitas em campo durante as disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que foram também utilizados como parte do material de minha coleta de dados para o TCC; percebi que embora eu realmente houvesse feito um bom trabalho em destacar as observações feitas em campo do estágio a partir das categorias de análise elencadas pela disciplina, o texto, no entanto, era puramente descritivo, e não pude encontrar resquícios daquela minha paixão pela escrita em quase nada do que estava colocado ali.

Atualmente, após ter contato com o trabalho de Baptistella e Chaluh (2017), hoje reconheço que aquela minha escrita estava inserida em um contexto das escritas dos estudantes de graduação que foram conceituadas por estas pesquisadoras como escritas oficiais, ou seja, um texto produzido com a finalidade de ser avaliado (no caso, pela docente responsável pelas disciplinas de Estágio em Educação Infantil), de forma que eu não me utilizava destes cadernos para manifestar minhas opiniões ou experiências pessoais, com exceção de uma única escrita narrativa que acaba “escapando”, a qual irei mencionar mais adiante neste capítulo.

Por ainda desconhecer isso naquele meu início do Mestrado em Educação, naquele momento fiquei bem frustrada. Se eu havia guardado em minha mente uma experiência tão proveitosa daquele tempo, do processo formativo do estágio e da produção dos cadernos, porque é que não conseguia encontrar nada disso registrado naquele texto? O que seria então verdade daquilo que se passou? Precisei me afastar do material neste momento, me causou um mal estar. Pensei estar encrocada, afinal, foi pensando também nestes (guar)dados (LIMA; GERALDI;

GERALDI, 2015) que baseei o meu anteprojeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado.

Neste meio tempo, realizei as leituras das duas primeiras disciplinas que cursei no Mestrado em Educação no primeiro semestre de 2019 e dos encontros do GREEFA, participei das discussões nas aulas e no grupo de pesquisa... E me vi diante de uma nova e inesperada surpresa, fruto das leituras e discussões da disciplina de “Pesquisa em Educação”. Conforme estudávamos a constituição das ciências humanas enquanto ciências e as mudanças de paradigma neste campo<sup>11</sup> passei a refletir sobre o quanto meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação acabou reproduzindo, sem que eu me desse conta na época, um modelo positivista de pesquisa, em que busquei enquanto observadora assumir uma neutralidade inalcançável, o que resultou na frustração com minha “obra final” que me afastou temporariamente de novas produções acadêmicas.

O segundo leitor<sup>12</sup> identificou na leitura do texto final do TCC um certo “policimento” na forma com que eu relatava as observações feitas em campo na sala de primeiro ano do Ensino Fundamental. Entendo apenas hoje que essa divergência na postura de observar o fazer docente no cotidiano escolar teve a ver com o referencial teórico divergente entre a minha orientadora e o segundo leitor, fato este que não pôde ser contornado pelo momento em que esta informação me foi apresentada, dias antes do prazo para a entrega do trabalho na coordenação do curso no setor da Graduação.

O mais frustrante foi reler o trabalho a partir deste apontamento e perceber o quanto isto realmente estava presente. Senti como se um balde de água fria tivesse sido jogado sobre as brasas do texto recém-saído do forno e, diferentemente dos outros escritos que produzi, nunca mais retomei este texto com um sorriso no rosto, o que ocasionou em um certo distanciamento com a universidade. Foi também quando encarei a necessidade de superá-lo que decidi retomar meus estudos na Pós-graduação.

Pois bem, foi um grande alívio perceber que este “erro” que eu havia impresso durante a redação de meu TCC não foi uma falha de caráter ou algo do tipo, mas sim resultado de um

---

11 ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES -MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

12 Na universidade em que cursei a graduação, além do orientador, havia também o segundo leitor, outro professor doutor da própria universidade que era escolhido pelo estudante e, após aceitar o convite, recebia a função de ler e escrever um parecer avaliativo sobre nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

paradigma de ciência que ainda ecoa no âmbito acadêmico como o que garante a autenticidade de uma pesquisa. Além disso, conforme já mencionado, tratava-se de uma divergência do referencial teórico adotado pelos dois pesquisadores que avaliaram o meu trabalho e observar hoje que na época da graduação tive poucas oportunidades para refletir sobre isso antes de iniciar o processo de minha coleta de dados ajudou a me libertar da culpabilização em que me colocava desde a época da entrega do TCC e me fez compreender que meus cadernos de campo do Estágio em Educação Infantil também foram produzidos dentro deste contexto, de forma que os considero inseridos no já citado conjunto das escritas oficiais conceituado por Baptistella e Chaluh (2017).

É importante destacar que os sentimentos que experienciei e relacionamentos que estabeleci durante o tempo vivenciado com as turmas em que realizei a produção dos dados do meu TCC, tanto da Educação Infantil quanto do 1º ano do Ensino Fundamental, foram reais; e que o grupo de estudos e pesquisas ao qual estava vinculada, justamente por estar engajado na luta por propor uma Pedagogia da Infância não escolarizante, sempre teve grandes preocupações com a infância e com a garantia dos direitos das crianças nas Creches ou escolas, sejam de Educação Infantil ou não. Porém, parafraseando o título do livro produzido pelo GREEFA em 2020 que versa sobre a metodologia de pesquisa narrativa que adotamos em nosso grupo (CHALUH *et al.*, 2020), foi justamente o “modo de se fazer pesquisa” que acabou por não considerar a profundidade de todos os sujeitos envolvidos nas escolas no registro escrito, especialmente em relação às docentes de Ensino Fundamental, conferindo esta característica de aparente neutralidade e objetividade inquebrantáveis.

Conforme já mencionado, minha primeira percepção sobre essa aparente neutralidade naqueles cadernos de estágio me conferiram a sensação de estar encrascada, situação que precisou ser compartilhada em um segundo encontro de orientação. Nesta conversa, Laura me provocou uma nova inquietação: refletir sobre a diferença entre colorir cadernos de campo a partir de categorias de análise pré-definidas e de buscar indícios em meus cadernos de planejamento construindo novos sentidos sobre minhas vivências durante a pesquisa narrativa, que foi a metodologia de pesquisa assumida para esta dissertação de mestrado. Enquanto a provocação decantava internamente, ao cursar no segundo semestre de 2019 a disciplina “Tópicos especiais em pesquisa, alteridade, formação: apontamentos teórico-metodológicos” ministrada por ela, reli Geraldi (2012) e conheci a Entrevista-Conversa de Mello e Miotello (2013), e os descobri como ótimos parceiros para esta empreitada.

Naquele momento, percebi que quando Geraldi (2012), a partir de Bakhtin (2003), diferencia a verdade-*istina* da verdade-*pravda*, afirmando que “[...] é uma herança do racionalismo considerar apenas como ‘verdade’ a verdade-*istina*” (GERALDI, 2012, p. 27), neste contexto se situava minha experiência de pesquisa anterior, da graduação em Pedagogia. Entendi neste momento que estudar as diferentes categorias de análise da sociologia antes de “adentrar o campo” buscava, de certa forma, nos treinar para buscar a verdade “que se obtém por sucessivas abstrações; são verdades construídas no interior de uma teoria em que se constrói um modelo abstrato de explicação de um objeto” (GERALDI, 2012, p. 25).

Conforme Bakhtin (2003, p. 395), ao comparar as ciências naturais às humanas, o autor atesta que “As ciências [naturais] procuram o que permanece imutável em todas as mudanças (as coisas ou as funções)”, de forma que penso que este aparente movimento, por exemplo, de compreender as relações que se dão entre a escola e a família das crianças a partir da leitura de determinados textos para então observar o cotidiano da escola buscando encaixá-lo dentro deste modelo, pode acabar sendo muitas vezes tão mecânico quanto superficial a ponto de não ser possível mergulhar no acontecimento com a intenção de estar aberto para descobrir sentidos mais profundos.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 400), “As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe *a coisa muda*”.

Essa postura diante do cotidiano não considera, portanto, que “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Na Entrevista-Conversa de Mello e Miotello (2013), Miotello nos lembra que “também o pesquisador é expressivo e falante. Assim são duas ou mais consciências se penetrando, estabelecendo fusão e distância; a fusão proporciona a penetração e a distância rende o excedente de conhecimento” (p. 219). Assim sendo, construindo agora novos sentidos sobre a experiência de colorir o caderno de campo de acordo com as categorias de análise pré-definidas, percebo o quanto coisifiquei os sujeitos presentes nas cenas, apagando suas consciências e impossibilitando, desta forma, uma relação não superficial com aquele contexto.

Em seguida, Miotello nos alerta: “Quando me defino, me sinto pleno, fico cheio de mim mesmo. Permanecer nesse estágio da identidade é uma armadilha”, para então afirmar: “O cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é que permite a compreensão, o alargamento da própria consciência” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 220).

Reconheço então que naquela experiência, recheada de definições que conferiam segurança de meu ponto de vista, perdi a oportunidade de alargar minha consciência confrontando-a com outras, a partir das infinitas possibilidades de sentidos construídos por estas consciências outras: “O ser da totalidade, o ser da alma humana, o qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode estar tolhido por esse ato em nenhum momento substancial. Não se pode transferir para eles as categorias do conhecimento material” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Neste contexto, concordo com Geraldi (2012) que:

A defesa de uma ciência do particular contradiz os modos modernos de fazer ciência. [...] como apontado por Ginzburg (1989), uma ciência do particular preferirá dizer coisas significativas e substanciosas com prejuízo da cientificidade (no sentido moderno de ciência) a dizer trivialidades garantidas pelo método preconizado dos processos científicos (da indução ou da dedução) (GERALDI, 2012, p. 27).

Aí está, substancialmente, a diferença entre grifar acontecimentos a partir de categorias pré-estabelecidas e mergulhar neles compreendendo os seus sentidos “estabelecendo fusão e distância”. Foi neste momento que compreendi a potencialidade da pesquisa narrativa enquanto heterocientífica “tentando desvendar a verdade-*pravda* do singular” (GERALDI, 2012, p. 31) e buscando a construção de uma ciência outra, possível a partir da construção dos sentidos nos acontecimentos do cotidiano.

É importante observar neste momento, conforme apontou uma das professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação, que a problemática em si apresentada não se trata do gesto de se colorir as categorias de análise de dados, o que é um recurso interessante para nos auxiliar em nossa própria organização diante da grande quantidade de materiais levantados durante o processo de uma pesquisa, como ficará nítido no quarto capítulo desta dissertação. A divergência entre as duas perspectivas teóricas está, principalmente, no engessamento de se definir estas categorias previamente antes da ida a campo, buscando enxergar a realidade somente a partir do que já estava dado a priori, em oposição a vivenciá-la para, posteriormente, mergulhar nela buscando se aprofundar nos sentidos encontrados no texto.

Neste sentido, Nascimento (2018) teve uma percepção semelhante em sua pesquisa:

Não se trata de eleger um objeto e me debruçar sobre ele utilizando ferramentas conceituais como num jogo de encaixe, mas de produzir uma reflexão sobre o que vivemos cotidianamente nas escolas públicas, dialogando com os sujeitos que tecem esse cotidiano. **Esse movimento só é possível quando estamos mergulhados no cotidiano.** Por estar mergulhada no cotidiano posso eleger questões e me debruçar sobre elas através de uma metodologia que permita o diálogo com os sujeitos (NASCIMENTO, 2018, p. 36, grifos meus.).

Portanto, reconheço que este processo que se deu no início do meu mestrado de perceber como se deu a produção de minha pesquisa de TCC e estar construindo uma outra forma de se fazer pesquisa (CHALUH *et al.*, 2020) a partir do referencial bakhtiniano e da pesquisa narrativa como irei justificar mais adiante, tratou-se de uma mudança de postura enquanto pesquisadora. Neste processo, pude perceber o quanto o caminho de uma pesquisa com seres humanos é delicado, especialmente quando se trata de investigar a prática de outros profissionais, como foi o caso da pesquisa que resultou no meu TCC da graduação. Hoje percebo que ao optarmos pela escolha dos métodos mais tradicionais de pesquisa, corremos o risco de patologizar o outro, de ignorar a alteridade e não nos desdobrarmos ao seu lugar na tentativa de compreendê-lo, mas de buscar apontar o que ele faz de pior e condená-lo.

Neste sentido, a postura heterocientífica do saber defendida por Geraldi (2012) é bem difícil, pois exige um trabalho extra ao da pesquisa, que é o de se deslocar até esse outro que também te constitui. Realmente uma relação de amorosidade (MIOTELLO, 2020) e, compreendendo este outro como um parceiro, nos é mais vantajoso buscar compartilhar suas boas práticas do que o condenar pelas ruins, como se a vida fosse estática e acabada. A partir dessa nova postura de pesquisa, estamos diante do inacabamento nosso e dos outros e de novas oportunidades.

Não digo com isso que devemos ignorar aquilo que observamos estar em desacordo com os princípios de uma sociedade igualitária, justa, democrática e emancipadora. Pelo contrário, neste viés, assumo minhas aproximações com Paulo Freire (1996) ao se pensar no questionamento em busca da transformação social. Mas afirmo que temos a ganhar muito mais procurando na escola por práticas inspiradoras do que buscando inspecionar e condenar professores e escolas que se abrem aos nossos projetos de pesquisa muitas vezes aguardando algum respaldo por parte das universidades que nunca acontece. Essa questão me afeta de forma particular por reconhecer o quanto acabei assumindo essa postura na minha pesquisa da

graduação, seja por desconhecer um método de pesquisa diferenciado, seja por não dispor da experiência da docência, ou também por uma questão de intemperança pela idade mesmo.

Apesar de minhas considerações sobre esta divergência de referencial teórico, reconheço sim o quanto a experiência dos Estágios em Educação Infantil e de ter me aprofundado nessa área pela abordagem das Pedagogias Italianas em articulações com a Sociologia da Infância em meu TCC foram muito formativas, tanto que recordo dessa experiência com carinho até os dias de hoje. Ao longo desta dissertação, irei expor o quanto este referencial vivenciado mais intensamente no período da graduação representa para mim até os dias de hoje a base sobre a qual consolido minha prática docente com as crianças pequenas e pequenininhas na Educação Infantil<sup>13</sup>. Portanto, ainda que eu perceba ter assumido uma metodologia de pesquisa diferente para o meu Mestrado em Educação, justifico que essa área de forma alguma foi por mim abandonada, mas passou a ser mais uma dentre as que me somam e me constituem enquanto sujeito inacabado, professora e pesquisadora.

### **2.3 O terceiro mergulho: me reencontrando em outras formas de escrita**

Diante deste turbilhão de leituras, discussões e sensações que eu vivenciava com o início de minha Pós-graduação, tive nova reunião agendada com a orientadora. Para esta outra reunião, uma nova solicitação: trazer os cadernos de campo da graduação e os cadernos de planejamento das escolas em que trabalhei recentemente. Senti novo desconforto diante da necessidade de retomar estes materiais, então desta vez, ao invés de começar pelos da graduação, optei pela outra ponta.

Me recordei que na primeira reunião de orientação eu havia contado sobre um evento em que participei na USP<sup>14</sup> à convite da Secretaria Municipal de Educação aos professores da rede em 2017, pouco tempo após eu ter ingressado como docente na prefeitura de Rio Claro – SP, a partir do qual pude repensar a minha escrita das “Avaliações da semana” que eu deveria registrar

---

13 Não incluo, aqui, os bebês, unicamente devido ao fato de ainda não ter tido experiência com esta faixa etária, porém, tenho a esperança de que isto ainda aconteça um dia, de modo que este continuará sendo o meu referencial para compreendê-los.

14 Encontro Científico “Avaliação para Transformação em Educação Infantil: a perspectiva das pedagogias participativas” realizado de 24/04/2017 a 26/04/2017 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

em meu Caderno de planejamento Semanário<sup>15</sup> e também o quanto esta escrita variava de escola para escola, pois frutificava de acordo com a forma que a professora-coordenadora dialogava com ela fazendo ou não observações sobre meus escritos.

É importante observar, conforme apontou uma das professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação, que a prática do registro reflexivo nos cadernos de planejamento é algo que já está instituído pela rede da Prefeitura Municipal de Rio Claro – SP, portanto, os professores quando adentram a rede já são orientados a elaborar o caderno de planejamento desta forma<sup>16</sup>. Ainda assim, esta escrita não segue um roteiro passo-a-passo, variando de acordo com a singularidade de cada docente que a pratica, de forma que, como mencionei, eu me sentia mais à vontade para esmiuçá-la a partir do quanto a professora-coordenadora da escola se aprofundava em suas observações acerca de meus registros pedagógicos.

Retomando o evento que participei logo que adentrei nesta prefeitura, busquei o caderno que eu utilizava na época deste evento e novamente, tive uma surpresa não muito boa: embora as mesas redondas que vivenciei naquele evento sobre as Pedagogias Participativas me foram marcantes por passar também a me constituir e ressignificar o meu olhar “avaliativo” perante as diferentes crianças da turma, poucas mudanças neste sentido podiam ser observadas de fato na escrita do Semanário que eu utilizava naquele ano, pois naquele ano eu lecionava em uma escola em que a professora-coordenadora não se aprofundava tanto em suas observações sobre a minha escrita. Ainda sem ter me dado conta sobre isso naquela etapa da pesquisa, novamente me perguntei “O que era real” da minha percepção diante do vivido ao que havia sido redigido no texto. Mais uma vez naveguei por entre os cadernos, buscando comprovações de “autenticidade” do que eu havia conversado com a Laura, minhas preocupações cresciam, pois sentia meu anteprojeto de pesquisa escorrendo por meus dedos. Foi então que pude comprovar que, realmente, a minha escrita era “alimentada” pelas observações da professora-coordenadora, sendo meus textos produzidos no Semanário da escola atual significativamente maiores que os das

---

15 Forma como nomeamos o caderno de planejamento semanal e avaliação das estratégias desenvolvidas na semana anterior em nosso município, documento que deve ser entregue para a professora coordenadora e devolvido por ela semanalmente.

16 No momento em que concluo a redação desta dissertação, em 02 de novembro de 2021, e que ainda vivenciamos as Atividades Educativas não Presenciais, nós professores fomos orientados a reproduzir essa prática do registro reflexivo, que deixou de acontecer em cadernos, mas ainda acontece em documentos virtuais anexados ao Google Drive de cada escola e encaminhados à professora-coordenadora de nossa escola.

outras escolas justamente devido a interlocução estabelecida pela professora-coordenadora Marcela<sup>17</sup> mas, ainda assim, muito descritivos.

Foi quando tive outra surpresa, que em certa medida serviu de alívio para minhas crescentes preocupações. Durante este novo mergulho aos registros formativos de minha docência, ao retomar mais uma vez meus materiais da graduação, encontrei o Portfólio que produzi para as disciplinas de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursadas no ano de 2010. Este Portfólio era o instrumento de avaliação destas disciplinas, composto pelos Diários de Bordo, que eram os cadernos de observação de campo das estagiárias; somado às narrativas que produzíamos sobre os Estágios, às sínteses Jacototianas<sup>18</sup> dos textos estudados ao longo das disciplinas, aos trabalhos diversos solicitados pelo professor ao longo das disciplinas e a quaisquer outros materiais ou produções das estagiárias elaborados ao longo do Estágio e selecionados para compor seus Portfólios pessoais. Embora eu tenha cursado na graduação duas disciplinas de Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, foi produzido apenas um Portfólio porque o professor foi o mesmo nas duas disciplinas seguidas uma da outra e nos solicitou apenas que complementássemos o material a partir do novo repertório elaborado no Estágio seguinte.

Novamente me chama a atenção os diferentes referenciais teóricos adotados pelos professores que ministravam as disciplinas de Estágio em Educação Infantil e em Ensino Fundamental na universidade em que cursei a graduação e de como estes se faziam presentes nas proposições avaliativas dos docentes, pois, nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, o Caderno de Campo era base fundamental das observações do Estágio e o principal instrumento de avaliação da disciplina.

Já nas disciplinas de Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, havia um caderno, nomeado como Diário de Bordo, mas ele era um instrumento complementar, pois a avaliação da disciplina se dava por meio destes citados Portfólios. Nestas disciplinas, havia grande centralidade para as narrativas produzidas pelas estudantes a partir de suas vivências no Estágio, tendo em vista que elas constituíam parte significativa da avaliação. Desta forma, ainda que os

---

17 Nesta dissertação, optamos pelo uso de nomes fictícios, tanto dos personagens que surgem nas experiências de estágio da graduação em pedagogia, como das crianças e de meus pares da escola.

18 Inspirado pela obra “O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002), de Jacques Rancière e pelo educador protagonista da obra, Joseph Jacotot, o professor que ministrava a disciplina de estágio supervisionado em Ensino Fundamental solicitava aos estudantes que elaborassem uma Síntese Jacototiana de cada texto lido para a disciplina, na qual deveríamos responder a três indagações: “O que vê?”, “O que pensa?” e “O que fazes?” a partir de cada leitura realizada.

Portfólios se apresentassem como o material avaliativo destas disciplinas, ele era composto não apenas pelas escritas oficiais, mas também pelas escritas marginais e pelas escritas experienciais, como irei expor mais adiante; uma vez que este professor, assim como estas pesquisadoras, também considerava que “[...] não é só de escritas acadêmicas que sobrevive um curso de formação inicial de professores, mas também de escritas outras, que surgem da relação com os acontecimentos e com as pessoas” (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 241).

O professor que ministrava a disciplina de Estágio em Ensino Fundamental produziu, anos depois, em conjunto com uma de suas orientandas que foi nossa monitora na disciplina naquela época, um trabalho em que argumentam sobre a utilização dos Portfólios como instrumentos avaliativos (e não apenas isso!) dentro da perspectiva de Sá-Chaves (2005), que eles adotam. De acordo com eles,

Nos portfólios reflexivos não é a avaliação (a partir do olhar sobre a pasta e sobre o desenvolvimento dos trabalhos) o foco principal, mas sim o fato da sua produção promover o desenvolvimento metacognitivo do autor. Isso ocorre porque, ao selecionar e refletir sobre aquilo que compõe o portfólio, o sujeito é capaz de monitorar o próprio conhecimento e desenvolver a escrita de si como maneira de organizar o pensamento e a aprendizagem (SÁ-CHAVES, 2005).

Os muitos enfoques do portfólio — formativo, pois permite ao sujeito entender evidências que podem ser centro de interesse para o processo de formação; continuado, pois é uma construção contínua e frequente; reflexivo, uma vez que ao optar sobre o que vai compor o portfólio e ao pensar no porquê dessa escolha, o sujeito reflete; compreensivo, já que representa a compreensão integradora entre teoria e prática (SÁ-CHAVES, 2004) — auxiliam o desenvolvimento dessa metacognição (SIMAS; PRADO, 2019, p. 773-774).

Conforme já mencionado, neste estágio em questão, apesar do Diário de Bordo, deveríamos também produzir algumas escritas narrativas que contemplassem as observações que eram realizadas. Para a primeira disciplina de estágio supervisionado em Ensino Fundamental, foi solicitada a produção de duas narrativas e, para a segunda disciplina, a produção de uma. Como avaliação das duas primeiras narrativas que produzi na época, escrito a lápis em cada uma delas havia um comentário de uma das monitoras das disciplinas, ambas as monitoras tendo me chamado a atenção por ser descritiva demais: “*Você poderia trazer mais as suas impressões [...]*” e “*Fiquei curiosa para saber em que as relações estabelecidas dentro da escola te fazem refletir sobre a prática de ensino*”.

Me recordo até hoje da indignação com que recebi essas duas “cobranças” sobre minhas primeiras narrativas, na época cheguei até a indagar uma amiga muito querida que cursava a mesma disciplina por não saber, afinal, o que elas queriam. Lembrar agora deste momento trouxe

de imediato a memória afetiva destas sensações de inconformidade. Mas, desta vez, eu ri, pois minha aflição atual surgia justamente por não encontrar em meus textos este “tempero a mais” que eu tanto lembrava de ter saboreado, mas não encontrava indícios.

A partir do trabalho de Baptsitella e Chaluh (2017), reconheço hoje que este professor propunha, com as escritas narrativas, que tivéssemos a oportunidade de nos utilizar das escritas experienciais como uma alternativa avaliativa durante aquelas disciplinas. Porém, nesta angústia da Sandra-graduanda reconheço uma dificuldade em escapar das escritas oficiais, ainda que tenha sido feito o convite. Compreendo esta dificuldade a partir das marcas que me foram deixadas durante toda a minha escolarização, incluindo nisto também a maior parte das disciplinas da graduação em Pedagogia. Situação semelhante é refletida por Chaluh (2019) a partir de sua experiência com seus estudantes da graduação:

Existem experiências que nos marcam e que nos travam. [...] Existem memórias que têm tanta força que precisamos pular, saltar, atropelar, lutar para poder enfrentar tudo aquilo que foi nos dando forma ao longo de toda nossa escolarização. Nos “formatando”, dizendo o que é ser um bom aluno, uma boa aluna... (CHALUH, 2019, p. 55).

Neste caso, ainda que tivéssemos o aval do professor das disciplinas de nos utilizarmos das escritas experienciais, ter em mim as marcas e as travas resultantes de minha escolarização fizeram com que, ao saber que a avaliação das narrativas teria um “peso” na nota da disciplina, eu não me permitisse desfrutar dessa outra forma de escrita naqueles documentos.

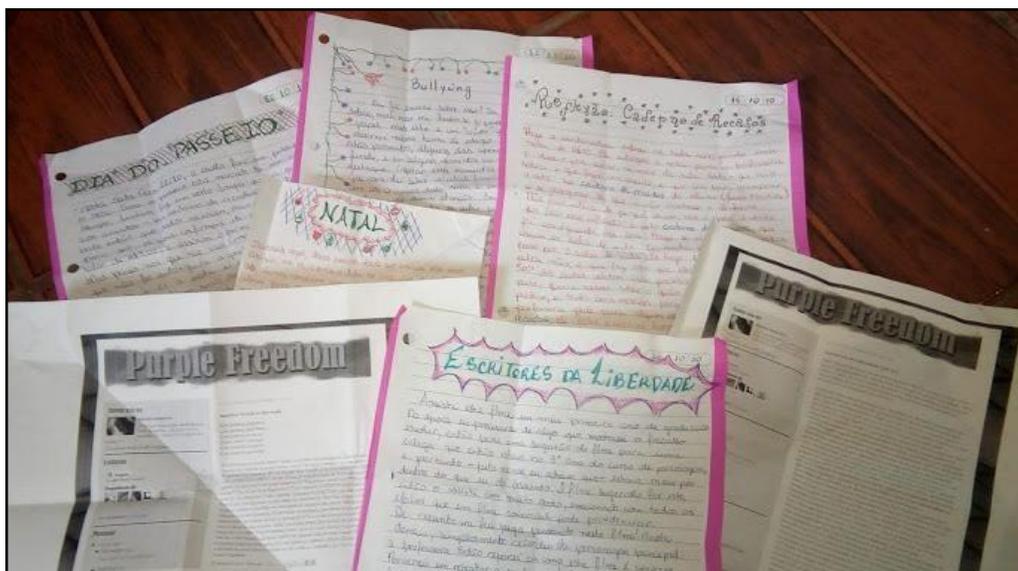
Ainda navegando pelos escritos contidos neste Portfólio, percebo que foi em uma das Sínteses Jacototianas, produzida durante o segundo estágio de Ensino Fundamental, que eu reconheci que no primeiro semestre dessa disciplina utilizava o meu Diário de Bordo como um “Acessório fundamental”, embora não compreendesse muito bem a sua importância (o que fica evidente com o uso da palavra “Acessório”), de forma que sentia essas dificuldades em me aprofundar em minhas escritas com as reflexões sobre o que eu observava na escola. Nesta mesma síntese, percebo a diferença entre “O que elas queriam” e “O que eu fazia”, a partir de um acontecimento envolvendo o último registro feito no Diário de Bordo do primeiro Estágio, sobre uma observação datada de 19/08/2010:

Na ocasião deste dia, a professora [da turma que eu acompanhava no estágio] me deu abertura para que eu registrasse anotações em sala, e eu escrevi sobre tudo: a aparência das crianças, sua rotina, o espaço físico da sala, o livro didático adotado, etc. Tudo na inocência de que eu manteria a memória fresca para o momento em que eu fosse passar as anotações para o Diário de Bordo. Para a minha surpresa, aconteceu um imprevisto:

quando sentei na faculdade outro dia para começar o registro no diário, eu não estava com essa folha onde fiz as anotações, havia esquecido em minha casa. Incrivelmente tudo o que tinha começado a escrever antes sobre a minha estada na escola nada tinha a ver com as anotações feitas na faculdade. Todas as percepções, sensações que ficaram em minha mente, tampouco eram sobre a rotina das crianças ou o espaço físico da sala. Porém eu apenas observei este fato posteriormente, quando peguei em mãos a folha de anotações para “completar” o que eu havia escrito antes. (Síntese Jacototiana: A escrita inscrita. 19/08/2010. Acervo da pesquisadora).

Posteriormente nesta mesma síntese, afirmo reconhecer então o que era esperado de minhas narrativas e justifico ter levado um semestre para compreender realmente o que era uma Síntese Jacototiana. Isto de certa forma fica evidente nos meus registros feitos para o Segundo Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental, pois apesar de esta próxima disciplina ter cobrado apenas uma narrativa ao término do curso, o processo formativo do semestre anterior me provocou a elaborar espontaneamente um envelope de “Reflexões” suscitadas ao longo deste segundo Estágio, envelope que também passou a compor o meu Portfólio.

Figura 02: As reflexões do envelope



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Abri este envelope para descobrir do que se tratava e foi neste momento que eu o senti como um bálsamo para aquelas crescentes angústias: foi lá dentro que pude reconhecer o meu ritual para a escrita e que me encontrei no que foi registrado: a emoção do vivido, a decantação, o calor da produção escrita, o tempero a mais que convidava o leitor a degustar comigo da experiência. Mas, ao mesmo tempo em que finalmente encontrei algum registro do que eu

buscava, me perguntei naquele momento: porque apenas ali, em um conjunto de textos que não foram solicitados oficialmente como instrumentos para a avaliação da disciplina? Porque não nos Cadernos de Campo da Educação Infantil, nos Diários de Bordo ou nas duas primeiras narrativas solicitadas, escritos que eu sabia que seriam submetidos ao olhar de um avaliador?

A partir do trabalho de Baptistella e Chaluh (2017), sinto afagadas as inquietações que surgiram naquele momento ao compreender as composições deste envelope como participando do que essas pesquisadoras nomeiam enquanto escritas marginais. Afirmo isso porque, embora o seu conteúdo seja experiencial, a partir do que eu vivenciava no estágio,

As escritas marginais por sua vez existem no decorrer do curso pelas brechas. São espaços que os futuros professores encontram para expressarem opiniões, sentimentos e ideias sem precisarem se preocupar com a formatação do texto. As escritas marginais correspondem aos gêneros mais diversos e, por não serem textos comuns ao ambiente acadêmico da universidade, são pouco considerados pelos atores que compõem o cenário universitário nos momentos de proposta de escrita (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 244).

Desta forma, tendo em vista que as marcas e travas de minha escolarização (CHALUH, 2019) dificultavam que eu escrevesse sobre minhas experiências nas escritas narrativas que no primeiro semestre o professor da disciplina solicitou como forma de avaliação, encontrei uma brecha em meu Portfólio, uma vez que o professor também nos convidou a nos utilizarmos de outros materiais dos quais sentíssemos vontade para a composição dele, embora tenha esclarecido que estes materiais não seriam avaliados por ele. As autoras afirmam ainda que “Marginal é compreendido neste trabalho como aquilo que se faz quando ninguém vê, numa tentativa de fugir, de escapar, na pretensão de ficar oculto, invisível” (BAPTISTELLA; CHALUH, 2017, p. 244). Portanto, construí dentro daquele envelope um espaço em que eu poderia expressar minhas opiniões, sentimentos e ideias, sabendo que ali dentro estariam ocultos e me sentindo livre da pressão causada pela avaliação.

Foi sentindo um misto de receio e alívio que me dirigi ao próximo encontro com Laura, pois, enquanto desabafava sobre os processos desencadeados após nosso último encontro, via mentalmente a desmaterialização do meu anteprojeto apresentado no processo seletivo. Enquanto eu me preocupava, sua escuta-olhar atentos de formadora me questionou em nossa conversa sobre uma informação que para mim não possuía relevância. Algumas publicações pontuais em minha rede social pessoal facebook que eu escrevia diante de alguma experiência que me tocou (LARROSA, 2002) na escola, eram frutos do meu ritual de escrita apaixonada, diferentemente do

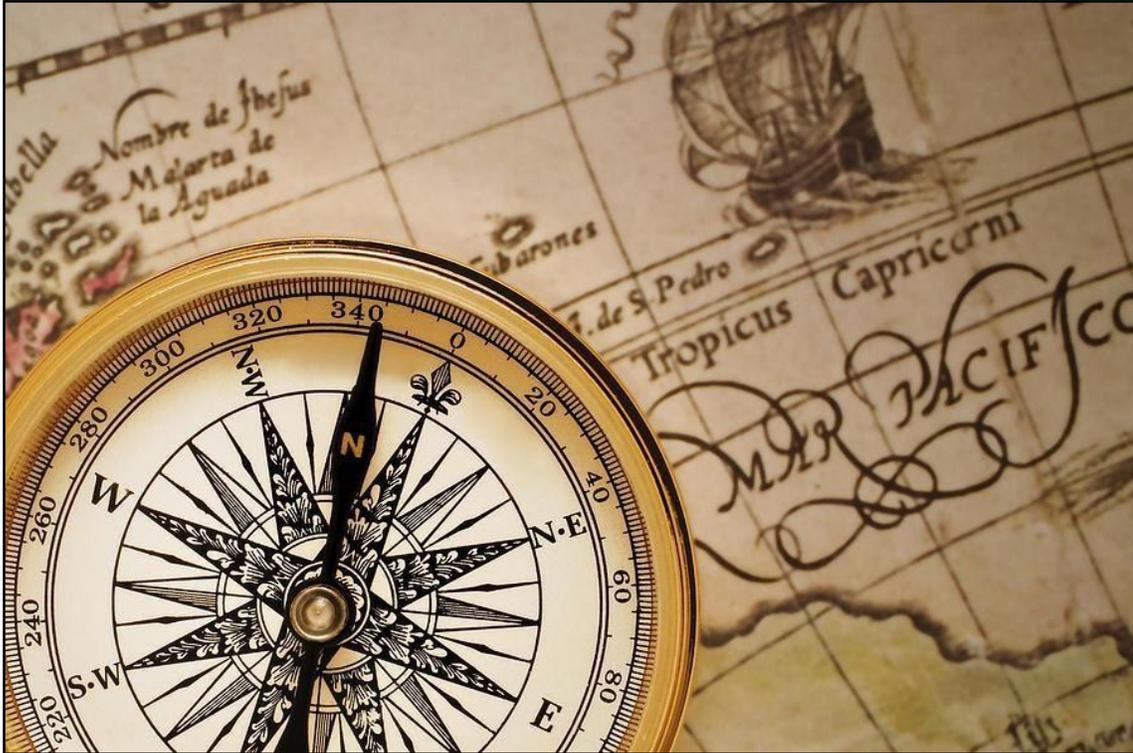
que acontecia com os registros feitos no Semanário entregue para a professora-coordenadora Marcela.

Durante a banca de qualificação desta dissertação, uma das professoras doutoras presentes me fez refletir sobre o porquê desta diferença de lugar ocupado pelas escritas do facebook em relação aos registros reflexivos do Semanário. Hoje refletindo sobre isso penso que quando estamos imersos na escola, nos encontramos com pares que na maioria das vezes (pelo menos, tendo como base a minha experiência!) assume uma perspectiva de Educação Infantil e de currículo divergente da nossa. Como irei apresentar ao longo desta dissertação, antes do início do Mestrado em Educação eu não era uma das professoras que mais me aproveitava destes encontros, que considerava meu inacabamento e minha composição enquanto sujeito a partir dos outros, aproveitando-me destes encontros para enriquecer minhas vivências com as crianças. Isso foi algo que veio a partir do contato com Laura e com a obra de Bakhtin (2003). Portanto, na rede social facebook acabava me encontrando, especialmente naquele momento das produções destas narrativas, em um ambiente seguro, uma vez que além dos meus pares da escola, me reunia também com colegas da graduação e com colegas professores de outras redes que compactuavam comigo de uma compreensão semelhante sobre minha concepção de Educação Infantil, criança e currículo. Esta segurança pode ser justamente o fator que impulsionou a prática destas produções, que realmente me auxiliavam a sistematizar internamente os processos que eu vivenciava na prática com as crianças pequenininhas do Maternal I.

Tendo isso em vista, observo que tanto as reflexões encontradas no envelope como estas publicações no facebook se configuram de uma mesma forma: como reflexões não “oficiais” (lê-se institucionalizadas), mas sim espontâneas, repletas do tempero da experiência e convidativas à leitura. É justamente por isso que reconhecemos a importância também da utilização destes textos como elementos de composição desta pesquisa, por se apresentarem de forma significativa quanto à construção da minha docência.

## 2.4 Traçando a rota de uma pesquisa pelo viés da investigação narrativa

Figura 03: Rota de viagem



Fonte: Disponível em: <https://images.fineartamerica.com/images/artworkimages/mediumlarge/1/1-compass-and-antique-map-douglas-pulsipher.jpg> . Acesso em: 03 dez. de 2020.

Diante de tudo o que foi se processando desde o início desta pesquisa, várias dúvidas surgiram: quais seriam os dados a serem analisados? O que das minhas experiências vivenciadas enquanto estudante de graduação ou enquanto docente foi redigido de forma a fazer jus à memória dos fatos e o que ainda estaria em processo de decantação, aguardando por uma faísca que despertasse a combustão para a escrita? Em que medida a minha docência se constitui na relação com as crianças pequeninhas do Maternal I e com os demais sujeitos que compartilham comigo do espaço da escola?

No início deste capítulo pretendi, com a música infantil escolhida para compartilhar com vocês leitores, evocar a questão da ancestralidade, ou seja, daqueles que vieram antes e que, portanto, também nos compõem a partir disto. Isso porque esta pesquisa de mestrado, conforme

já exposto, não se iniciou com o meu processo seletivo para a Pós-graduação, mas ela vem sendo gestada desde a minha graduação em Pedagogia e foi também potencializada com a minha iniciação em uma Religião de Matriz Africana<sup>19</sup>. Compreendo que a principal pergunta que me moveu a dar continuidade aos meus estudos neste exato momento de minha profissão foi “Como venho me constituindo como professora de crianças pequenininhas do Maternal I?”, e esta pergunta me deslocou para várias experiências de minha trajetória formativa. Essa é uma questão que carrega em si muitas histórias para contar, de forma que tenho em mente a figura do narrador desde o início deste trabalho, pois: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Como já mencionei, é não só, mas também daí, que eu me inspiro na figura do marinheiro, pensando que:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. [...] Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante (BENJAMIN, 1994, p. 198-199).

Foi refletindo sobre estes dois grupos apresentados por Benjamin (1994) que retomei minhas andanças docentes: graduação em Pedagogia na cidade de Campinas - SP, primeiro cargo efetivo como professora de Educação Infantil no município de Ipeúna - SP, segundo cargo no município de Charqueada - SP e o cargo atual, quando retorno à minha cidade natal assumindo o cargo de professora de educação básica em Rio Claro - SP. Nestas andanças me considero, portanto, professora-viajante. Mas ao me aprofundar neste pensamento, passei também a me considerar (tendo em vista que permaneço na mesma escola e com turmas de Maternal I desde 2018) professora-sedentária, o que não é uma contradição, uma vez que mais adiante Benjamin (1994) nos apresenta que:

[...] O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina;

---

19 Dentre os inúmeros fundamentos que diariamente aprendo com a Umbanda, um deles é justamente a questão do respeito e reverência aos nossos ancestrais, os que vieram antes da gente, pois sem eles não existiríamos.

cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário (BENJAMIN, 1994, p. 199).

É neste sentido que afirmo que cada vez mais reconheço o sentido de ter escolhido a metodologia de pesquisa narrativa para o tipo de pesquisa que se pretende apresentar nesta dissertação de mestrado, concordando com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 26), que tais pesquisas “[...] só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão”.

Na perspectiva destes autores, considero que o mais semelhante ao que pretendemos desenvolver neste trabalho é a pesquisa narrativa de experiências do vivido, tendo em vista que:

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o seu próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11).

Porém, embora semelhante, existe um diferencial em nossa forma de se pesquisar narrativamente na educação, conforme explicito, junto à Natalí (uma colega professora-coordenadora atuante na mesma prefeitura que eu), em nosso capítulo publicado no livro produzido pelo GREEFA em 2020. Neste capítulo, apesar de compreender o trabalho de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) como importante referência para a pesquisa narrativa tal qual nós adotamos, apresentamos o imbróglie em que nos situamos ao não “nos encaixar” com exatidão em nenhuma das quatro categorias de pesquisa narrativa que foram apresentadas por estes autores:

Assim sendo, consideramos a partir destas definições que a pesquisa narrativa tal como tem se instituído trata da experiência do vivido: o Depois, considerando-o como um processo já construído, o que não é exatamente o nosso caso. A nossa pesquisa retoma o vivido em constante transformação, o ser e estar inseridas em um contexto, vivenciando, interagindo, dialogando e ressignificando nossas práticas através das relações de alteridade na escola e também através das relações de estudos e diálogos estabelecidos na universidade: o Antes e o Durante. Torna-se um aparente imbróglie porque, embora tenhamos ingressado no programa de mestrado propondo-nos a observar a nossa prática a partir de um recorte de tempo delimitado, nosso aprofundamento no referencial teórico concomitante à prática, despretensiosamente, gera novas associações, reflexões e transformações sobre ela, de forma que o inacabamento da mesma é explícito e refletido em nossas produções (ZANFELICE; BONOTTO, 2020, p. 165).

Consideramos que este é o diferencial que identifica o nosso grupo e que passa a compor nossas pesquisas a partir das trocas com nossa professora orientadora, que nos soma a partir de sua bagagem de formadora que atua em prol de uma docência crítica e reflexiva que se modifica por meio desta escrita:

O professor criador precisa se movimentar com leveza e rapidez para conseguir transitar do vivido para o mais amplo. Se movimentar como se fosse uma pedra jogada no mar: ela provoca um primeiro movimento no contato com a água, porém, provoca outros movimentos no mar, para alguns mais perceptíveis que para outros. Captar todos os outros movimentos provocados pela pedra jogada ao mar é a capacidade/habilidade da qual estou falando. [...] O nosso exercício diário para aprofundar narrativamente a Educação, não se faz apenas no processo de escrita, se faz fundamentalmente na aula: falando, escrevendo, atuando, pintando, cantando, dançando, cabe a nós trazer para a superfície novas questões “recriando a aula” constantemente (CHALUH, 2019, p. 64-65).

A partir deste modo de fazer pesquisa (CHALUH *et al.*, 2020) que assumimos, fica explícito este movimento em nossas pesquisas, ao que optamos por relacionar com a figura mitológica do Ouroboros por “[...] considerar este movimento de voltar a si mesmo como renovação, transformação e um processo inesgotável, tendo em vista que em um círculo não é possível saber onde ele começa ou termina” (ZANFELICE; BONOTTO, 2020, p. 166):

Figura 04: Ouroboros



Fonte: Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Ouroboros\\_in\\_heraldry#/media/File:Serpiente\\_alquimica.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Ouroboros_in_heraldry#/media/File:Serpiente_alquimica.jpg). Acesso em: 05 fev. 2021.

Nosso grupo GREEFA vem assumindo essa perspectiva que, para além de valorizar a experiência do vivido para dela extrair lições, também implica em um posicionamento do pesquisador enquanto autor e que se arrisca em outros modos de escrita. Neste sentido, Contreras (2013) nos chama a atenção para o reconhecimento da potência formativa dessa modalidade de escrita:

[...] nossas propostas formativas têm que conservar para nossos alunos esta capacidade de relação consigo mesmo, para explorar suas convicções e posições e flexibilizá-las em relação ao que a realidade e os outros lhe provocam para pensar. Todas aquelas tarefas que lhes requerem intercambiar, perguntar, escutar, criar, explorar no desconhecido, se ver em processo, pensar suas próprias ideias, argumentar a partir de suas convicções, aceitar o que não se sabe, reconhecer lacunas e contradições, etc., tarefas com esses requisitos supõem estar em processo de configuração da própria perspectiva, converter a aprendizagem em uma questão pessoal a respeito do seu construir-se professores e professoras.

Por isso, me parece especialmente importante favorecer outros modos de ler e escrever que não são os que normalmente se valorizam academicamente. A escrita da *experiência*, normalmente escrita narrativa (ELBAZ-LUWISCH, 2002), tem esta virtude de pôr em relação o vivido com o que faz pensar, o sentido com o investimento de captá-lo e expressá-lo, o vivido e pensado com a imaginação a respeito de ações futuras (CONTRERAS, 2013, p. 30).

Da mesma forma que Contreras (2013) argumenta sobre a potencialidade da escrita da experiência para que seus alunos, no caso, estudantes universitários, avancem na relação consigo mesmos, a partir das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no GREEFA concordamos com a potência destas escritas para se pesquisar o chão da escola, pois são diferentes formas que nos permitem transformar aquilo que temos vivido enquanto pesquisadoras de forma mais próxima à concretude da escola.

Consideramos, portanto, que essa pesquisa se insere no movimento explicitado por Bassinello e Miotello (2016), ao afirmarem que:

A busca de uma ciência do particular contradiz os modos modernos de fazer ciência. O mundo teórico deve comportar o ser em sua existência, integrado ao mundo da vida. Isso implica defender que é possível buscar a verdade do acontecimento, do singular, do irrepitível. “Construir uma ciência em que não cai no dogmatismo e nem no relativismo, mas na idéia que o mesmo e o diferente estão se dando no mesmo lugar, no mesmo evento” (Miotello, 2014, p. 68), onde o objeto é único, o evento é único, o sujeito é único e não universal, sem comparações e medidas de exatidão e quantificação. Essa busca é a de construir um espaço de reflexão onde o mundo, as coisas, os eventos não são dados, mas são constituídos na relação entre duas ou mais pessoas, entre duas ou mais consciências (BASSINELLO; MIOTELLO, 2016, p. 05).

Somado a isso, considero também que as pesquisas feitas a partir do registro e documentação pedagógica dos professores da Educação Infantil têm ganhado cada vez mais espaço na área da educação. De acordo com Ostetto (2017), a precursora deste movimento no Brasil foi Madalena Freire (1983, 1986, 1993, 1997), que “reconhecia a prática do registro do cotidiano como essencial, tanto para a qualificação do fazer educativo, como para a formação docente” (OSTETTO, 2017, p. 21):

Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo. [...] A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos (FREIRE, 1997 *apud* OSTETTO, 2012, p. 16).

Atualmente, podemos ter contato com obras como, por exemplo, a de Garcia e Abreu (2017), que em sua pesquisa junto a um grupo de professoras de Educação Infantil em Niterói - RJ, também reconheceram a complexidade deste processo de registro pedagógico enfrentado pelas professoras durante seu processo formativo junto à universidade pública:

Um grande desafio revelou-se: não era simples observar ações, interações, reações, proposições; não era simples registrar o cotidiano vivido. Exigia, como destacado em algumas pesquisas (Ostetto, Oliveira e Messina, 2001; Ostetto, 2012), esforço, disciplina e até mesmo coragem de enfrentar limitações, angústias e medos (GARCIA; ABREU, 2017, p. 80).

Neste sentido, o esforço, disciplina e coragem que estas professoras reconhecem como uma necessidade para se aprofundar em seus próprios registros não se trata de uma percepção exclusiva delas, mas sim de uma característica que é comum para aqueles que optam pelo caminho de se pesquisar a própria prática. Serodio e Prado (2015), ao citar Prezzoto (2015) e Chautz (2015), afirmam que transformar as narrativas orais em escritas é um movimento de exposição e de risco ao narrador, tornando-o vulnerável. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) já tinham feito afirmações neste sentido:

Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, suscetível aos discursos compartilhados (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 31).

Nosso grupo GREEFA reúne professoras pesquisadoras de diferentes etapas educativas (desde a Creche até o Ensino Superior!) que decidiram pela empreitada de se pesquisar a própria prática buscando assumir este risco de vulnerabilidade e superar nossas fragilidades com o intuito de melhorar cada vez mais a nossa prática com as crianças ou demais estudantes. Retomando a figura do Ouroboros da qual nos utilizamos (ZANFELICE; BONOTTO, 2020), compreendemos que: “A imagem também é pertinente tendo em vista que não se trata de um processo prazeroso, pois assim como a serpente sente dor ao morder a própria cauda, também temos algumas surpresas desagradáveis ao debruçarmo-nos sobre nosso próprio trabalho” (ZANFELICE; BONOTTO, 2020, p. 166).

É importante ressaltar que, embora trazemos em nossas pesquisas as nossas experiências pessoais, esta não é uma empreitada que encaramos sozinhas ou exclusivamente acompanhadas de nossa orientadora. Caminhamos acompanhadas de alguns teóricos de referência nesta área que assumimos, ou evocando novamente a música que abre este capítulo, alguns tubarões.

Além dos que já foram citados no início deste item, aquele que considero o principal dentro da linha que segue o GREEFA e que também já deu as caras neste capítulo é Bakhtin (2003). Isso porque foi partir dele que compreendi que “A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (BAKHTIN, 2003, p. 142), o que fez com que cada vez mais eu me interessasse por investigar minha própria constituição dialógica junto às crianças pequenininhas de minha sala de Educação Infantil, enquanto uma marinheira-professora-pesquisadora em relação com elas. É também a partir dele que pude compreender o quanto as palavras-atos responsáveis devem ser proferidas e colocadas em prática, o que dialoga muito com minhas preocupações constantes sobre a discriminação e exclusão das crianças na escola e a responsabilidade de nós professores diante disso, preocupação que carrego comigo desde a graduação e que irei expor mais adiante neste capítulo.

Novamente acredito que seja importante ressaltar o quanto essa não foi uma percepção de leitura do autor exclusiva minha, como assume Miotello (2020):

Lembro de ter conversado muito com a Laura sobre as questões que Bakhtin nos trazia para pensar a escola, as relações amorosas que nesse lugar deveriam se dar, e a construção do espírito e da prática libertária, com as conversas tendo como eixo a questão do empoderamento, que vem pela palavra enunciada (MIOTELLO, 2020, p. 207).

Além disso, é a partir de Bakhtin que nos apropriamos do conceito de exotopia. De acordo com Amorim (2012), a expressão exotopia foi proposta por Todorov ao sistematizar o pensamento de Bakhtin e apresenta o conceito como “se situar em um lugar exterior” (AMORIM, 2012, p. 96). Em outro texto, a autora aprofunda o conceito:

[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver (AMORIM, 2003, p. 14).

Em nosso contexto da investigação narrativa, este conceito de Bakhtin é fundamental para que, mergulhando em nossos registros sobre a nossa própria prática, possamos, em um movimento exotópico e assumindo tanto a posição de professoras-personagens quanto de pesquisadoras-autoras-criadoras, desdobrar o nosso olhar de uma situação primeira que vivenciamos na escola refletindo-a de outra forma em um segundo momento. Movimento semelhante da pesquisa sobre sua própria prática é explicitado por Nascimento (2018), ainda que esta professora-pesquisadora tenha navegado com outros autores, em suas palavras transparece a similaridade de nossos mergulhos:

A pesquisa com o cotidiano demanda uma postura investigativa que está para além da mera observação, análise e interpretação dos fatos e dados. **O mergulho no cotidiano** pressupõe sentir o mundo e não apenas olhá-lo a partir de outros sentidos, e, assim, perceber de modo mais abrangente a realidade. Desse modo, poderíamos dizer que, ao ser professora da creche, ou seja, pelo fato de já fazer parte do cotidiano da instituição, eu já estaria inserida no campo. No entanto, **o mergulho demanda que estejamos atentos às nuances e aos aspectos a que nem sempre estamos atentos, mesmo quando inseridos no cotidiano.** O mergulho requer uma intencionalidade investigativa (NASCIMENTO, 2018, p. 38, grifos meus.).

Retomando os teóricos de base que nos aproximamos em nossos estudos no GREEFA, de Ginzburg (1989) buscamos inspirações em seu paradigma indiciário em nossa forma de encontrar indícios que nos saltam aos olhos ao mergulharmos no material a ser pesquisado. Ele nos apresentou o surgimento de um paradigma de construção do conhecimento nas Ciências Humanas que nomeou como paradigma indiciário. Para delineá-lo, fez uma analogia entre os métodos de Morelli, de Sherlock e de Freud. Para este historiador, “minúsculos detalhes

proporcionam a chave para uma realidade mais profunda, inacessível por outros métodos” (GINZBURG, 2008, p. 98).

Em sua obra “O queijo e os vermes” (GINZBURG, 2006), o historiador reconstrói parte da trajetória do moleiro Menocchio e sua cosmogonia a partir de um longo processo da inquisição que o acusava de heresia. Neste livro é possível acompanhar com deleite a forma artesanal com que Ginzburg (2006) reconstituiu o processo de Menocchio utilizando-se de indícios presentes em vários documentos, desde registros do próprio processo inquisitório até dados populacionais da época, como por exemplo, o valor do dote de uma das filhas do moleiro que serviu de indício para avaliar sua condição econômica. É essa inspiração que adotamos ao utilizá-lo de referência em nossas pesquisas, buscando, em nossa ciência do particular, nos debruçarmos sobre a variedade de registros que dizem respeito à nossa prática encontrando ou, no meu caso, pescando os indícios que nos saltam aos olhos.

Portanto, os dados para esta pesquisa serão interpretados a partir paradigma indiciário considerando

[...] um indício ou sinal para formular uma hipótese (raciocínio abduutivo) com a qual se constrói um sentido provisório. A hipótese formulada permite encontrar outros indícios [...] Agindo assim sucessivamente, como um detetive, chega-se a um sentido construído com base em argumentos coerentes e consistentes (GERALDI, 2012, p. 35).

É desta forma que irei proceder nesta dissertação com a minha “pescaria” dos dados, mergulhando em meus registros sobre as experiências vividas e buscando construir sentidos a partir das pistas que foram pescadas, refletindo e reelaborando a minha docência a partir de cada animal marinho encontrado (que serão as variadas temáticas que emergem no cotidiano da Educação Infantil) e das pérolas que vou recolhendo e carregando comigo ao longo da constituição de minha docência (ou as lições extraídas da experiência).

A partir do que foi relatado neste capítulo, considero que o objetivo geral de minha pesquisa, como já explicitado, é o de compreender minha constituição docente a partir das relações dialógicas instituídas no contexto da Educação Infantil, com base no meu Caderno de planejamento Semanário produzido em 2018 e em narrativas produzidas e compartilhadas na rede social facebook no período de 2018 a 2019, que compreende os meus primeiros dois anos atuando com essa faixa etária de crianças. Também irei me utilizar de uma reflexão narrativa que produzi durante um exercício proposto em nosso grupo GREEFA em 2019 por esta conter

elementos de minha prática com as crianças pequenininhas refletidos a partir do aprofundamento com Bakhtin que ocorria no grupo, por ser possível vislumbrar a partir dela parte do processo de transformação de minha prática docente com a entrada na Pós-graduação.

Além disso, conforme já mencionado, também farei o uso de alguns materiais que compõem o meu Portfólio dos Estágios Supervisionados em Ensino Fundamental e dos meus Cadernos de Campo dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil, tendo estes materiais sido produzidos durante a minha graduação em Pedagogia nos anos de 2010 e 2011 respectivamente.

Como objetivos específicos, até o momento atual, posso elencar:

- Identificar e problematizar as temáticas que emergem nestes materiais buscando compreender os sentidos que se sobressaem nestes diferentes espaços de registro,
- Explicitar as contribuições de sistematizar a prática de escrita sobre os acontecimentos do cotidiano da Educação Infantil;
- Sistematizar e analisar Teses e Dissertações no período de 2015 a 2019 com o intuito de encontrar práticas docentes com as crianças pequenininhas em que era possível perceber, a partir da leitura dos resumos destes trabalhos, semelhanças, a partir de aproximações nas concepções de Educação Infantil expressas pelas professoras presentes nestes trabalhos.

Desta forma, pretendo mergulhar no cotidiano das turmas de crianças pequenininhas do Maternal I sob minha responsabilidade nos anos de 2018 a 2021, estejam elas situadas no contexto presencial ou no das Atividades Educativas não Presenciais propostas a partir da Pandemia do COVID-19; nas muitas relações alteritárias que se deram nesse espaço, para compreender melhor como crianças, professora, famílias e demais funcionários da educação se constituem em diálogo, buscando identificar as potencialidades de uma profissional da educação responsável e responsiva (BAKHTIN, 2003), dentro da realidade da escola pública de Educação Infantil brasileira.

Por este motivo, para a produção de dados irei retomar minhas escritas narrativas produzidas e postadas na rede social facebook no período de fevereiro de 2018 a outubro de 2019, que ao todo somam 11 publicações, das quais 7 foram selecionadas para compor esta pesquisa, considerando “[...] a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-

metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido transformando-o em conhecimento acadêmico” (RODRIGUES, PRADO, 2015, p. 101). Também serão observadas as reações que meus pares, demais professores de educação infantil, ou que as famílias das crianças estabeleceram com estas publicações.

O Caderno de planejamento Semanário produzido no ano de 2018<sup>20</sup> também servirá de base para esta pesquisa, pois nele serão pescados os sentidos de minha prática em cotejamento com as narrativas, tendo em vista que:

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (GERALDI, 2012, p. 33).

Este movimento respeitará as limitações que um documento institucional com uma finalidade específica detém como forma de registro, mas considerando-o como outra escrita que também apresenta indícios de minha prática pedagógica com as crianças pequenininhas da Educação Infantil.

Essa postura investigativa e dialógica de minha própria prática pretende, a partir do “cotejamento de uma consciência com outra” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 220), o alargamento das consciências: “Um ser-sendo em de-vir, recebendo outro ser-sendo em de-vir. Mergulho na memória do passado e na memória do futuro; quando então os sentidos encontram a superação de suas contradições, e assim emergem novos sentidos” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 223).

Embora Contreras (2013) em seu texto tratava da formação inicial de professores, dialogo com ele considerando minha pesquisa para o Mestrado em Educação transitando entre os espaços da graduação e da Pós-graduação, sendo construída com o intuito de contribuir com a construção crítica de meus saberes experienciais:

[...] formar-se não é somente dispor de uma série de recursos para atuar, senão uma sensibilidade e abertura para o encontro com o que não sabemos, com pessoas a quem não conhecemos, com situações que são incertas e imprevistas (VAN MANEN, 1998; 2004). Portanto, é como aprender a fazer coisas que não se sabe o que serão. Toda uma arte: preparar-se para o imprevisto, mas sem sentir-se perdido, senão reconhecendo

---

20 Inicialmente havia a intenção de também nos utilizarmos do Caderno de planejamento Semanário do ano letivo de 2019 para a produção dos dados, mas este foi descartado após conversa com as professoras componentes da banca de qualificação por concordarem que os dados trazidos até o momento desta primeira banca já dispunham de grande quantidade de material a ser analisado.

caminhos por onde experimentar (tatear, perceber, sentir) essa imprevisibilidade e que se resolve como criação (CONTRERAS, 2013, p. 24).

Desta forma, a formação acadêmica (docentes, pesquisadores, autores que circulam nestes espaços) referida pelo autor exercerá, conforme Bakhtin (2003), um desdobramento de visão para que os professores possam enxergar o vivido com as crianças de diferentes perspectivas, reconhecendo novos mares a se navegar. É por este motivo que eu, professora de Educação Infantil com quase dez anos de exercício da prática docente, adoto o referencial da investigação narrativa como perspectiva dialógica que movimenta minha ação-reflexão com as crianças e meus pares, tanto no espaço institucionalizado da escola, quanto fora dele, considerando a possibilidade de apropriação de uma rede virtual como espaço de diálogo e formativo.

### 3 AS PÉROLAS PESCADAS DURANTE OS MERGULHOS NO PROCESSO FORMATIVO EXPERIENCIADO NOS ESTÁGIOS DA GRADUAÇÃO

Figura 05: Pérolas



Fonte: Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQQmpzNFXZPz-LCy2ZO8vIRwI18oOK2IOBPUw&usqp=CAU> . Acesso em: 03 dez. 2020.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, os dados analisados por esta pesquisa são frutos de minha pescaria, tanto de seres marinhos que surgem como as temáticas da docência com as crianças pequeninhas, quanto das pérolas que recolho deste processo formativo-reflexivo e que se transformam em lições. Da experiência vivenciada nas disciplinas de Estágio Supervisionado, tanto de Educação Infantil, quanto de Ensino Fundamental e, revisitando agora estas experiências a partir dos meus registros feitos na época, posso levantar algumas destas pérolas, frutos daquele processo e as quais reconheço que carrego comigo até os dias de hoje na constituição de minha docência.

Devido à sua preciosidade, gostaria de compartilhá-las aqui com vocês leitores, e vou iniciar com as pérolas colhidas nos Estágios Supervisionados em Ensino Fundamental, por ter reconhecido nas reflexões que compuseram o envelope do Portfólio a mesma paixão pela escrita

que apresento na produção das publicações do facebook que também serão utilizadas nesta dissertação.

As pérolas-reflexões que aqui apresento me chamaram a atenção por apontarem algumas inquietações que me estão presentes desde 2010 até os dias atuais. Conforme já mencionado no capítulo anterior, todas as reflexões que compuseram este envelope foram registradas ao longo do segundo Estágio em Ensino Fundamental, ou seja, eu trazia comigo as experiências que havia vivenciado no primeiro Estágio em uma turma de terceiro ano, somadas às experiências que estava vivenciando naquele outro Estágio com uma turma de segundo ano.

A primeira pérola eu acredito que seja também uma chave. Isto porque é a partir dela que todas as demais reflexões são possíveis. Eu a recolhi em uma reflexão que registrei sobre o natal e o efeito de euforia que esta data causava nas crianças daquela turma do 2º ano C:

Acontece que esse paralelo que fiz entre a importância do natal para essas crianças e a importância que tinha para mim, quando criança, me fez refletir sobre outra coisa: Eu, como criança. E, portanto, comecei a pensar o quanto é necessário trazer este paralelo para minhas reflexões. Pode ser que por vezes atrapalhe, como na transferência que fiz no caso das alunas Isis e Amanda para a minha vida escolar. Mas se eu conseguir moderar isso, também pode ser muito bom. [...] acho que pensar na minha infância, na minha vida escolar, no que eu pensava, sentia, pode me ajudar a compreender estas crianças e a tentar me aproximar delas. Acho que todo professor deve tentar se lembrar que já foi criança um dia, principalmente quando está com raiva! =P (Reflexão “Natal” - Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, s.d., segundo semestre de 2010. Acervo da pesquisadora.)

Embora aparente ser algo simples e pequeno, para mim a “sacada” que tive durante esta reflexão é a mesma pela qual busco orientar minha docência com crianças pequenas até os dias de hoje. Tem a ver com alteridade: ser professora mas, ao mesmo tempo, compreender, respeitar e (re)aprender com a perspectiva de ser criança. Tem a ver também com a aproximação que posteriormente tive com a Pedagogia da Infância e com as Pedagogias Italianas articuladas com a Sociologia da Infância, do respeito e viabilização das produções das culturas infantis sem uma constante imposição adultocêntrica<sup>21</sup>. Foi a partir desta chave que pude desenvolver todas as outras reflexões contidas naquele envelope, porque ela carrega em si um elemento muito

---

21 “Segundo Perrotti (1982), a visão adultocêntrica e redutora em relação à infância apresenta-se quando o adulto se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a como um vir-a-ser, como um adulto em miniatura, preocupado em transformá-la naquilo que ele é e em que acredita, partindo de seu próprio referencial – um referencial centrado no ‘paradigma de sociedade centrada-no-adulto’, como também denuncia Rosemberg (1976)” (PRADO, 1999, p. 112).

importante: se colocar no lugar do outro e, a partir disso, muitas coisas que não estão acontecendo conosco, mas acontecem com o outro vão se sobressaindo aos nossos olhos.

Por isso, essa pérola se relaciona também com outra questão que é motivo de conflitos constantes na área da Educação Infantil: as datas comemorativas. No contexto da cena vivenciada no Estágio, minha reflexão é construída a partir dos comentários das crianças sobre a data do natal, e não sobre alguma atividade proposta pela professora relacionada a isso. Porém, em minhas andanças docentes pude vivenciar várias escolas que organizam sua proposta curricular a partir das datas comemorativas, o que me causava angústia por ser um trabalho que não contempla a todas as crianças, uma vez que a maioria destas datas atendem a alguma religião em específico, normalmente a católica, o que fere nosso Estado Laico<sup>22</sup> que supostamente deveria estar garantido pela nossa Constituição.<sup>23</sup>

No ano de 2018 essa questão me incomodou ainda mais quando descobri que comemorar a Páscoa não era uma proposta da escola em que eu estava, que sempre orientava os professores em relação a problemática envolvendo um trabalho organizado a partir de datas comemorativas e seu caráter religioso, mas era uma proposta da Prefeitura Municipal, que anualmente distribui ovos de chocolate para as crianças do município nesta data. Ainda que neste caso o município providencie o chocolate, considero que aquela minha reflexão do estágio ecoou por toda a constituição de minha docência, pois somada às outras experiências em que vivenciei em escolas que conferiam essa responsabilidade de comprar os ovos aos pais, foi motivada por estas reflexões que produzi a primeira das narrativas que publiquei no facebook em 2018 estando vinculada a esta escola e a turma do Maternal I-A:

---

22 De acordo com o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, afirmar que nosso Estado é Laico significa que ele é “Alheio ao clero ou a qualquer outra ordem religiosa” ou “Oposto ao controle do clero sobre a sociedade”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 09 fev. 2021. Este princípio nos é assegurado pelo Artigo 5º, inciso VI e pelo Artigo 19º de nossa Constituição Federal.

23 Acredito que seja importante observar neste momento que, embora eu compreenda e defenda o Estado Laico e que as práticas educativas não deem preferência a alguma vertente religiosa, não vejo problemas em apontar ao longo deste trabalho o quanto a vivência da minha própria religião me auxilia também na constituição da minha docência, ainda que eu não a coloque em prática ou imponha às crianças no nosso dia-a-dia na escola. Isso eu faço tanto por compreendê-la como mais um dos aspectos que me constituem enquanto sujeito e que me fazem ser quem sou, quanto por tratar-se de uma religião que é discriminada socialmente, sendo, portanto, um aspecto de militância necessária com o intuito de romper com estas barreiras do preconceito sempre que vejo esta possibilidade.

## Narrativa 01: A Marmota encantada

**Sandra Bonotto**

28 de março de 2018 - 🌐



Gente, não é pessoal. Repito: NÃO - É - PESSOAL. Não é indiretinha: é desabafo. Quem quiser conversar/debater: estou aqui.

Lucas estava muito ansioso. Finalmente havia chegado o dia de celebrar a Marmota Encantada. Para falar a verdade, ele nunca havia ouvido falar dela antes de começar a frequentar a escola. Inicialmente vocês vão achá-lo louco, mas não há televisão na casa do Lucas, e quando sua mãe vai ao supermercado ela dá um jeito de não levá-lo junto, pois sente vergonha de responder ao menino que não tem dinheiro para comprar as coisas que ele pede frente aos olhares de pena ou repreensão dos outros clientes do mercado. Então para Lucas, a Marmota Encantada era uma novidade que a escola trazia. Faziam semanas que eles só falavam disso. Ele não a viu pessoalmente, mas viu pegadas, pedaços de pelo, coloriu desenhos sobre ela e até aprendeu a cantar suas canções. E o mais importante, sua professora afirmava que ela existia! Como duvidar de alguém por quem nutria tanto carinho? Era verdade, ele sabia. Não tinha como não existir. Lucas e os amigos estavam ficando cada dia mais ansiosos, a conversa era geral, uma festança só, a professora começou a ter dificuldades em conversar com a turma e restringiu o tema: A marmota encantada, na realidade, só traz seu chocolate surpresa para aquelas crianças que são boazinhas, que se comportam. Lucas estava tranquilo, sem o menor peso na consciência. Lucas nunca arranjava encrencas com os amiguinhos, se dava bem com todo mundo, participava de tudo que a professora levava para as crianças. Foi para casa radiante, mal podia esperar para encontrar sua mãe e perguntar sobre seu chocolate surpresa. Mas sua mãe não estava em casa, estava trabalhando, ia demorar muito para ela voltar. Lucas tentou se distrair com várias coisas, até que se cansou e dormiu. Sua mãe chegou em casa. Estava preocupadíssima, ainda faltava mais de uma semana para receber o pagamento, a geladeira estava vazia. Conseguiu encontrar dois ovos – “Ufa, dá para salvar a noite, amanhã eu penso em alguma outra coisa.”. Estava justamente pensando em quantos pedaços ela conseguiria dividir uma omelete para suas crianças quando Lucas e seus irmãos ouviram barulho na cozinha e saíram em alvoroço: “MÃE, MÃE, HOJE É DIA DA MARMOTA ENCANTADA! CADÊ NOSSOS CHOCOLATES SURPRESA???”. A mãe havia esquecido deste dia. Ela evitava estas prateleiras do supermercado. Não havia televisão em casa e muito menos tempo para isso. Trabalho das 6hs às 19hs e no

trabalho não havia tempo para outra coisa que não fosse trabalho. Com a maior dor no coração, conseguiu conversar com as crianças, que sem dizer mais nada foram se deitar. Lucas não conseguia compreender o que estava sentindo. O que foi que aconteceu de errado?? Ele se preparava há semanas para este dia... Revisava mentalmente todas as regras do processo para compreender aonde estava a falha. Encontrou. Ele não era uma criança boazinha.

"Nossa, que exagero.". Parece, né? Mas nesta minha curta trajetória docente, eu já tive vários Lucas em minhas salas de aula. E quando o Lucas é colocado em questão, normalmente as argumentações são: "Ah, mas por causa de UMA CRIANÇA você vai estragar a brincadeira de todo mundo?" – "Ah, mas e o lúdico?" – "Ah, mas e a fantasia?" – E sempre – SEMPRE – todos os anos eu viro o Grinch, a pessoa DETERMINADA em acabar com a alegria das crianças. O problema é que eu não consigo ter a consciência tranquila sendo a propulsora dessa dose de euforia massiva pensando que vários Lucas estarão deitados na cama sentindo essa dor de não ser a criança boazinha, quando a culpa não é deles, mas foi a única conclusão que restou porque toda a teoria da Marmota Encantada foi apresentada para ele por uma das pessoas em quem ele mais confia. VAMOS ENTÃO ACABAR COM A ALEGRIA DAS CRIANÇAS? OH, MEU DEUS, ENTERREM O LÚDICO! Não gente. Não. Vamos tentar nos esforçar para que a escola seja um ambiente de alegria diário? Um ambiente que celebre o lúdico e a fantasia em absolutamente todas as semanas? Vamos mostrar para o Lucas que valores não estão intrinsecamente relacionados com o poder de compra? Eu sei que é difícil. Tem que dar conta de muitas coisas, como por exemplo, fazer o Lucas se acostumar a vir junto com os amigos para tomar lanche, tirar o caderno da mochila, guardar o caderno na mochila de novo, colocar os sapatos, colocar os sapatos, colocar os sapatos, aguardar até que tenha alguém disponível para acompanhá-lo no banheiro porque ele não alcança a privada, e tudo isso, se feito com respeito, exige mais tempo do que o necessário para nós adultos. Por isso a gente vai se mecanizando com o tempo. Acontece. Aconteceu comigo. Mas a gente não pode deixar de enxergar o Lucas neste processo. Tem que ter um esforço, pelo menos eu não consigo dormir a noite com a possibilidade de um Lucas acordado se sentindo um lixo. Então tá, é muito fácil ler esse texto e toda a emoção que você sentir voltar contra mim, o Grinch, já estou acostumada e tudo bem se for assim. Mas das próximas vezes, vamos lembrar do Lucas?

   24

9 comentários 5 compartilhamentos

 Curtir

 Comentar

 Compartilhar

Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 28/03/2018.

Disponível em: <https://www.facebook.com/san.bonotto/posts/10211637800489091>. Acesso em: 24 fev. 2021.

A partir desta narrativa reconheço que, embora a Sandra-estagiária evoque a Sandra-criança e seus sentimentos envolvendo o natal para compreender e exercer alteridade a partir do efeito de euforia que essa data causava nas crianças da turma naquele momento, a Sandra-professora vai além pensando sobre a responsabilidade do docente diante destes sentimentos. Afinal, conforme já afirmei no capítulo anterior, é fundamental que diariamente a gente reconheça nossos privilégios, e a Sandra-criança filha de professores universitários teve uma vivência repleta de experiências economicamente satisfatórias com o natal. Mas a Sandra-professora sabe que essa não é a realidade da maioria das crianças de nosso país e, naquele momento de 2018, apesar de tratar-se de outra data comemorativa que também causa muita repercussão econômica, sente a necessidade de dialogar sobre isso com outros professores na rede social facebook. Com isso, hoje afirmo que não podemos deixar de recordar do que é ser criança, porém não de uma forma que elencamos a nossa infância como um padrão a ser aplicado a todas as crianças da turma, pois as infâncias são plurais e se conversam na escola.

A segunda pérola-reflexão que recolhi no envelope do Portfólio do Estágio é justamente sobre isso:

As diferenças estão presentes, alguns dias apenas de plano de fundo, e em alguns momentos em posição de destaque. Captar esses momentos me fere demais. Já comentei sobre a identificação que passo com as crianças desta sala, e em muitos momentos é ela que me chama a atenção... Em todos os alunos da sala, em um momento ou outro eu vi aquele sorriso. Não que seja um sorriso presente apenas nas crianças, mas acredito que seja mais presente nelas. É um sorriso livre, que os olhos acompanham. E aí entram as diferenças. Neste momento o sorriso pode ou não continuar, mas o olhar o abandona. Essa mudança no olhar é muito perceptível, se você observar as crianças... E é ela que dói. Dói a exclusão. Dói ser deixado para trás. A criança que pratica o bullying não é maldosa. Ela é criança, como as outras. Tanto que no momento em que as diferenças são plano de fundo, ela brinca com os excluídos, sem pensar se “pode brincar com eles ou não”. Mas as crianças que sofrem o bullying, estas vão deixando de ser crianças. Com o tempo, o sorriso com o olhar vai se tornando menos presente. E ela entra em contato com a seleção do mundo.

Nossa sociedade é toda dividida: tem as classes e as classes dentro das classes. Tem os que compram o lanche, tem os que trazem lanche e tem os que comem merenda. É fresca a criança que não come a merenda? Claro que não, alguém a ensinou a fazer isso. Se foram os pais, as outras crianças ou os professores eu não sei, mas alguém mostrou para ela que, ao comer a merenda, as relações mudam. E é aí que eu me pergunto: É possível? É possível que as crianças interajam sem dar destaque às diferenças? É possível trabalhar em outras normas à da sociedade capitalista, sendo a escola uma reprodutora desta? É possível manter o sorriso com o olhar?

Não penso, com isso, em privar as crianças da dor, mas em não deixar que elas se acostumem com ela (Reflexão “Bullying” - Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, 11/11/2010. Acervo da pesquisadora.).

Essa reflexão se deu a partir de minhas observações realizadas durante o recreio das crianças que eu acompanhava no Estágio. Percebi que elas se dividiam em grupos, as que compravam o lanche na cantina da escola, as que levavam o lanche de casa e as que comiam a merenda ofertada pela escola. Estas últimas eram discriminadas pelas demais crianças, que não se reuniam com elas ou não brincavam com elas neste momento do recreio. Conforme mencionado no próprio texto citado, muitas das situações que eu observava nesta turma em que estagiei me despertavam angústia, e acessando a chave de se recordar da Sandra-criança, me lembro de diversas situações de exclusão que vivenciei em minha trajetória escolar.

Hoje as reconheço justamente como um dos elementos que motivou a minha formação em Pedagogia, mas ter reconhecido a existência de uma estrutura de exclusão e refletir sobre a nossa responsabilidade enquanto adultos e enquanto professores para que as crianças não percam sua alegria e espontaneidade diante disso é uma pérola que me esforço para sempre estar brilhando nos dias atuais, estando em sintonia com Chaluh (2016, p. 173) quando reflete em seu texto sobre “aqueles outros”, “os diferentes” mencionando a obra de Pérez de Lara (2006):

Ela afirma que sempre existiram professores que frente a esse outro, estabeleceram relações de encontro no qual acolheram a cada um na sua singularidade, procurando que esses outros tivessem um lugar na escola e no mundo. [...] Isto me leva a pensar de que forma podemos promover processos formativos atentos aos outros, professores que acolham todos esses outros (CHALUH, 2016, p. 174).

Na mesma linha de pensamento, Santos (2010) nos fala sobre uma pedagogia da diversidade. Embora enquanto professor-autor negro ele se debruce em seu texto mais propriamente sobre a questão do racismo, ele conclui sua obra chamando a atenção para a responsabilidade dos professores para essa questão do respeito (que é diferente de tolerância!) e da valorização das diversidades na escola:

Entretanto, para além da questão pessoal – o educador pode ou não ser negro, pode ou não gostar disso –, há uma questão posta no papel do educador (negro ou não negro). Todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade. Não estou nem falando mais em tolerância. A gente tolera o que é inevitável. Nós não queremos mais tolerância. Queremos, sim, o reconhecimento e o respeito às diversidades. Então, todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade, que possibilite a todas as crianças constituírem suas identidades com uma referência positiva de si mesmas. Assim, é importante que o educador construa competência profissional para educar na diversidade, nas relações entre os diferentes (SANTOS, 2010, p. 61).

Também me chamou a atenção o fato de que esta reflexão sobre a exclusão a partir do recreio das crianças não foi a única do envelope que tocou nessa questão, de forma que reconheço essa angústia como algo muito presente já desde a graduação:

Nesta sexta-feira, 22/10, a escola fará um passeio para o SESC<sup>24</sup>. Como o passeio está marcado há um certo tempo, também faz um certo tempo que os pais têm sido avisados - via caderno de recados. A professora pede então que todos escrevam, mais uma vez, pedindo para que os pais confirmem até amanhã e mandem o valor de R\$7,00; e assinem informando ciência. Mas penso nos que não vão. Como fica aquela criança que não foi autorizada a participar do passeio e é obrigada a ir à escola e se sentar sozinha durante todo o período letivo, sendo obrigada a fazer exercícios e sabendo que seus colegas foram em um passeio? [...] sei que é complicado depender apenas da verba da escola para a realização deste, pois, afinal, passeios não são exatamente uma prioridade... Mas é justo? É justo fazer a criança admitir que não vai porque não tem dinheiro? É justo fazer a criança admitir que a mãe não leu o bilhete porque é analfabeta? É justo jogar todo este peso nas costas de uma criança???

Se temos problemas na educação Pública, nós devemos resolvê-los, e não jogá-los para que as crianças resolvam (Reflexão “Dia do passeio” - Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, 20/10/2010. Acervo da pesquisadora.).

Embora possa parecer um exagero de uma estagiária que, na época, ainda não havia tido a experiência de estar a frente de uma sala de aula, hoje, após nove anos como professora de crianças pequenas, posso afirmar que mais de uma vez vivenciei situações semelhantes de exclusão causadas pela própria escola ou até piores do que esta sobre a qual reflito neste registro escrito, configurando-se inclusive como punições. Cheguei a presenciar uma criança de 10 anos que foi colocada sentada “pensando” pela diretora por quatro horas por ela ter ido à escola naquele dia, já que os professores já haviam fechado as notas e os funcionários da escola só estavam ali para “cumprir hora” uma vez que o restante das crianças não compareceu.

Infelizmente, é com amargor que carrego esta pérola-reflexão, que sempre me faz refletir se estamos oferecendo uma escola para todos ou apenas para uma parcela de crianças, homogênea, privilegiada, que atende uma série de requisitos sobre “serem bons alunos”. Ao carregá-la, caminho ao encontro de Paulo Freire (1996) quando o mesmo afirma que ensinar exige “rejeição a qualquer forma de discriminação” (p. 17). Neste ponto, o autor argumenta que:

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participando (FREIRE, 1996, p. 17).

---

24 Serviço Social do Comércio. Um local recreativo e que muitas vezes oferece atividades gratuitas para as escolas municipais de Campinas - SP.

Nas palavras do autor, para que o “Pensar certo” aconteça é necessário que exista o diálogo e, portanto, que não aconteça a exclusão. Esse diálogo só pode se dar a partir de uma conversa e, para que ele se efetive, é necessário ter a certeza de que ambas as partes estão se entendendo - não necessariamente concordando entre si, mas é necessário que exista a troca, o respeito, a compreensão. Desta forma, um diálogo que acontece exclusivamente por meio escrito não garante a totalidade de compreensão tendo em vista os diversos níveis de alfabetização (ou não!) dos responsáveis pelas crianças, como eu menciono na reflexão anteriormente citada. É por isso que a comunicação por meio do caderno de recados das crianças foi algo que observei com ressalvas desde a época do Estágio, como é possível também ver refletido neste registro seguinte:

[...] queria mesmo saber o quão frequente é essa prática [de se comunicar com os pais via caderno de recados], e tenho bons motivos para isso: quando a professora pede para algum aluno seu caderno de recados, ele fecha a cara na hora. Pensando em minha vida escolar eu me recordo muuuuito vagamente de uma agenda. Se era uma agenda mesmo ou se era um caderno de recados específico para esse fim, já não me lembro. Mas eu ficava tão triste quando a professora escrevia algo nela quanto no momento em que a minha mãe lia esse algo, pois na maioria das vezes era reclamando de mim. E é isso que acontece: as crianças apanham em casa pelo que as crianças fazem na escola! E por um recado, que nem deve dizer exatamente como e porque aconteceu tal coisa. Então eu lembrei da professora da Kamylla<sup>25</sup> [...] pelo simples fato que me irritava todo final de estágio no semestre passado: a professora esperava toooooodos os alunos irem embora antes de ir embora também. (E isso me irritava porque a Kamylla esperava junto, e por consequência, eu também XP). E esse fato proporcionava algo que hoje percebi como sendo muito importante: o diálogo com os pais. Não aquele diálogo que tem uma vez por bimestre, no qual os pais se reúnem para ver qual filho é comportado e qual não é, mas um diálogo diário, desprezioso. Não sei se esta sala adotava o caderno de recados ou não, pois não observava as práticas de sala. Também não vejo problemas no uso deste tendo este momento de diálogo que acompanha. O “problema” é que os alunos tem sentimentos. Os pais também. Os professores também. E não vejo como essas relações de convívio dentro de sala podem se exprimir em um recado friamente escrito a caneta em um caderno que seria mostrado a alguém no final de aula. O caderno de recados pode existir? Pode, é claro! Admito que ele pode facilitar muito a comunicação entre professores e pais. Mas ele não deve ser a única voz ativa neste processo (Reflexão “Caderno de recados” - Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, 14/10/2010. Acervo da pesquisadora.).

Desta forma, assim como percebo nesta colheita a pérola-reflexão sobre a exclusão como algo que é marcante em minha prática profissional até os dias de hoje, reconheço também uma

---

25 Kamylla é uma amiga-irmã desde a graduação em Pedagogia e uma verdadeira parceira que me acompanhou em todos os estágios da graduação, nós os realizávamos sempre nas mesmas escolas e íamos juntas. No ano seguinte optei por realizar parte de minha produção de dados para o TCC justamente na sala desta professora que ela havia acompanhado no nosso primeiro estágio em ensino fundamental.

pérola-reflexão sobre a importância de um diálogo efetivo com as famílias das crianças. Essa questão do diálogo não é exclusiva do pensamento freiriano, mas também aspecto central da obra de Bakhtin (2003), como pude compreender durante o aprofundamento de nossos estudos no GREEFA. Isso porque, de acordo com este autor,

**Viver significa tomar parte no diálogo:** fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p. 76, grifos meus).

Desta forma, para Bakhtin o diálogo é algo inerente à vida. Mais adiante no mesmo texto, Faraco (2009) argumenta: “[...] a morte absoluta (o não ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Isto porque **ser significa se comunicar**, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo” (FARACO, 2009, p. 76, grifos meus). Reconheço, neste sentido, uma relação que acontece de tal forma que não possibilita um diálogo eficiente, não possibilita uma comunicação real, como uma relação morta. Além disso, o autor caracteriza este tipo de relação como monológica: “Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo é autocentrado e insensível às respostas do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; pretende ser a última palavra” (FARACO, 2009, p. 76).

Em contrapartida às relações monológicas, Bakhtin apresenta o conceito de polifonia, ao que Faraco (2009) nos explica que “Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes” (p. 77) e que “[...] polifonia é, de fato, no pensamento bakhtiniano, uma categoria filosófica e não propriamente literária” (p. 78). Embora, na ocasião em que produzi a citada pérola-reflexão sobre os cadernos de recado eu não dispunha deste aprofundamento em Bakhtin que hoje vivencio, pude perceber que as vozes dos agentes envolvidos naquela turma não se processavam com equipolência, logo, que havia um desequilíbrio na forma como as relações se estabeleciam e isso também me serviu de alerta para a constituição de minha docência.

Embora não dispusesse em 2010 o referencial bakhtiniano para reconhecer enquanto tal, essa preocupação com as relações monológicas que estabeleciam naquela turma de segundo ano que eu acompanhava no Estágio em Ensino Fundamental aparece em mais de uma reflexão. Não

apenas em relação às famílias, eu também a percebo na relação com as crianças, como é possível vislumbrar na seguinte pérola-reflexão:

Ontem no estágio eu ouvi uma frase digna de queima na fogueira: “EU JÁ FALEI PRA VOCÊS QUE CONVERSA NÃO COMBINA COM APRENDIZAGEM!!!” Ah é? Poxa... E aquele ditado de “Duas cabeças pensam melhor do que uma”, era pura insanidade? “Tia, posso cortar isso?” “Tia, pode pintar?” “Tia, posso ir no banheiro?” - Como alguém CONSEGUE responder não para este tipo de pergunta? Como alguém consegue ACREDITAR que tem esse direito? Revoltada com algumas coisas assim me lembrei do The Wall. Roger Waters quando manda os professores deixarem as crianças em paz se referia a uma escola repressora e ultrapassada. Observando as sutilezas percebemos que estamos hoje exatamente na mesma escola! O que mudou? A cor das paredes e as novas tecnologias na sala de aula - estas que ficam trancadas na sala de informática que ninguém usa, sabe? Mas é a mesma coisa cara... E o pior de tudo é que as crianças vão se conformando... É muito triste ver quando elas se conformam. Não tenho soluções mágicas nem nada, é só um desabafo mesmo... Mas o dia em que eu passar a decidir se meus alunos podem ou não ir ao banheiro, por favor, me queimem numa fogueira (Reflexão “Another brick in the wall” - Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, 04/11/2010. Acervo da pesquisadora.).

É interessante - embora não seja agradável! - reconhecer que aquele meu citado policiamento para com uma professora que eu estava acompanhando, neste caso, durante o estágio, é algo muito presente na cena citada. Neste momento, enquanto estagiária/pesquisadora samambaia (CHALUH, 2008, p. 154), percebe-se que eu apenas observo e aponto certos posicionamentos da docente que me recebeu em sua sala sem demonstrar qualquer tentativa de aproximação para compreender suas escolhas ou buscar, por meio do diálogo, contribuir para possíveis novas posturas que poderiam ser benéficas para aquela turma. Em contrapartida a este posicionamento e assumindo uma perspectiva dialógica de pesquisa em sua tese de doutorado, Chaluh (2008) nos convida para um mergulho no cotidiano da escola que ela vivenciou durante a produção de seus dados nas tramas daquelas professoras, enquanto professora-pesquisadora que foi envolvida/se enroscou nelas. Em sua tese, uma das referências que a apoiaram por este caminho foi Alves (2002):

O primeiro aspecto exige do pesquisador que comece a sentir o mundo e não só olhá-lo do alto ou de longe. É preciso, por parte do pesquisador, “um mergulho com todos os sentidos” (p. 15), o que implica estar atento a tudo o que nele se passa, se acredita, se repete, se cria. Implica ter um total envolvimento com os sujeitos (CHALUH, 2008, p. 36).

Ainda, chamo atenção para a seguinte sentença: “uma frase digna de queima na fogueira” lembrando, novamente, da morte absoluta apontada por Faraco (2009), da relação monológica em

que o outro não é ouvido. Reconheço, portanto, esta incoerência de meu raciocínio daquele momento, que ao mesmo tempo que cobra um diálogo vivo da professora com as famílias e as crianças, não estabelece essa relação alteritária para com ela. Outra incoerência resulta na evocação final: “o dia em que eu passar a decidir se meus alunos podem ou não ir ao banheiro, por favor, me queimem numa fogueira”. Hoje, 11 anos após este manifesto e tendo vivenciado nove anos como professora, após me aprofundar em Bakhtin (2003) e reavaliar minhas práticas docentes, consigo me recordar de diversos momentos em que estabeleci uma relação monológica ou autoritária seja com meus pares, com as famílias das crianças ou com as próprias crianças. Felizmente não fui queimada em uma fogueira, de forma que posso a cada dia ressignificar minha prática na busca por me tornar uma professora cada vez melhor.

Tendo isso em vista, é também com amargor que recolho esta pérola-reflexão, mas tendo também atenção para outro ponto perceptível neste registro e em todos os demais, que é o pensar a partir do ponto de vista das crianças, de forma que novamente retomo a primeira pérola-reflexão aqui trazida: se recordar de mim quando criança como sendo o princípio alteritário que permeou todas as outras pérolas aqui recolhidas. Isso foi também refletido na minha última pérola, encontrada na narrativa final do Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, último texto solicitado pelo docente para compor o Portfólio:

Muito embora no projeto “Escorpião: Mocinho ou Vilão” eu havia desenvolvido uma identidade muito grande com a professora e com a unidade escolar, percebo hoje que faltou um envolvimento com as crianças. Eu conversava muito com a professora Odila sobre a prática e sobre os alunos, mas faltou a conversa COM os alunos, inclusive sobre a minha prática. As intervenções foram tão apressadas, que faltou ouvi-los quanto às realizações das atividades. Já na EE Arminho Simpático, tive pouco envolvimento com a professora e com a escola, o que me levou a “recorrer” aos alunos para prender minha atenção ao estágio. [...] minha presença quase que semanal percebo como importantíssima para a aproximação com as crianças.

Outra característica que reflete esta aproximação é os nomes: eu sei o nome de todos os alunos da sala. No estágio anterior, sabia o nome de um ou dois que chamavam mais a minha atenção. Sei o nome inclusive daqueles alunos discretos, que sentam ao fundo da sala, e só ouvem seu nome quando é para chamar a atenção. Foi cumprimentando um destes alunos pelo seu nome, e admirando-me com a reação de espanto dele que percebi como este é um elemento importante. Sei bem que uma professora com muitos anos de carreira, que provavelmente dá aulas em mais de uma escola em decorrência do baixo salário, são muitas salas, e muitos alunos, sendo assim: muitos nomes. Não estou exigindo uma infalibilidade dos professores, mas reconhecendo como esta convivência e reconhecimento com os alunos é de extrema importância. [...] Nunca vou me esquecer das crianças do Segundo ano C, considerada uma das (senão a pior) piores salas da escola, que me fizeram refletir ao máximo sobre minha relação com elas, e minha relação com a minha própria prática (Narrativa final do 2o Estágio supervisionado em Ensino Fundamental, graduação em Pedagogia, s.d., segundo semestre de 2010. Acervo da pesquisadora.).

Essa questão da atenção ao nome das crianças definitivamente é uma pérola que carrego com muita seriedade em minha prática docente, pois todos os anos faço o maior esforço possível para me recordar do nome de todas as crianças já na primeira semana de aula, pois reconheço isso como o primeiro passo para que qualquer relação se estabeleça. Atualmente, após o aprofundamento nos estudos com o Mestrado em Educação, amplio estes esforços para me recordar também o quanto antes do nome dos responsáveis pelas crianças, o que antes não era uma preocupação, mas a cada dia mais compreendo a importância de uma relação dialógica também com as famílias<sup>26</sup>.

Em relação a minha pesca de pérolas no envelope de reflexões sobre o Estágio em Ensino Fundamental, percebo que abro e fecho esta coleta utilizando uma mesma chave, que é a chave da minha docência com as crianças pequenas e pequenininhas: a chave da alteridade (pelo menos com os pequenos!), da atenção e escuta atenta, da preocupação em conhecê-las e de mostrar isso a elas. Não ousou afirmar que isso se processou com perfeição, mas sim que foi uma semente naqueles primeiros Estágios, cursados em 2010, que passou a germinar nos Estágios em Educação Infantil, que cursei no ano de 2011. Destes próximos Estágios também recolhi pérolas, que aqui serão apresentadas de forma diferenciada pela maneira como os registros foram feitos naqueles cadernos de campo, conforme já mencionado.

Como já lhes contei no capítulo anterior, guardo em minha memória com muito carinho a experiência dos estágios supervisionados em Educação Infantil. Primeiramente pelo fato da professora destas disciplinas ter sido a mesma que aceitou me orientar na pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, o que conferiu um aprofundamento na área da Educação Infantil, pois quando iniciei as disciplinas eu já frequentava seu grupo de estudos e pesquisas há algum tempo. Em segundo lugar pelo fato das professoras que acompanhei terem sido “escolhidas a dedo”: a professora Jaqueline havia feito tanto o mestrado quanto o doutorado sob a orientação da mesma professora que me orientou no TCC. A professora Raquel já havia frequentado um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil ofertado por ela. Então me foram indicadas duas pessoas que tinham uma relação próxima com o grupo de

---

26 Uma destas estratégias é, por exemplo, fazer o uso de crachás com os nomes das crianças especialmente nas primeiras semanas de aula. Ainda que as crianças não aceitem vestir estes crachás em seu corpo (como normalmente acontece com a espontaneidade das crianças pequenininhas!), cabe ao docente escolher a melhor forma de exercer essa estratégia de recordar o nome das crianças a partir deles, sem que isso se torne uma experiência traumática. Em relação às famílias, é possível recorrer a uma lista com os nomes dos responsáveis afixando-a em local que seja visto frequentemente na sala, até que estes sejam bem memorizados pela professora.

estudos e pesquisas e que eram conhecidas por uma boa prática docente com as crianças da Educação Infantil.

Como nós iríamos cursar duas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a professora da disciplina nos recomendou que realizássemos parte do Estágio na Pré-escola e parte no Berçário, com o intuito de conhecermos as duas pontas desta etapa educativa. A maior parte de meu Estágio foi cursada em uma turma de Agrupamento 3 (AG3) pois seria a turma em que eu também me utilizaria dos registros feitos a partir das observações para a escrita do meu TCC, então dediquei mais tempo de observação na sala da professora Raquel. Além desta sala, tive também parte das observações do estágio na sala de Agrupamento 1 (AG1) da professora Jaqueline. Segundo a denominação adotada pela prefeitura de Campinas - SP naquela época, as turmas de AG1 atendiam os bebês de 4 meses até 1 ano e meio de idade e as turmas de AG3 atendiam as crianças de 3 a 5 anos de idade.

Ao retomar os cadernos de campo deste estágio e mergulhar neles para pescar novas pérolas, tive mais uma surpresa gratificante, que se deu após conseguir driblar meus registros demasiadamente descritivos e aparentemente neutros. A surpresa foi a de me reconhecer em algumas práticas de ambas as professoras, ou melhor, de reconhecê-las em mim, novamente evocando a questão da ancestralidade e assumindo que elas vieram primeiro e, portanto, passaram a me compor. E as reconheci tanto em práticas que eu consegui exercer quanto em práticas que ainda hoje se apresentam como uma inspiração, as quais sempre almejei um dia conseguir alcançar.

Das pérolas-ações que já coloquei em prática em algum momento da minha docência, reconheço as seguintes:

1. Colocar música bem calma para os bebês dormirem;
2. Produção de um livro com as crianças da turma (cada criança produzia uma página);
3. Acompanhamento do desenvolvimento de uma lagarta à borboleta;
4. Música ambiente de diferentes ritmos rolando de fundo enquanto as crianças faziam atividades diversas;
5. Professora fazendo muitos registros por meio de fotos;
6. Disponibilizar os registros fotográficos em cartazes na altura das crianças;
7. Criança trocando de roupa no meio da sala sem causar qualquer reação no restante do grupo;

8. Problematização da professora quando a criança pede pelo lápis “cor-de-pele”, sem ignorar a expressão, compactuando com o racismo;
9. Organização prévia da sala com materiais diversificados para já despertar a curiosidade das crianças;
10. Respeito/comunicação ao presenciar a professora conversando com as crianças sobre o motivo por ter faltado no dia anterior;
11. Realização de um projeto de trabalho com várias atividades ambientadas nele;
12. Menino se maquiando sem nenhum tipo de comoção ou represália por parte da professora;
13. Atividade culinária;
14. Camiseta do pintor - camiseta de algum familiar adulto que as crianças vestem por cima da roupa na hora de realizar atividades com tinta;
15. Sem fila! As crianças se movimentam livremente pelo ambiente.

Em muitas dessas pérolas-ações que recolhi nestes cadernos de Estágio e que pude ver refletida a minha prática com as crianças, pude reconhecer também aspectos variados presentes nas Pedagogias Italianas, uma das bases para a disciplina teórica de Educação Infantil e, conforme já mencionado, dos estudos e pesquisas do grupo de minha orientadora na época. Percebo, por exemplo, inspirações na Pedagogia da Escuta, presente em Reggio Emilia e nos apresentada por Rinaldi (2012), uma das discípulas de Loris Malaguzzi. Segundo a autora, esta escuta não se restringe aos ouvidos: “A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos” (RINALDI, 2012, p. 236).

Outro aspecto marcante da Educação Infantil em Reggio Emilia que se inter-relaciona com a Pedagogia da Escuta e que também pude vislumbrar nestas pérolas-ações é a documentação pedagógica, considerada por Dahlberg (2012) como “uma atitude específica sobre a vida”. Para a autora, “Enquanto documentamos, devemos tentar, como o filósofo francês Maurice Blanchot disse, escutar aquilo que quer se fazer ouvido. Isso implica uma escuta que nos leve além da tendência de pensar em termos de ‘isso ou aquilo’.” (DAHLBERG, 2012, p. 229).

Além destes aspectos, reconheço também outras problemáticas que são muito presentes nas categorias de análise sociológicas, referencial com o qual tive contato na graduação, como já referido, pelas articulações que nosso grupo fazia com a Sociologia da Infância e que aparecem

nestas pérolas-ações, como o questionamento/não utilização de estruturas hierárquicas comuns na escola (por meio da fila ou de uma docente que normalmente está sempre à frente vigiando o grupo), as relações de gênero que se desconstroem quando uma criança se troca em frente ao grupo sem causar qualquer movimentação de curiosidade ou de incômodo ou quando um menino pode se maquiar tranquilamente durante uma brincadeira sem ser repreendido pela professora; sua problematização frente ao conflito racial implícito quando as crianças adotam um padrão para o “lápiz cor-de-pele”, ou até pelo respeito demonstrado pela professora quando ela conversa com as crianças explicando o porquê de ter faltado sem avisá-los, deixando transparecer o cuidado com sua relação.

Desta forma, mais uma vez eu reconheço a importância que meu aprofundamento de estudos na graduação na teve para o desenvolvimento de minha prática docente, especialmente levando em consideração que pude acompanhar nos estágios duas professoras que também se pautavam por este referencial teórico no qual eu me aprofundava e que definitivamente me constituem até os dias de hoje. Entretanto, isso não invalida minhas considerações anteriores sobre as diferenças nos modos de se pesquisar entre analisar o cotidiano a partir de categorias pré-definidas e se fazer pesquisa na e com a escola (CHALUH, 2008).

Já em relação às pérolas-ações recolhidas que identifiquei nos cadernos mas que ainda não consegui colocar em prática durante a minha docência, ainda que almeje um dia conseguir colocar, são as seguintes:

1. Organização dos materiais na sala de forma a possibilitar o livre manuseio pelas crianças;
2. Autogestão das crianças (observei atentamente uma situação em que todas as crianças saíram do refeitório e foram para a sala, sem esperar a presença da Raquel. A professora estava tomando café com os outros professores. Kalebinho me pediu para pegar a pasta pois o médico disse para ele escovar os dentes e ele e Samantha me mostraram onde era guardada a pasta da turma. As crianças escovaram o dente e saíram para o parque sozinhos tranquilamente).
3. Divulgação de notícias, charges ou materiais que sejam de interesse nos painéis para as famílias;
4. A professora Raquel fez uma reunião com os pais para explicar que aderiria à greve dos professores, demonstrando sua preocupação em dialogar com eles uma vez que ela

poderia simplesmente adotar esse posicionamento e se ausentar sem necessariamente ter conversado com as famílias.

Sobre estas 4 pérolas-ações que ainda não tiveram espaço em minha prática, reconheço que as duas primeiras dizem respeito sobre uma organização de espaço físico, de trabalho em parceria entre toda a equipe da escola e de estrutura escolar. Refletindo mais especificamente sobre a primeira, concordo plenamente com Faria (2003, p. 70) que “a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”. Em todo caso, ao longo destes nove anos de prática educativa percebo que por mais que façamos o nosso melhor, acabamos esbarrando em alguns entraves da estrutura como a divisão de salas com colegas que utilizam o mesmo espaço no período de trabalho oposto ao nosso e que não necessariamente adotam o mesmo referencial teórico; o tamanho da sala e quantidade de mobiliário em seu interior que nos força a utilizar de arranjos que não são o que gostaríamos e a dificuldade de se cumprir rigorosamente uma rotina cronometrada que muitas vezes impede que as crianças possam escolher espontaneamente a sequência de atividades nas quais querem se envolver.

Já em relação à segunda pérola-ação, me recordo agora que em uma das mesas redondas do evento “I Seminário Nas Tramas da Escola” que nosso grupo GREEFA ofertou em 2019, tivemos uma professora convidada que compartilhou uma experiência muito semelhante com suas turmas de Ensino Fundamental, de modo que disponho de mais de um exemplo de que este nível de autonomia das crianças dentro do espaço físico da escola é possível. Porém, considerando as realidades nas quais atuei, penso que a quantidade de funcionários (in)disponíveis e a falta de união da equipe em torno de uma mesma ideia prejudicam muito para que isso possa acontecer com a segurança necessária para as crianças pequenas e pequeninhas. Mas não descarto completamente esta pérola-ação-inspiração, apenas reflito sobre as razões pela qual ela ainda não pôde ser colocada em prática nas minhas turmas.

As duas últimas pérolas-ações-inspirações dizem respeito ao diálogo com as famílias das crianças, algo que cada vez mais tenho reelaborado desde o início do meu Mestrado em Educação. Após algumas conversas com a equipe gestora da unidade em que estou atualmente, já elaboramos várias estratégias para a divulgação de materiais formativos/de interesse aos pais, mas a primeira vez que isso aconteceu foi justamente no ano de 2020, devido às Atividades Educativas não Presenciais implementadas pelo município em razão do contexto da Pandemia do

COVID-19, pois o contato com os pais através de um grupo de WhatsApp tem possibilitado novas formas de se relacionar, embora eu ainda não saiba como isso irá se processar quando retomarmos o atendimento presencial. Além destas pérolas-ações que foram colhidas, tive outra surpresa muito gratificante no primeiro dos cadernos de Estágio, o que se procedeu logo após os Estágios de Ensino Fundamental: uma reflexão narrativa que transbordou de minhas vivências do Estágio e resolveu invadir o caderno de campo do Estágio em educação infantil, mesmo que não tenha sido convidada:

“Quer brincar comigo?”

Ouvi uma garotinha dizer isso no parque hoje, e me lembrei de como essa frase era importante para mim. Como era importante também que respondessem que sim. Penso sobre como as crianças levam a sério o brincar, e como é sério também envolver as outras em sua brincadeira. Brincando as crianças viajam completamente, saem deste mundo, e a única maneira de descobrir onde elas foram é entrando no mundo delas também. E não precisa de muita coisa não, basta escutar, responder.

É uma habilidade maravilhosa essa de sair do nosso mundo e entrar em um mundo só seu. Mas pouco a pouco, ano após ano, os adultos vão falando para as crianças não brincarem mais. Primeiro restringem essa atividade (de natureza livre!) a um horário específico. Depois dizem que já não há mais idade para isso. E com isso esta habilidade maravilhosa vai desaparecendo. Quão bom seria se nós adultos ainda tivéssemos essa habilidade? Será que se a exercitarmos ela cresce de novo? Eu quero tentar. E acho que foi por isso que escolhi essa profissão. Para exercitar a imaginação a cada dia da minha vida, com a ajuda das crianças (Reflexão Narrativa do 1º Estágio supervisionado em Educação Infantil, graduação em Pedagogia, 30/03/2011. Acervo da pesquisadora.).

Essa pérola-reflexão coletada em um lugar inesperado registra o único momento em que a Sandra-criança dá a sua cara nos cadernos de campo dos Estágios supervisionados em Educação Infantil e hoje tenho a possibilidade de considerá-la o início da gestação de minha pesquisa do TCC da graduação, tendo em vista que as reflexões e aprofundamento teórico sobre o brincar são bem presentes naquele meu trabalho.

Enfim, muitos foram os mergulhos e pescarias realizados desde que se iniciou a navegação desta pesquisa de mestrado. Tendo emergido com muitas pérolas-reflexões e pérolas-ações colhidas nestas minhas vivências formativas da graduação, cada vez mais navego com a certeza do procedimento metodológico escolhido, a pesquisa narrativa, como o mais adequado para o tipo de pesquisa que está sendo realizado. Assim sendo, uma vez que definimos a metodologia e selecionamos os materiais, essa pesquisa seguiu o seu curso até a próxima etapa, em busca de algumas companheiras de viagem que poderiam ou não ter adotado uma rota semelhante, na busca de entrelaçar nossas histórias e somar as pérolas que recolhemos em nossos percursos.

#### 4 (RE)CONHECENDO ALGUMAS COMPANHEIRAS DE VIAGEM

*O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se. A essa altura poderia convencer-se de ter levado a cabo a operação a que se havia proposto e ir-se embora. Contudo, isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la. Se então considerarmos cada onda no sentido de uma amplitude, paralelamente à costa, será difícil estabelecer até onde a frente que avança se estende contínua e onde se separa e se segmenta em ondas autônomas, distintas pela velocidade, a forma, a força, a direção.*

*Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo.*

(Italo Calvino, 1994).

Assim que definidos os rumos da pesquisa, era necessário realizar uma investigação sobre quais outros trabalhos, sendo teses ou dissertações, haviam percorrido uma trajetória semelhante ou haviam se expresso a partir das mesmas preocupações. Neste ponto, esta etapa da pesquisa continha também uma curiosidade extra: dos trabalhos que surgiriam, haveriam pesquisas feitas a partir da própria prática de professoras pesquisadoras?

Neste momento, a princípio havia a dúvida entre nos utilizarmos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ou da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Porém, ao realizar minha busca nestas duas plataformas utilizando os descritores “Crianças pequenas” e “Crianças pequeninhas”, e utilizando o recorte para teses e dissertações publicadas nos cinco anos anteriores ao início desta pesquisa (2015, 2016, 2017, 2018 e 2019), no Catálogo da Capes cheguei a um número de 146 teses e dissertações, enquanto na BDTD este número foi o de apenas dois trabalhos. Esta busca considerou apenas os trabalhos publicados na área da educação, desconsiderando, portanto, os trabalhos publicados relativos às outras áreas do conhecimento.

Figura 06: Busca realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Busca

"crianças pequenas" "crianças pequenininhas" Buscar

Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)

Início > Busca

**146 resultados para "crianças pequenas" "crianças pequenininhas"**  
Exibindo 1-20 de 146

[Refinar meus resultados](#)

Tipo: 2 opções

Mestrado (Dissertação) 112

Doutorado (Tese) 34

Ano: 5 opções

2017 36

- SILVA, KENIA ADRIANA DE AQUINO MODESTO. **O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** 15/03/2019 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( PRESIDENTE PRUDENTE ), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined Detalhes
- MACEDO, ELINA ELIAS DE. **CRIANÇAS PEQUENINHAS E A LUTA DE CLASSES** 24/02/2016 135 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes
- CAMILO, RUBIA DA CONCEIÇÃO. **Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade** 28/08/2018 182 f. Mestrado em

Fonte: Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acesso em: 23 fev. 2020.

Figura 07: Busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Refinar a Busca

A mostrar 1 - 2 resultados de 2 para a busca 'crianças pequenas + crianças pequenininhas', tempo de busca: 0.27s

Ordenar Relevância Ver Tudo Exportar

**Retirar os Filtros**

Ano de Defesa: 2015-2019 ×

**Instituições** ▲

UNESP 2

**Repositório** ▲

Repositório Institucional da UNESP 2

**Autor** ▲

Arruda, Jeniffer de [UNESP] 1

Modesto-Silva, Kenia Adriana de Aquino 1

**Orientador/a** ▲

Lima, Eileuza Aparecida de [UNESP] 1

Souza, Renata Junqueira de [UNESP] 1

- O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**  
por Modesto-Silva, Kenia Adriana de Aquino Data de Defesa 2019  
**Assuntos:** "...Leitura com bebês e crianças pequenas..."  
[Obter o texto integral](#)  
Tese Ver +
- Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**  
por Arruda, Jeniffer de [UNESP] Data de Defesa 2016  
"... a existência de especificidades no trabalho com crianças pequenas e pequenininhas, partindo do pressuposto..."  
[Obter o texto integral](#)  
Dissertação Ver +

Fonte: Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/> . Acesso em: 23 fev. 2020.

Por apresentar uma quantidade maior de trabalhos, durante conversa de orientação, decidimos por nos utilizar do Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Quanto a escolha dos descritores citados, afirmo que esta se deu pois, a princípio, a intenção seria a de realizar uma busca apenas a partir do descritor: “Crianças pequenininhas”, pelos motivos que já explicitarei na introdução dessa dissertação, que justificam minha preferência por este termo para referenciar certo grupo de crianças na Educação Infantil, a partir do trabalho de Prado (1999). Naquele momento, a minha intenção era a de encontrar pesquisas que expressavam uma prática docente semelhante à minha, que considero inspirada pelo mesmo referencial assumido por esta pesquisadora.

Porém, ao realizar a busca apenas com este descritor, me atendo ao recorte de teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2019, tive um retorno muito pequeno, apenas cinco trabalhos na plataforma da CAPES e apenas um na BDTD. Diante disso, optamos por realizar a combinação dos descritores citada anteriormente e, conseqüentemente, ampliar os resultados, mas mantendo a opção por buscar uma prática docente embasada por um referencial teórico semelhante ao meu. Provavelmente isso aconteceu pois, embora eu assuma esta predileção pelo termo a partir do contato com ele durante minha graduação, ele é pouco adotado na área da Educação Infantil.

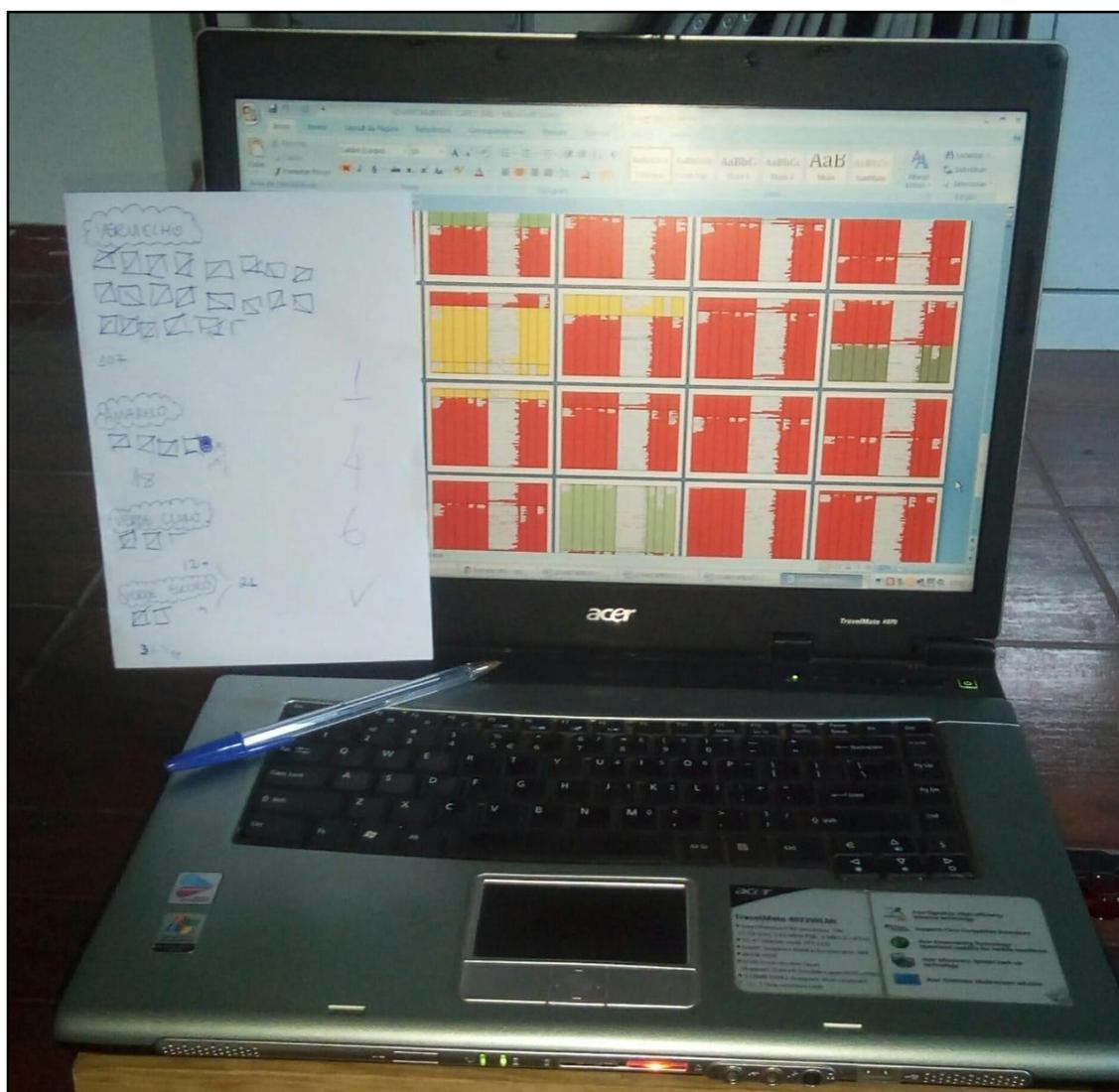
Para uma primeira organização destes trabalhos elaborei uma tabela em que constavam as seguintes informações: Título do trabalho; data da defesa; tipo do trabalho (Dissertação ou Tese); autor; universidade; resumo e palavras-chave; “é pesquisa da própria prática?”; “considerarei por...” e “desconsiderarei por...”, sendo estes dois últimos campos reservados para que eu fizesse anotações curtas durante a leitura dos resumos.

Durante a leitura dos trabalhos acabei sentindo a necessidade de, para além dos quadradinhos reservados para estas marcações mencionadas, transcendê-los e utilizar também algumas cores, que a princípio foram: vermelho, amarelo e verde; que eu utilizava para separá-los grifando de vermelho os trabalhos que não tinham vínculo nenhum com a minha pesquisa, de amarelo os que me deixaram em dúvida e eu optei por retornar a leitura de seus resumos após uma primeira leitura geral e inicialmente utilizaria apenas um tom de verde para os trabalhos que eu pensava estarem de acordo com os critérios escolhidos. Reforço aqui que, ainda que neste momento eu me utilize das cores para melhor me organizar com os resultados deste levantamento, elas foram surgindo durante o processo: imersa nas informações que eu obtive, fui

observando as semelhanças e as diferenças nas pesquisas que se apresentavam para mim e via a necessidade de grifá-las de uma ou de outra cor para descartá-las ou posteriormente retornar a leitura de seu resumo ao final de uma primeira leitura de todos os resumos.

Porém, durante o processo, acabei por encontrar alguns poucos trabalhos que estavam muito em sintonia com o que eu estava fazendo em minha pesquisa e que configuravam uma pesquisa da própria prática docente das pesquisadoras, de forma que optei por grifá-los ainda de verde-escuro, conferindo-lhes assim uma atenção especial para a sua leitura.

Figura 08: Separação por cores nas tabelas de análise dos resumos durante uma primeira leitura



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

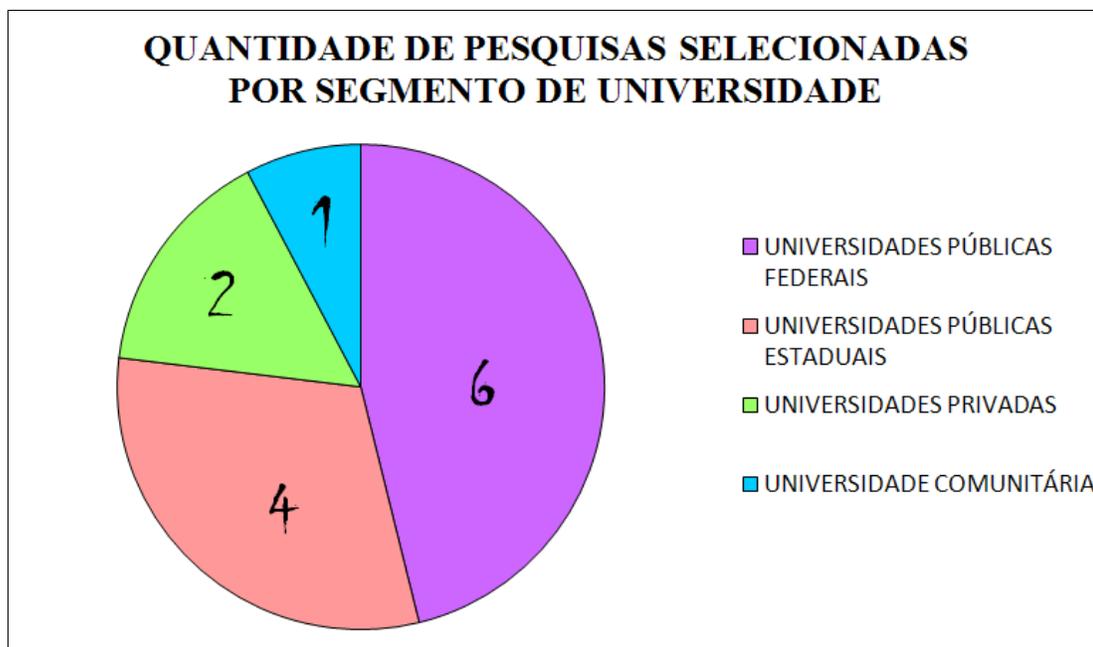
Conforme já mencionado, após uma primeira leitura geral de todos os resumos e já tendo descartado os trabalhos que foram grifados na cor vermelha, realizei então uma nova leitura dos trabalhos grifados em amarelo e que inicialmente me deixaram em dúvida sobre considerá-los ou não. Neste segundo momento, surgiu uma nova cor: laranja, para aqueles que seriam descartados após uma releitura do amarelos. Assim sendo, nesta segunda leitura, a cor amarela deixou de existir, uma vez que um dos trabalhos foi recategorizado com a cor verde e os demais se tornaram laranja e foram descartados.

Por fim, os trabalhos que foram grifados de vermelho ou laranja e, portanto, desconsiderados, foram aqueles que tratavam de pesquisas documentais; aqueles que se detinham em analisar a aplicabilidade de determinado conceito, área, conteúdo ou projeto na Educação Infantil; trabalhos que pretendiam a observação de uma turma, da escola ou de seus profissionais a partir de um recorte muito específico pré-determinado, como por exemplo observar exclusivamente as relações de gênero ou como os professores trabalhavam com dança; trabalhos que tratavam da Educação Infantil em outros contextos que não o da escola, como o contexto familiar ou ONG; trabalhos feitos exclusivamente por meio de entrevistas ou questionários que não tiveram a ida do(a) pesquisador(a) até a escola com um recorte delimitado para as entrevistas, por exemplo, como os professores lidam com determinada questão ou estabelecendo um comparativo da educação em nosso país e entrevistando professores italianos; trabalhos que não diziam respeito à etapa da Educação Infantil ou aos professores de Educação Infantil, mas sim professores de Educação Física ou outros profissionais que atuam nas escolas direta ou indiretamente; trabalhos que, pelo resumo, não foi possível observar uma preocupação com a atuação docente naquela pesquisa, pois o(a) pesquisador(a) se debruçou a observar as ações das crianças; trabalhos que traziam a experiência das crianças da Educação Infantil em outros ambientes que não o da escola, como museus; trabalhos em que, pelos resumos, era explícita uma atenção do(a) pesquisador(a) no policiamento e problematização das práticas de um ou mais professores de uma escola; trabalhos que acompanharam outros profissionais da escola que não atuavam diretamente com as crianças, como a coordenação pedagógica; um trabalho que acompanhou 19 unidades de Educação Infantil e entrevistou 300 professoras, neste último caso, por considerar uma perspectiva de pesquisa muito diversa do referencial adotado por nós, da ciência do particular.

Chegamos a um total de 13 trabalhos considerados para a leitura da obra completa, sendo que deste total, cinco foram os trabalhos grifados em verde-escuro por trazer aspectos de uma pesquisa que considerava a própria prática da pesquisadora, e nestes cinco, um estava inicialmente grifado em amarelo, mas foi recategorizado em verde-escuro após a releitura de seu resumo. Por fim, oito foram os trabalhos considerados grifados na cor verde-claro por não considerar explicitamente em seus resumos a prática docente das pesquisadoras em suas pesquisas.

Dos 13 trabalhos que foram selecionados para uma leitura completa da obra, apenas dois eram teses de doutorado, sendo o restante dissertações de mestrado. Me chamou a atenção o fato da maior parte das pesquisas, 10 ao todo, terem sido realizadas em Universidades Públicas, sendo que destas seis foram realizadas em universidades federais e quatro em universidades estaduais. Das três pesquisas restantes, duas foram realizadas em universidades privadas metodistas e uma em universidade comunitária, como é possível observar no gráfico abaixo:

Gráfico 01: Quantidade de pesquisas selecionadas por segmento de universidade

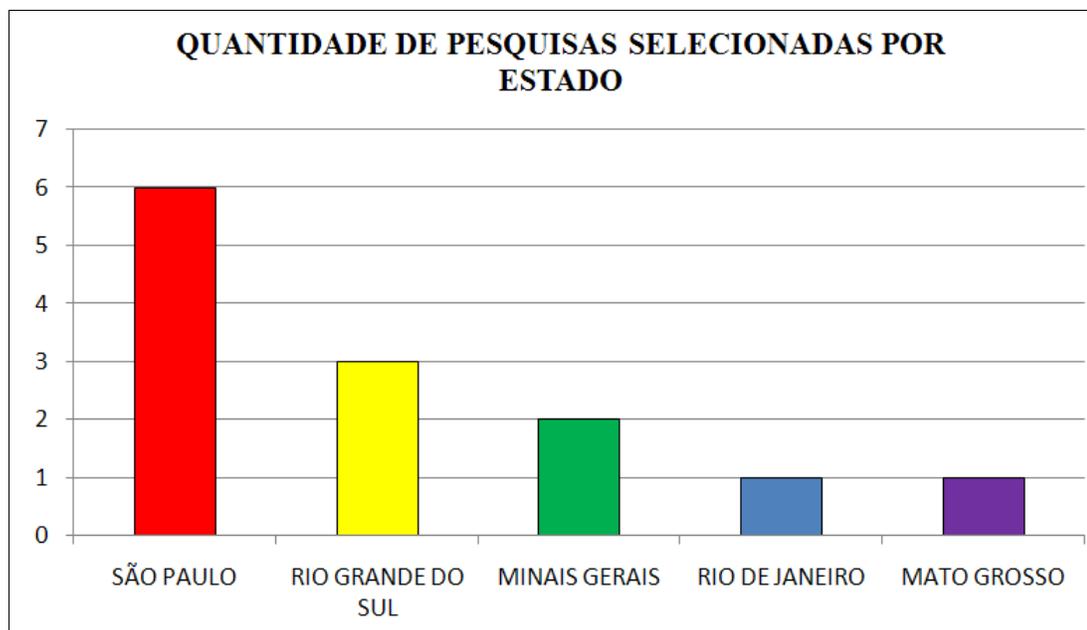


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das universidades responsáveis pelas publicações destas teses e dissertações, dois trabalhos foram publicados pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Rio Claro; dois foram publicados pela Universidade Federal de Minas Gerais; e os demais, um trabalho por cada uma das seguintes universidades: Universidade de São Paulo; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal Fluminense; Universidade do Estado Do Mato Grosso; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Pelotas; Universidade de Santa Cruz Do Sul; Universidade Metodista de São Paulo e Universidade Metodista de Piracicaba.

Neste levantamento, me chamou a atenção a quantidade de pesquisas realizadas em universidades de São Paulo superior aos demais Estados. Dos 13 trabalhos selecionados, seis pesquisas foram realizadas em nosso Estado, três foram realizadas no Estado do Rio Grande do Sul, duas no Estado de Minas Gerais, uma no Estado do Mato Grosso e uma no Estado do Rio de Janeiro, como é possível observar abaixo:

Gráfico 02: Quantidade de pesquisas selecionadas por Estado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além de nosso Estado ser o responsável por quase metade das pesquisas que foram selecionadas neste levantamento, também me chamou a atenção o fato de duas destas pesquisas

terem sido realizadas pelo mesmo programa de Pós-graduação do qual faço parte neste momento, sendo o orientador de uma das pesquisadoras vinculado à mesma linha de pesquisa a qual pertença.

Passadas essas primeiras impressões, tendo navegado por entre 146 resumos e selecionado uma área específica pela qual gostaria de mergulhar, me preparei para o mergulho. Já imersa em ambiente aquático e tomada por diversas sensações como surpresa, curiosidade, estarrecimento, deleite, dentre outras; vivenciei uma gama de realidades escolares em parte semelhantes, em parte diversas das quais já havia presenciado, como irei lhes apresentar a seguir.

Conforme já mencionado, nós selecionamos estes 13 trabalhos que foram organizados na tabela abaixo:

Tabela 02 - Trabalhos selecionados

TÍTULO	AUTOR	ANO	TESE OU DISSERTAÇÃO?	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA	GRUPO DE PESQUISA	ORIENTADOR (A)	É PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA?
DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENCONTRO COM A AÇÃO DE COMEÇAR-SE NO MUNDO	AMANDA DE CASSIA BORGES RIBEIRO	2017	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC	APRENDIZAGEM, TECNOLOGIAS E LINGUAGEM EM EDUCAÇÃO	LINCE – LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO	PROF. DRA. SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER	SIM
PRODUÇÃO DE SENTIDOS E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FERNANDA FERREIRA DE OLIVEIRA	2017	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIMEP	SEM INFORMAÇÃO	NÚCLEO DE PESQUISA TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	PROF. DRA. MARIA NAZARÉ DA CRUZ	SIM
SER PROFESSORA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E FAZERES DOCENTES NA CRECHE	RAQUEL MARINA DA SILVA DO NASCIMENTO	2018	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	ESTUDOS DO COTIDIANO E DA EDUCAÇÃO POPULAR.	SEM INFORMAÇÃO	PROF. DRA. MARIA TERESA ESTEBAN DO VALE	SIM
EDUCAÇÃO INFANTIL, DIMENSÃO BRINCALHONA, GÊNERO E PROFISSÃO DOCENTE: O QUE AS PROFESSORAS E PROFESSORES TÊM APRENDIDO COM MENINAS E MENINOS PEQUENAS/OS?	VIVIANE SOARES ANSELMO	2018	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	GRUPO DE ESTUDOS PESQUISA E PRIMEIRA INFÂNCIA: LINGUAGENS E CULTURAS INFANTIS	PROF. DRA. PATRÍCIA DIAS PRADO	NÃO. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS.

(BOAS) PRÁTICAS NA CRECHE: MIRADAS EMERGENTES SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA	BEATRIZ DA SILVA FALEIRO DO NASCIMENTO	2017	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	SEM INFORMAÇÃO	PROF. DR. MARCELO FURLIN	SIM E NÃO, ELA ALTERNA SUAS EXPERIÊNCIAS COM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS DOCENTES.
DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS DE IDADE	RUBIA DA CONCEIÇÃO CAMILO	2018	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	SEM INFORMAÇÃO	PROF. DRA. ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA	NÃO. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS.
“EU VOU ANDAR DE TREM / VOCÊ VAI TAMBÉM”: UMA VIAGEM PELA DINÂMICA DE CONSTITUIÇÃO CULTURAL DAS CRIANÇAS DE UMA TURMA DE 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	LILIAN APARECIDA DE SOUZA MONTALVAO	2017	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	GEPSA – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA SALA DE AULA	PROFA. DRA. VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES	NÃO. OBSERVAÇÃO, GRAVAÇÃO EM ÁUDIOS, VÍDEOS E FOTOGRAFIAS E ENTREVISTAS.



SABERES RELACIONAIS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	NATALIA MARIA PAVEZZI DORTA	2017	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UNESP – “UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA”- CAMPUS DE RIO CLARO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE	SEM INFORMAÇÃO	PROFA. DRA. FLÁVIA MEDEIROS SARTI	NÃO. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS.
FOTO-GRAFANDO INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS E POÉTICAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANDREIA REGINA DE OLIVEIRA CAMARGO	2019	TESE	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UNESP – “UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA”- CAMPUS DE RIO CLARO	LINGUAGEM – EXPERIÊNCIA – MEMÓRIA – FORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO	PROF. DR. CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE	SIM. COMO ELA MUDA DE CIDADE / CARGO DURANTE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA, SUA PRODUÇÃO DE DADOS TRANSITA ENTRE SUAS EXPERIÊNCIAS ENQUANTO GESTORA E ENQUANTO PROFESSORA.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Durante os comentários avaliativos da banca de qualificação desta dissertação, uma das professoras sugeriu que essa tabela constasse também as informações dos programas de Pós-graduação, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa e nomes dos orientadores destes trabalhos, o que consideramos pertinente e, portanto, acrescentamos na versão final deste trabalho.

#### 4.1 O caráter pesquisador da prática docente

De todos os trabalhos com os quais tive contato a partir deste levantamento bibliográfico, a pesquisa de Nascimento (2018) é a que mais se assemelha ao que tenho desenvolvido junto a Laura. Trata-se de uma professora com um tempo de experiência semelhante ao meu antes de iniciar a sua pesquisa de mestrado, tendo eu encarado este desafio com sete anos de docência e ela com cinco. Antes de iniciar o trabalho na Creche que foi também o seu local da pesquisa, ela atuou em projetos de extensão universitária na Creche da UFF – Universidade Federal Fluminense, local em que ela menciona, mais de uma vez, ter servido de base para as inspirações de sua prática docente. Na prefeitura ela assume turmas de Maternal II (três a cinco anos) em uma favela da zona sul do Rio de Janeiro – RJ, o que descreve como um misto de novas experiências que lhe despertaram muitas emoções/reflexões, ao que ela reconhece como o início da gestação da sua pesquisa:

Nesses tantos encontros e desencontros, vou me tornando professora. **Nesse tornar-me professora, minha pesquisa vai se constituindo.** Ao me deparar com a profissão, veio o desespero e a angústia. A menina do livro infantil mais uma vez explica: “desespero são dez milhões de fogareiros acesos dentro da sua cabeça” e “angústia é um nó apertado bem no meio do seu sossego”. Nó. Essa palavra acompanha o cotidiano da escola pública. Comigo não foi diferente. Descobri, entretanto, que na mesma medida que os “nós” amarram nossas rotinas e nos deixam perdidas, são as relações com os outros sujeitos que nos ajudam a desatá-los (NASCIMENTO, 2018, p. 17, grifos meus).

Me chama a atenção esse caráter em comum de nossa pesquisa, pois me reconheço neste mesmo movimento, de seu surgimento a partir do início da prática educativa com as crianças pequenininhas. Impossível não me recordar de Freire (1996) neste momento, quando ele explicita que ensinar exige pesquisa. De acordo com o autor,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. **Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.** Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14, grifos meus).

Falamos do processo de constituição de nossa pesquisa acadêmica por vivenciarmos este momento, mas assim como Freire (1996), Nascimento (2018) também concorda que a

característica de professor-pesquisador não é inerente à academia ou depende de uma relação formalizada com o ambiente universitário, pois

Assumir uma postura investigativa não é uma exclusividade de pesquisadores institucionais. Ao me afirmar como professora-pesquisadora, não o faço apenas por ser professora e estar em um programa de pós-graduação. Parto da perspectiva de que a professora, ao lidar com as questões cotidianas de seu trabalho, pode assumir uma postura investigativa sobre sua ação pedagógica, num movimento em espiral: ao identificar questões e problemas na prática, a professora retoma a teoria para repensar suas ações. Nesse processo, sua prática é modificada e novos conhecimentos produzidos (NASCIMENTO, 2018, p. 32).

Posicionamento semelhante é encontrado no trabalho de Ribeiro (2017), que também realiza uma pesquisa de sua própria prática refletindo sobre a sua experiência docente na Creche Ipê Amarelo, localizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), em que ela assumiu uma turma de Berçário I logo após se formar na graduação. Após exercer a docência por um ano, Ribeiro foi convidada a assumir a função de apoio pedagógico. De acordo com a pesquisadora,

A investigação em torno da atenção pedagógica à experiência dos começos, de uma docência atenta aos processos singulares e iniciadores no mundo (ARENDDT, 2015) no âmbito da educação coletiva de bebês e crianças pequenas na creche, aqui proposta, parte do “entre-lugar” de minhas reflexões a partir do vivido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) e os estudos realizados entre 2013 e 2016 no grupo de pesquisa LinCE - Linguagem, Cultura e Educação, vinculado ao PPGEduc da UNISC, em especial aos projetos de pesquisa desenvolvidos e orientados pela professora Sandra Richter (RIBEIRO, 2017, p. 15.).

Neste contexto, Ribeiro (2017) ressalta a importância do movimento de se pesquisar a própria prática no campo da Educação buscando o aprimoramento desta prática, movimento este que não é neutro, o que não quer dizer que se isenta de um caráter científico, tendo em vista que:

O processo de aprendizagem docente acontece e toca cada um de maneira diferenciada, contudo ele não acontece isoladamente, pois tudo que se refere à educação pode ser compartilhada, discutida, para que possa ser (re)significada. **E essa é a intenção: ressignificar o vivido no tempo e no espaço da educação infantil ao longo desta escrita** (RIBEIRO, 2017, p. 23, grifos meus).

A autora embasou o seu trabalho nos autores Berle (2013), Moura (2014), Marchi (2015), Hinterholz (2016), Bachelard e Arendt (2015). Seu trabalho me chamou a atenção, pois foi o seu envolvimento com o início da docência com os bebês e a compreensão de uma necessidade em se

aprofundar nisto que a motivou a se inscrever para o Mestrado em Educação, da mesma forma que eu com as crianças pequeninhas do Maternal I. A partir disto, me indago: o que é esta formação inicial que nos desperta tantas dúvidas e sentimentos conflituosos no momento em que nos deparamos com os bebês e as crianças pequeninhas? Não deveríamos, a princípio, estar “preparadas” para a atuação com todas as faixas etárias que a área da Pedagogia compreende: dos zero aos 10 anos? Qual é a especificidade da educação para com as crianças pequeninhas que nos desperta reações diversas a ponto de ser um elemento disparador em busca de formação complementar?

Essas inquietações também são apontadas no trabalho de Nascimento (2018). De acordo com ela, é a especificidade etária dos bebês que acaba por colocar em xeque a estabilidade do trabalho pedagógico:

O trabalho com os bebês nos “desarma” de tal modo que logo percebemos que é preciso desfazer as amarras predeterminadas. Isso acaba sendo libertador: partir da perspectiva de que os bebês não irão agir do modo que você deseja e não vão responder como você espera faz com que a ação educativa se concentre nas relações, interações e experiências vividas.

Ou seja, permite que consigamos estar mais próximos de uma educação que coloque não só o bebê no centro do processo educativo, mas também a criança um pouco maior. Ter trabalhado com os bebês mudou o meu modo de planejar e de registrar minhas ações docentes, não porque eles são um grupo tão específico que demanda um trabalho diferenciado, mas porque o modo singular de trabalhar com esse grupo me fez ver que a construção do percurso educativo pode (e deve) partir das crianças e servir às crianças. Ser professora de bebês permitiu que eu me redescobrisse como professora de educação infantil (NASCIMENTO, 2018, p. 86).

Nesta mesma linha, na dissertação de Ribeiro (2017) a pesquisadora se debruça sobre a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil estabelecendo uma distinção entre o professor, para ela, aquele que transmite conteúdos; do pedagogo, que ela apresenta como o responsável por apresentar a vida:

Pensar que a principal diferença entre professor e o pedagogo é que o primeiro lida com situações previamente planejadas entre o início e o final da ação educativa e o pedagogo é aquele que planeja as condições para a disponibilidade em viver e sentir a imprevisibilidade de situações e encontros com bebês e crianças pequenas, convivendo com situações imprevistas. (RIBEIRO, 2017, p. 82).

Entretanto, destacamos que nesta dissertação, embora concordemos com o posicionamento docente apontado por Ribeiro (2017) quando a pesquisadora faz o uso do termo pedagogo, não faremos a mesma diferenciação na nomenclatura, pois consideramos ser a nossa

concepção de pensar a educação que irá mudar a nossa ação com as crianças, mais do que uma questão de nomenclatura.

## 4.2 A sensibilidade artística da prática docente

Mergulhada neste intenso processo de levantamento de teses e dissertações, a pesquisa de Oliveira (2017) chegou até mim como um presente. Não que as outras não fossem, como bem deixo claro ao explicitar como me tocaram e como estabeleci ligações com cada pesquisadora e as demais professoras componentes de cada pesquisa. Mas esta dissertação em especial se destacou aos meus olhos, pois a professora-pesquisadora se debruçou sobre um projeto que ela realizou com uma turma de crianças em 2015, com o intuito de “Ocupação de crianças pequenas nos espaços da escola e em espaços públicos, artísticos e culturais na cidade de Piracicaba” (OLIVEIRA, 2017, p. 08), projeto este que aconteceu em uma escola cujo diretor é um velho amigo meu de outras andanças criancistas. Para mim foi um presente porque, na ocasião em que o projeto acontecia, este amigo comentou sobre isto comigo, e mesmo sem conhecer o projeto a fundo essa fala dele me serviu de inspiração para a iniciativa que tive em 2018 de levar a minha turma de crianças pequeninhas a ocupar a Esquizomostra do V Seminário do IMAGO<sup>28</sup> com suas obras e sua presença, situação que será melhor descrita mais adiante nesta dissertação. Ter a oportunidade de ler sobre este projeto que, posteriormente foi tomando como objeto de estudo, transformado em pesquisa e que, implicitamente, serviu de inspiração para a minha prática, foi um presente que eu desembrulhei com muito deleite e carinho.

A professora-pesquisadora justifica seu interesse pela temática do projeto desenvolvido com as crianças por possuir uma formação anterior à Pedagogia na área das artes, de forma que a partir destas formações e do exercício docente com as crianças pequenas é que “[...] descobri e me constitui professora de crianças pequenas e pequeninhas, fui me envolvendo com as lógicas da linguagem infantil, que está em profunda consonância com as linguagens artísticas” (OLIVEIRA, 2017, p. 02). Em mais de um momento de sua dissertação Oliveira (2017) costura com harmonia a sua dupla-formação e a afinidade com as crianças pequenas por meio da arte:

---

28 “V Seminário do IMAGO. Educação e Esquizoarte: fora das telas, fora das linhas, fora das margens, fora ...”, evento sediado pela UNESP Câmpus de Rio Claro - SP de 29 a 31 de agosto de 2018. As esquizomostras se deram em um espaço reservado para ocupações artísticas que ficaram expostas durante toda a duração do evento.

Minha formação artística acabou me levando, em muitos momentos, para uma interpretação poética em relação às expressões das crianças pequenas, pois a cada imagem, fala, lembrança, o sentimento do belo, da graça, do estranho (familiar) me atravessava. Manoel de Barros (2013) dizia que gostava de lisonjear as palavras e, no mesmo sentido, parece-me que as crianças pequenas lisonjeiam o mundo, não porque é um gosto, mas porque desse modo realizam suas inventividades, e tais expressões carregadas de sentidos, possibilitam que elas ampliem seus campos de experiências que se constituem inesgotáveis (OLIVEIRA, 2017, p. 98).

Seu trabalho foi elaborado a partir de documentos produzidos pela própria pesquisadora em seu exercício da docência na Educação Infantil, durante a realização de um projeto específico com a sua turma de crianças no ano de 2015. Por se tratar de uma pesquisa a partir de documentos já produzidos, Oliveira (2017) situa o seu trabalho dentro do contexto da pesquisa documental, embora as diferencia da forma em que ela usualmente é realizada quando destaca que

[...] no caso desta pesquisa apresenta-se diferente, pois o acervo documental pertence à pesquisadora e foi por ela produzido. E, no intuito de pesquisar a história revisitando-a, existe uma vantagem pela familiaridade com o arquivo e pela contemporaneidade dos acontecimentos (OLIVEIRA, 2017, p. 30).

Oliveira (2017) explicita os novos olhares que surgem nela mesma quando retoma sua prática que já foi consolidada. Portanto, ainda que sua pesquisa tenha sido feita a partir de uma experiência já vivenciada, ela não se esgota ali, pois carrega em si a potência de uma nova prática. Cada releitura permite a criação de novos sentidos, significados e, especialmente para nós professoras, a oportunidade de sermos outras quando assumimos este movimento.

As falas das crianças, a minha fala, os gestos delas, o olhar, as inventividades foram retornando à minha mente pela força da memória a cada retomada dos documentos. Foi também durante a pesquisa que alguns pontos se colocaram como emergentes, fazendo-se necessário voltar aos documentos, registrados de diversas maneiras e, ao olhar e refletir sobre eles, a partir da apropriação do universo teórico é que se tornou possível traduzi-los, ou melhor, significá-los (OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Estes novos olhares para o vivido também foram experienciados por Nascimento (2018) durante o seu processo de pesquisa, o que a autora reconhece como uma vantagem da pesquisa da própria prática pela possibilidade de ir além de uma mera observação, tendo em vista que ela proporciona um mergulho no cotidiano:

O fato de estar na escola antes de começar essa pesquisa de mestrado me possibilita ressignificar fragmentos antigos que retomo a partir de outras óticas, de outras leituras. Percebo que minha imersão no cotidiano pode se dar através de lembranças de eventos que, à época, não me trouxeram as reflexões que hoje me trazem (NASCIMENTO, 2018, p. 38).

### 4.3 A potencialidade dialógica da docência com as crianças pequenas

As três pesquisas apresentadas anteriormente foram as únicas do levantamento cujos dados se baseiam exclusivamente na prática profissional docente das pesquisadoras. Já a pesquisa de Anselmo (2018) se trata de sua imersão em uma Creche Universitária buscando aprender a docência com as crianças da Educação Infantil e observar o que os docentes das turmas que ela optou por acompanhar aprendem com elas. Portanto, foi um dos trabalhos selecionados para a leitura completa justamente pelo aspecto central de se aprender a docência com as crianças, como a pesquisadora justifica:

**Trata-se do interesse em saber como meninas e meninos são, e não apenas em dizer como devem ser.** Como professoras e professores de crianças pequenas, trata-se de "procurar apresentar a redescoberta do traço perdido da infância que ainda resta em nós mesmos. Daí, o fato de estar com as crianças e aprender com elas a partir delas mesmas [...]" (GOBBI, 2007, p. 131). Por fim, trata-se também da capacidade de maravilhar-se e exercitar cada vez mais essa capacidade (STRACIOLLI, 2002 *apud* GOBBI, 2007), valorizando as culturas infantis exatamente por suas diferenças em relação ao mundo adulto, por suas particularidades e riquezas de expressões e linguagens (ANSELMO, 2018, p. 22, grifos meus).

Ao ler seu trabalho hoje, sendo eu uma professora-pesquisadora que enquanto graduanda mergulhei no referencial teórico das Pedagogias Italianas, o qual me constitui, e atualmente navego pelo referencial bakhtiniano, que também me constitui, não posso deixar de pensar nesse interesse enquanto alteridade, enquanto uma preocupação e uma escuta do outro destacando esse outro enquanto a criança, pensando que:

Eu não sou o ponto de partida. O ponto de partida é o outro; a iniciativa é sempre dele; e no diálogo é que eu me constituo, juntamente com o outro. Assim que a escuta é fundamental. Pra que eu me constitua preciso absolutamente do outro, necessariamente do outro... Tenho uma dependência total do outro, até pra ser eu mesmo, pois que nesse processo da escuta eu sou sempre eu mesmo, irreversivelmente eu, sempre eu, pois que a inevitável presença do outro, "fazendo barulho de passos", enunciando palavras, se dirigindo a mim, o coloca no lugar do outro, e assim se define o meu lugar, nessa arquitetura amorosa e constitutiva (MIOTELLO, 2020, p. 208).

Foi a partir desta preocupação com a escuta das crianças que a pesquisadora escolheu realizar a sua pesquisa em uma Creche/Pré-escola específica, tendo-a escolhido por considerar “a concepção de infância e de educação que se revelava no relato das propostas educativas das professoras e do professor, além da abertura e da disponibilidade da instituição para a realização do estudo” (ANSELMO, 2018, p. 23).

Neste sentido, o que mais me chamou a atenção no trabalho de Anselmo (2018), foi a organização da unidade pesquisada de forma a propor o momento de brincadeira nos ateliês por uma hora e meia durante o período de recepção das crianças no início do dia, momento em que as crianças eram acolhidas por todos os professores da unidade. Nestes espaços aconteciam propostas simultâneas de brincadeiras, jogos, Artes Visuais ou histórias, sem o direcionamento dos professores, porém, com seu envolvimento.

Ler o trabalho de Anselmo (2018) me fez pensar o quanto desde o início da minha formação inicial em Pedagogia e o início de minha atuação na Educação Infantil sempre carreguei em mim uma insegurança: tomando como base minha formação inicial, sempre me questionava se eu estava colocando em prática as teorias pedagógicas com as quais tive contato da forma correta. Às vezes tinha receio de compartilhar alguma prática com algum colega do grupo de estudos e pesquisas que eu participava e ser questionada por fazer aquilo e não estar de acordo com a visão que estudávamos.

Bakhtin me ensina que não há uma forma correta, pura, homogênea de ser uma professora “aplicadora” de um método determinado. Bakhtin me ensina que existe a Sandra que por passar por determinadas situações e por ter se encontrado com uma variedade de pessoas fez uma tal leitura das teorias e a partir disso foi colocando-as em prática no seu dia a dia, se reinventando dentro delas e as compondo com outros elementos de acordo com os outros encontros que também foi fazendo ao longo de sua experiência profissional. O exercício de ler teses e dissertações de outros professores ou futuros professores alinhados com o mesmo referencial que me inspira, agora também a partir de Bakhtin, me concedeu certo alívio, pois ao mesmo tempo em que me encontrei neles em alguns pontos também pude ver as particularidades de cada um, reafirmando para mim essa impossibilidade de se colocar as pedagogias da infância em prática de uma forma “pura”, “neutra”, “correta” ou perfeita.

Durante a leitura da pesquisa de Anselmo (2018), provavelmente devido ao fato da grande riqueza de seu trabalho serem os momentos nos ateliês<sup>29</sup> e, portanto, a maior parte do texto ser dedicado a isto, cheguei a ficar em dúvida se a forma de trabalho nesta unidade se dava exclusivamente por meio deles, mas, posteriormente, quando a pesquisadora se dedica a falar sobre como as manifestações artísticas das crianças aconteciam naquela Creche/Escola, ela nos dá indícios de que os professores também realizavam individualmente seus projetos de trabalho com suas turmas, projetos que, inclusive, nomeavam as turmas, diferenciando-as umas das outras.

Entretanto, estes projetos de trabalho não foram o foco da pesquisadora e, portanto, não foram explorados em sua dissertação, tendo a pesquisadora, inclusive, comentado sobre eles com ressalvas pela maneira produtivista como proporcionam as produções artísticas das crianças, ao que ela indaga juntamente com uma das professoras entrevistadas sobre outras formas de se realizar um trabalho com a arte dentro da Creche/Escola. Levando em consideração a minha formação inicial e minha vivência nesta área, reconheço essa falta de interesse/foco neste aspecto dos projetos de trabalho e as ressalvas apresentadas pela pesquisadora situadas nas preocupação que a área da Pedagogia da Infância expressa, a partir do momento em que surge com o intuito de questionar toda a forma de trabalho na Educação Infantil que se assemelha a uma postura escolarizante ou ao que normalmente acontece na educação do Ensino Fundamental.

Neste sentido reconheço que na minha docência, hoje, a partir dos outros que passaram a também me constituir, neste ponto posso acabar me distanciando deste referencial e me aproximando mais da perspectiva de Paulo Freire (1996), ciente de que este autor não foi em vida um professor de bebês, crianças pequeninhas ou crianças pequenas; mas compreendendo sua perspectiva educacional como uma forma humanizada de se enxergar os educandos (que, no meu caso, são justamente elas!). Esse autor deixa claro que ensinar não é transferir conhecimento e que a curiosidade – tanto por parte dos professores, quanto por parte das crianças – é algo essencial:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do

---

29 A autora não faz referência a nenhuma perspectiva teórica ao falar de ateliês.

objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 33).

Desta forma, e novamente ressalto que não compreendo Freire (1996) como um estudioso da Pedagogia da Infância nem pretendo "aplicar" suas teorias em sala como fórmulas prontas e adequadas para a faixa etária com a qual trabalho, mas o compreendo como um pensador que me passou, me transformou e me tocou (LARROSA, 2002) e que me soma. Neste sentido, compreendo os projetos de trabalho como formas de se exercer essa curiosidade na escola e como possibilidades de ampliação do repertório cultural das crianças, o que é inclusive essencial para que elas desenvolvam seu pensamento crítico e, cada vez mais, tenham a possibilidade de se sobressair perante as desigualdades impostas pelo nosso modelo de sociedade meritocrática.

São, inclusive, oportunidades de se apresentar outras culturas, descoloniais e que, portanto, não são apresentadas ou até mesmo são negadas pela sociedade e que muito têm a somar para todas as crianças e adultos da escola a partir do seu conhecimento. Compreender isto é o que me aproxima da perspectiva de Freire (1996), não com o intuito de escolarizar a Educação Infantil, até porque esse autor questiona a própria forma como a educação se estrutura de forma tradicional e bancária, mas com o intuito de buscar uma forma de oportunizar novos conhecimentos aos bebês, crianças pequeninhas e crianças pequenas.

Ainda que eu considere que este meu posicionamento pode ser encarado como um certo distanciamento das concepções educativas assumidas na Pedagogia da Infância, não afirmo isso com tanta certeza, tendo em vista que Bufalo (1999) também assume um posicionamento semelhante no artigo produzido a partir de sua dissertação, elaborada dentro do mesmo grupo de estudos e pesquisas que me formou na graduação. Isso eu justifico a partir do momento que a

pesquisadora nos apresenta, através de Campos (1994), a concepção de Catarsi (s.d.) sobre a argumentação em favor do planejamento, alegando que a aprendizagem não se dá somente por meio de descobertas espontâneas, exaltando, aí, o papel propositivo do educador a partir do ato de se planejar:

Essa idéia tende a ressaltar a importância do papel do adulto na creche, que ganha assim mais significado pois, **a partir da iniciativa da criança, como ressalta Catarsi, que introduz o inesperado e o não planejado, é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos.** Nessa perspectiva, o adulto pode ser considerado também um aprendiz na medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado.

**Verifica-se então a relação pedagógica de mão dupla em que aquele que tem o papel de ensinar acaba também por aprender.** Esta relação ocorre nas mais diferentes instâncias, inclusive com os próprios adultos: tanto entre os que atuam no interior da creche como entre eles e os pais, mães, pesquisadores, etc. Mais uma vez se atribui à observação um papel fundamental na educação das crianças pequenas, para que se concretize este processo de mão dupla, ensinando e aprendendo (BUFALO, 1999, p. 121, grifos meus).

Retomando a dissertação de Nascimento (2017), esta pesquisadora se considera também um dos sujeitos da sua pesquisa e intercambia tanto suas experiências pessoais enquanto docente quanto as experiências de outras professoras que foram selecionadas por atuar ou já terem atuado com crianças pequenas e que atualmente estudam sobre elas para pesquisar sobre suas concepções de infância e de (boas) práticas na Educação Infantil.

Nessa perspectiva e com o objetivo precípuo de perceber as tramas na minha trajetória formativa, optei por me colocar como sujeito nesta pesquisa, ocupando o lugar do eu. O eu é compreendido neste estudo como sujeito, como um ser complexo que carrega consigo um aparato de encontros e desencontros, ordem e desordem. Um paradigma complexo que, na concepção de Morin (2015a) “[...] busca a complexidade lá onde ela parece em geral ausente” (p.57) (NASCIMENTO, 2017, p. 14).

#### **4.4 O cenário desafiador das escolas públicas de Educação Infantil brasileiras**

Nascimento (2017) iniciou a sua experiência enquanto professora de educação infantil em duas Creches Universitárias localizadas no Rio de Janeiro - RJ. Por coincidência, a segunda delas foi justamente a mesma Creche em que Nascimento (2018) participou de projetos de extensão universitária e que ela assumiu enquanto local inspirador de suas práticas docentes. Da mesma forma que ela, Nascimento (2017) reconhece a Creche da UFF – Universidade Federal

Fluminense como um “espaço encantado” que a formou como educadora de crianças pequenas com as próprias crianças, que eram valorizadas, ouvidas e a ensinavam cada dia mais.

Após esta experiência nas Creches Universitárias, a pesquisadora é convocada para trabalhar em uma escola de Educação Infantil municipal inserida em uma comunidade do Rio de Janeiro - RJ e se choca com a diferença de realidades, o que ela nomeia como “[...] o outro lado da história da educação infantil. Um espaço não tão encantado aos meus olhos, mas de muitos desafios, choros e humanidade que ainda não havia vivenciado” (NASCIMENTO, 2017, p. 21). Diante do choque de realidades, ela se viu diante de uma comunidade que muito valorizava a escola, de forma a compreender a sua importância enquanto agente com potencial transformador a partir das relações que se estabeleciam naquele local:

A escola era uma referência para aquela comunidade e para as famílias. Quando cheguei não conseguia sentir encanto naquele espaço, que mais parecia uma prisão. Porém, depois de algum tempo, aprendi que pode haver encantamento onde, na aparência, não há encanto. Percebi que fazer uma educação infantil de qualidade não está somente relacionado ao espaço físico, à estrutura que uma escola pode oferecer; a qualidade também está nas relações de afeto, respeito e atenção que são construídas nesse ambiente. Aquela escola significava muito para as famílias e crianças ao seu redor. As relações estabelecidas com as pessoas naquele espaço ultrapassavam o sistema educativo precário oferecido pelo governo, atuações de poder do tráfico e da violência, estavam além dos muros da escola.

Assim, passaram-se dois anos de convivências e de experiências significativas que me formaram um pouco mais naquela comunidade com aquelas crianças e com as famílias. Momentos de tensão, violências diversas, mas com um encantamento humano que era mais forte que o cenário decadente que pairava naquela comunidade carente. Na verdade, percebi que a carência maior era minha, carência de aprender a ver, a partir do cenário nebuloso aparente, um fabuloso encantamento na educação infantil (NASCIMENTO, 2017, p. 23.).

Outro aspecto da dissertação de Nascimento (2017) que se sobressaiu aos meus olhos durante a leitura de seu trabalho foi o momento em que a pesquisadora reconheceu na sua trajetória acadêmica um olhar voltado para as patologias da escola, para o que há de ruim, e que precisou ser repensado após o início de sua pesquisa o mestrado:

Sobre a construção do tema e caminho da pesquisa, ingressei no curso ainda com um olhar focado nas práticas ditas “ruins” da educação infantil devido às experiências que vivi e observei durante a minha caminhada profissional, mas as reflexões nas disciplinas [do mestrado] e as primeiras orientações da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Villas Bôas (minha orientadora até dezembro de 2015) contribuíram para ampliar minha visão e refletir sobre as (boas) práticas na educação infantil. No processo de reflexão, começaram a surgir os primeiros questionamentos sobre o que seriam práticas “ruins” na educação infantil ou o que seriam “boas” práticas, sobretudo para quem. (NASCIMENTO, 2017, p. 28).

Nascimento (2017) é a única pesquisadora que se reconhece dentro da metodologia de pesquisa narrativa, que ela adota pelo viés de Clandinin e Connelly (2011). Em sua pesquisa, a todo o momento a pesquisadora evidencia a existência de uma fronteira entre a formação inicial dos pedagogos e a produção dos saberes docentes que dependem da vivência da profissão para a sua constituição. Neste sentido, a pesquisadora nos chama a atenção para o que ela denomina como a precariedade da formação inicial dos professores de Educação Infantil, desde o magistério, que privilegiava as disciplinas.

Neste contexto, a necessidade da formação em serviço é um elemento que assume destaque em seu trabalho, sendo indicado pelas próprias professoras entrevistadas pela pesquisadora. É interessante ressaltar que boa parte das professoras entrevistadas pela pesquisadora estão cursando o Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores, curso superior em Pedagogia lançado em caráter emergencial para os profissionais da educação que somente dispunham da formação pelo magistério. Segundo Nascimento (2017):

Para além das questões de segurança e bem-estar nas creches, identificamos nos relatos, no prisma da fronteira entre teorias e (boas) práticas, o foco na formação continuada dos professores. Ao serem questionadas sobre o que poderia melhorar nas práticas docentes em creche, todas as professoras entrevistadas responderam que a formação em serviço é uma questão crucial para o melhor desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas. Este aspecto demonstra o quanto que o conceito de (boas) práticas para essas professoras relaciona-se com o processo reflexivo da ação pedagógica e que essa ação deve ser intencional. Assim, a nossa premissa inicial neste estudo de que as (boas) práticas perpassam as concepções de criança e infância parece coadunar com a visão das professoras e dos estudos da infância (NASCIMENTO, 2017, p. 73).

Acredito que o encantamento no trabalho de Nascimento (2017) está em como ela harmonizou o texto a partir de suas próprias experiências, as entrevistas com as professoras e as observações de campo que ela menciona, com o cuidado e o respeito de não ter isso definido de uma forma negativa, terem sido realizadas em uma Creche que trabalha de forma tradicional. Ela nos mostra o trabalho realizado com as crianças daquele ambiente com seus acertos e seus tropeços: as crianças estão agitadas e precisamos acalmá-las, a professora está sozinha com a turma e há uma criança com necessidades especiais que demanda maior atenção, há uma fisioterapeuta que visitará a turma e a rotina deverá se adequar a esta nova presença neste dia...

Enfim, a pesquisa de Nascimento (2017) encanta porque, apesar de não retratar uma prática que seja a ideal, a perfeita, a mais moderna e mais coesa em termos das filosofias

educacionais, ela nos conta sobre a complexidade do dia a dia e inclusive das diferentes correntes teóricas que acabam se atravessando neste cotidiano. Ela não expõe as professoras da pesquisa de forma fiscalizadora, patológica, mas compartilha a sua humanidade e a motivação de fazerem um trabalho cada vez melhor, tendo em vista que estas valorizam a formação tanto inicial quanto em serviço em suas falas a todo o momento.

#### **4.5 A diversidade dos papéis constitutivos de uma docência**

A tese de Camargo (2019) transitou por mais de uma cor durante o processo inicial do meu levantamento bibliográfico, pois dada a sua singularidade na forma de apresentação de seu resumo (uma composição poética-imagética) tive dificuldades a princípio em compreender: ela é professora ou não é professora? É pesquisa da própria prática ou não é da própria prática? Quais são os sujeitos que aparecem em sua pesquisa? Apesar das dúvidas, impossíveis de serem sanadas levando em consideração apenas a leitura do resumo do trabalho, seu título despertou a minha curiosidade e me moveu a dar uma espiadinha, ao que optei por considerar pela concepção de educação infantil que se expressava por meio das imagens selecionadas em seu trabalho.

Camargo (2019) se apresenta de forma não linear como “estagiária, professora, diretora, coordenadora pedagógica, supervisora, pesquisadora” (p. 34) inicialmente não descrevendo especificamente qual a sua posição durante o desenvolvimento de sua pesquisa, mas sim quais as diferentes atuações na escola que a constituem enquanto pesquisadora e educadora da infância. Ao longo do trabalho é possível perceber que ela muda de escola, cidade e função no decorrer de seu trabalho e que mescla experiências anteriores e atuais na sua escrita.

Em uma carta ao orientador que compartilha com os leitores de sua tese, registra as provocações que deram início ao processo de gestação de sua pesquisa quando, em um evento, se reencontra com a Andréia professora e os registros fotográficos que fazia durante época anterior em que atuava diretamente com as crianças. Neste momento é explícito que ela não atua mais diretamente em sala no primeiro momento da pesquisa, mas que convoca experiências da professora Andréia por meio da memória e seus registros da época (no caso, fotográficos). Posteriormente, descobrimos que o primeiro momento da pesquisa foi realizado em uma Creche em que ela atuava como diretora.

A pesquisadora nos apresenta alguns indícios da sua preferência por uma tese em forma de composição fotográfica a partir de acontecimentos variados de sua trajetória que compartilha conosco. Como, por exemplo, o relato sobre uma criança da Creche em que ela atuava como diretora que é cega, chamada Malu, e que quer fotografar, pelo simples fato de experienciar isto, e a dificuldade dela, em seu adultocentrismo, em não intervir, momentos em que ela se flagrou ajustando a câmera não preocupada com a experiência da criança, mas sim em uma captura correta da imagem. A criança justificou aos adultos: “Mas eu tô sentindo a foto”.

Camargo (2019) narra sobre sua trajetória de pesquisa ao compartilhar conosco outra carta enviada ao seu orientador, em que ela conta sobre a experiência de ter apresentado os diferentes movimentos da pesquisa em um evento acadêmico. Iniciou pensando na fotografia pelos professores, depois em todos os personagens da equipe escolar e, por fim, nas fotografias de Malu. Durante este movimento, a pesquisadora se indaga: “Qual é o lugar de uma criança cega na creche? Como potencializar a participação de todas as crianças?” (p. 28).

Camargo (2019) nos compartilha sobre o fato de ela ter feito o convite para Malu fazer o registro fotográfico de uma festa da escola. Depois, a criança solicita a auxiliar de inclusão para “ver” as fotos. Em um primeiro momento, a adulta se desestabiliza. Depois, se compromete a revelar e perfurar as fotos para que ela possa ver com o tato. Esse momento da pesquisa me chamou a atenção pela sensibilidade presente na cena. Novamente me deparo com a alteridade, diferentes modos de se garantir a participação de todas as crianças. Penso também sobre uma desconstrução do padrão normativo professor-criança causada pelas próprias crianças, ou como já citado por Miotello (2020), o ponto de partida que é sempre o outro.

Após ter trabalhado por 14 anos na prefeitura de Sorocaba – SP, sendo oito destes na gestão escolar, em 2016, durante sua pesquisa, Camargo (2019) retorna para a sala de aula assumindo a docência no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, em uma carreira que contempla a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Novamente a pesquisadora fala de um reencontro com a professora-Andréia, ao que nos confidencia um trecho de seu “Diário de Bordas”:

A cada novo dia, tenho de bisbilhotar minhas memórias e me reencontrar com os fazeres pedagógicos de outrora, para poder criar novas possibilidades de ação. [...] Em uma

escola tão, tão distante... onde uma nova/velha professora iniciou sua aula... Ops! Só para pensar! Damos aula na escola da primeira infância?<sup>30</sup> (CAMARGO, 2019, p. 51).

Este fragmento de seu trabalho me desperta diversas reflexões sobre o nosso trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. O que seria essa aula-não-aula do professor de Educação Infantil? Estaria relacionada aos momentos de brincadeira nos ateliês observados por Anselmo (2018)? A pesquisadora continua o relato:

[...] O sono atrapalhou um pouco a alimentação do T., mas assim que despertou ele conseguiu comer. Barriguinhas cheias e corpinho descansado, descemos à biblioteca para ouvir uma história. [...] Ao retornar a sala, fizemos uma roda, conversamos sobre a sala da turma, sobre a sujeira que fica após a alimentação e combinamos de levar as mesas e cadeiras na sala do sono, para montar um lugar melhor para a alimentação. Todas as crianças e adultos ajudaram no deslocamento das cadeirinhas, e a nossa sala ficou enorme!! Combinamos que a partir de amanhã iremos dormir na nossa sala e tomaremos os lanches no novo espaço organizado por todos!!!

Arrumação finalizada, retomamos a roda para explorar a “Caixa dos tesouros”. Suspense...!!! O que será que tem aqui??? Batuques na tampa da caixa... “- Um, dois, três e já!!!”

Tecidos, botões, fuxicos, latas, objetos diversos, caixas... Bruxas, borboletas, casas, cabanas, super-heróis... Comidinhas, gargalhadas, gritos... Imaginação e criação rolando soltas!!! Adultos e crianças interagindo e brincando livremente com materiais não estruturados. Nossa sala se transformou num outro mundo!!! Nossas crianças se transformaram em muitos outros... Tudo vivenciado, observado e registrado pelas lentes do celular da prô...

Que bom estar de volta com as crianças! (CAMARGO, 2019, p. 52).

Também me chamou a atenção o respeito pelos momentos das crianças (a criança com sono na hora de comer), o diálogo (organizar coletivamente uma nova estratégia para que os momentos de sono e lanche fluam melhor), o entrosamento entre crianças e adultos possibilitando a produção das culturas infantis (materiais não estruturados para a brincadeira e brincar juntos!).

É uma riqueza de detalhes que me leva a afirmar o quanto TUDO ISSO é a docência na Educação Infantil, e não SÓ ISSO – O que muitos compreendem como um “Ficar brincando sem fazer nada” ou apenas um “Olhar para ver se as crianças não se machucam”. Pelo contrário, o TUDO ISSO compartilhado por Camargo (2019) transparece uma concepção de educação para a pequena infância, a relação de cuidado, respeito e comprometimento de uma professora que pesquisa/planeja para fazer um bom trabalho. É por isso que é importante que nós que

---

30 Neste momento, a pesquisadora faz referência ao artigo do professor italiano Russo (2008): RUSSO, Danilo. – De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse P. Moreira. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 11 fev. 2021.

acreditamos nessa concepção de Educação Infantil – De ser docente de bebês, crianças pequenininhas e crianças pequenas sem dar aulas (expositivas, conteudistas, bancárias) – precisamos deixar explícito o nosso trabalho, como só fui perceber em uma de minhas últimas “Reflexões sobre a semana” do ano letivo de 2019, um ano após estar cursando o mestrado, momento em que explicito em meu Caderno de planejamento Semanário para a professora-coordenadora Marcela todos os aprendizados que tivemos juntas, eu, agentes educacionais e as crianças, em um dia de brincadeira livre no parque da escola.

É necessário ressaltar que adotar essa concepção de Educação Infantil e me pautar nela para desenvolver o meu trabalho não invalida minha afirmação anterior sobre a importância de se ampliar o repertório cultural das crianças na busca de superação das desigualdades, de empoderamento dos sujeitos, de compartilhar as diversas culturas descoloniais que são massacradas e esquecidas pelo saber eurocêntrico e pelo senso comum. O que defendo aqui é que existem diferentes modos de se fazer. Existe um modo de se exercer a docência na Educação Infantil sem dar aula, que carrega em si uma intencionalidade pedagógica, ainda que se observado por olhos desavisados, acostumados com uma metodologia conservadora, escolarizante, muitas vezes é visto como um não fazer nada. Neste sentido, me aproximo também da pesquisa de Winterhalter (2015), quando esta afirma sobre a necessidade do professor de educação infantil ser um poliglota em suas práticas com as crianças pequenas:

Também por se compreender que as especificidades das práticas educativas com os bebês e crianças pequenas requerem que o professor seja um **poliglota** em Educação, ou seja, que converse em todas as línguas **para “falar” com a criança, por meio de sua sensibilidade, sua expressividade corporal, gestual, emocional... Outras línguas, portanto. E para ampliar sua base de entendimento da criança e da infância contemporâneas, as quais são muito complexas: que o professor fale com a Psicologia, com a Antropologia, com a Sociologia da Infância, com a História, com a Política, com as Artes, com a Filosofia...**

Desse modo, entendemos que o professor precisa ser um poliglota **tanto para dialogar com diferentes ciências, ao construir sua formação, como para entender o que as crianças expressam, em que linguagens elas expressam suas necessidades, suas emoções, suas aprendizagens e seus sentimentos;** precisamos aprender a usar outras linguagens também e, assim, conseguir correspondê-las. E que podemos fazer isso através do acesso ao conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade, mas também através da ampliação de nossas vivências na relação intensa com as crianças, aprendendo com elas próprias, em suas experiências e vivências cotidianas. (WINTERHALTER, 2015, p. 182-183, grifos meus).

Para que isto seja possível, Camargo (2019) é mais uma das pesquisadoras componentes deste levantamento bibliográfico que nos fornece indícios de como a docência na Educação Infantil se constrói a partir das crianças:

‘Dar ouvidos’ a uma fala muito mais gestual do que verbal, repleta de movimentos, expressões, questionamentos, curiosidades... [...] Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (OSTETTO, 2012 *apud* CAMARGO, 2019, p. 114).

E, neste contexto, lança a sua proposta:

Assim como Daniel Munduruku acredita...  
 "...que somos **um com** o planeta e não os seus donos.  
**Um com** a floresta e não seus proprietários.  
**Um com** o universo, seus admiradores,  
 e não seus dominadores.  
**Um com** as pessoas e não os seus senhores.  
**Um com** a vida e não seus algozes"  
 (MUNDURUKU, 2010, p. 47).

Acredito que devemos ser "**um com** as crianças"...  
 não seus donos,  
 proprietários,  
 dominadores,  
 preceptores,  
 senhores algozes que decidem  
 e encaminham suas vidas.  
 Acredito que ser **um com** as crianças é...  
 desencadear intensidades criadoras  
 escutar suas linguagens  
 promover encontros  
 possibilitar experiências  
 estar aberto ao inesperado,  
 imprevisível  
 garantir espaço e tempo para revolução,  
 resistência e criação...  
 (CAMARGO, 2019, p. 128).

Neste processo de nos tornarmos um, reconheço o deslocar-se até o lugar do outro e o constituir-mo-nos uns com os outros. Isso exige, portanto, responsabilidade com esse outro-criança, para, afinal, “desencadear intensidades criadoras; escutar suas linguagens; promover encontros; possibilitar experiências; estar aberto ao inesperado, imprevisível; garantir espaço e

tempo para revolução, resistência e criação”. Em tudo isso é que está a docência para a pequena infância.

#### **4.6 Docentes e auxiliares: relações de parceria ou de subalternização?**

A dissertação de Camilo (2018) buscou “[...] pesquisar no contexto da Educação Infantil pública de Belo Horizonte a temática das formas de organização do trabalho das professoras e suas relações com a construção das identidades docentes” (p. 14). Nas Creches daquele município existe mais de uma professora atuando por turma, em alguns momentos simultaneamente, de forma com que esta relação de diálogo e organização das docentes nas propostas de cuidado e educação com os bebês e crianças pequenininhas foi o aspecto que teve destaque nas observações da pesquisadora, que acompanhou a rotina de algumas turmas de uma creche e entrevistou não apenas as professoras e auxiliares educacionais destas turmas, mas também diversos profissionais daquela instituição.

Este foi o primeiro trabalho do levantamento bibliográfico que, além das professoras, destaca também a função da auxiliar de sala, sendo outro ponto observado por Camilo (2018) a relação das docentes com as auxiliares e sobre a sua responsabilidade com o cuidado das crianças. De acordo com as entrevistas realizadas pela pesquisadora, para a maior parte das docentes daquela unidade, a única responsabilidade das auxiliares era com o cuidado e, portanto, não havia a necessidade de se discutir o planejamento das atividades da turma com elas, pois “A função dela é trocar e dar banho [...] ela não faz o pedagógico que a gente vai estar fazendo”. (CAMILO, 2018, p. 108).

Infelizmente essa situação já havia sido denunciada pela pesquisa de Bufalo (1999) quase 20 anos antes à de Camilo (2018), o que reforça a gravidade do fato de permanecermos até os dias de hoje sem uma resolução para esta situação<sup>31</sup>, uma vez que ainda “Às monitoras cabe seguir o que outros lhes dizem para fazer, o que vem nos revelar mais uma vez a divisão entre trabalho manual e intelectual presente nas sociedades capitalistas, o que, em nível de

---

31 Em relação a essa questão, durante a banca de defesa desta pesquisa, uma das professoras doutoras presentes nos apresentou o movimento “Somos Todas Professoras”, que na data em que escrevo a versão final deste texto, 02 de novembro de 2021, conta com coletivos organizados em mais de 54 municípios na luta pela inclusão das Auxiliares de Educação Infantil no quadro do Magistério, buscando o cumprimento da LDB, o Respeito e Valorização da Primeira Infância e Professoras; um movimento que se articula cobrando medidas do Poder Público para esta questão. Mais informações podem ser acessadas pela página do movimento no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/Somos-Todas-Professoras-10679422778060/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

microestruturas, confirma-se na estrutura hierárquica e discriminatória no Cemei” (BUFALO, 1999, p. 122).

Apesar desta não ser uma preocupação expressa pela maioria das entrevistadas por Camilo (2018), uma das professoras reconheceu a necessidade de envolver a auxiliar nos projetos e planejamentos da turma: “Eu acredito que ela fica tanto tempo ali conosco e ela se envolve tanto emocionalmente com a criança que eu acho interessante que ela participe também desses projetos” (CAMILO, 2018, p. 108).

Nesta Unidade, embora houvesse alguns momentos em que as professoras de um mesmo período conseguissem se reunir para planejamento, estes momentos não existiam para uma comunicação com a auxiliar da turma e nem para conversas de trocas entre as professoras que trabalhavam com a mesma turma no período oposto, e embora apenas uma das professoras tenha sinalizado a necessidade deste momento com a auxiliar, todas explicitaram que seria interessante que tivessem um momento para dialogar com as professoras que atuavam no período oposto ao seu.

Este aspecto do trabalho de Camilo (2018) me chama a atenção, pois me remete à minha docência, tanto atual, quanto às vivências anteriores quando trabalhei em turmas de período integral em que não havia essa possibilidade de conversas de trocas entre as professoras de ambos os períodos. Em relação à minha experiência atual, como as crianças permanecem apenas meio período na unidade, essa dificuldade se dá tanto em relação aos professores de Educação Física e Projeto Especial<sup>32</sup>, que atuam com a turma poucas vezes na semana nos momentos em que me ausento da sala para cumprir minha hora de planejamento, quanto com as agentes educacionais.

---

32 A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece que os professores cumpram 1/3 de sua jornada de trabalho com atividades extraclasse sem a presença dos alunos. Na prefeitura de Rio Claro - SP, parte desta carga horária que o professor deve cumprir sem a presença das crianças é ocupada pelas aulas de Educação Física, oferecidas por professor especialista desta área, e parte dela é ocupada pelas aulas de “Projeto Especial”, oferecidas por professores pedagogos. Nos anos de 2018 e 2019 em que estive presencialmente com as turmas de Maternal I na escola, os professores que assumiam estas aulas de Projeto Especial poderiam ser tanto os próprios professores efetivos daquela escola, ampliando sua jornada com essas aulas extras no turno oposto ao de suas turmas regulares, quanto professores efetivos de outras escolas que ampliam sua jornada de trabalho em escolas diversas, bem como professores contratados via processo seletivo em caráter de substituição ou até mesmo professores eventuais, sem nenhuma espécie de vínculo empregatício com a prefeitura. Entretanto, no ano de 2021, o prefeito que assumiu a gestão municipal tem adotado medidas para regulamentar a questão dos funcionários eventuais do município, de forma que até o momento da redação da versão final deste texto em novembro de 2021, ainda é incerta a forma como acontecerá a atuação dos funcionários eventuais durante a vigência dessa gestão municipal. O teor das aulas de Projeto Especial é definido pela gestão de cada escola no início do ano letivo. Na Educação Infantil as escolas podem optar por oferecer Projeto Especial na área de Artes Visuais, Raciocínio Lógico Matemático ou Música.

Em minha escola atual já há alguns anos, a partir das demandas das professoras, existe um movimento de se tentar organizar uma forma de possibilitar momentos de conversas de troca entre os profissionais que atuam com a mesma faixa etária, seja reservando um dos HTPIs (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) da semana para isso, seja reservando, quando possível diante das outras demandas da unidade, parte do tempo dos HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para as trocas entre os professores, sendo livre neste momento para que escolhêssemos com quem nos reunir, incluindo, neste caso, os professores de Projeto e de Educação Física. Entretanto, é necessário destacar que muitas vezes estes professores não participam dos HTPCs devido sua carga horária na unidade educacional, pois é somente a partir de uma determinada quantia de horas-aula na unidade que eles devem cumprir a participação em HTPC.

Apesar destes esforços, até a data da publicação desta pesquisa, não existe nesta escola em que trabalho um momento reservado para a troca entre as professoras das turmas e as agentes educacionais que atuam nas mesmas, pois estas não participam dos HTPCs e nem dispõem de HTPIs, tendo em vista que seu cargo não é enquadrado como docência. Portanto, percebo que muitas vezes o quanto a fluidez do trabalho pedagógico acaba sendo prejudicada por uma série de questões burocráticas/organizacionais da instituição que, provavelmente com um número maior de funcionários (tanto docentes quanto agentes educacionais), permitiria um maior revezamento e, conseqüentemente, a possibilidade de tempos reservados para conversas de troca entre os pares.

Pensando em experiências inspiradoras que nos motivam a buscar alternativas a estes entraves, na Creche que trabalhei com duas turmas de Projeto Especial de Artes em 2018<sup>33</sup> havia um exercício formativo da coordenação com as agentes educacionais chamado de “Grupos de Estudo”, porém este era organizado com professoras e agentes de toda a escola sem a possibilidade de coincidir nos grupos as professoras e agentes que atuavam em uma mesma turma, pois o momento em que a agente de uma determinada turma se ausentava para os estudos era o mesmo em que a professora daquela turma estava em sala com as crianças.

---

33 No início do ano letivo de 2018, tendo feito a escolha pela ampliação de minha jornada de trabalho e já ciente de que em minha escola sede eu trabalharia com as crianças pequeninhas do Maternal I, o que seria um desafio para mim que ainda não havia atuado com essa faixa etária; optei por ampliar a jornada em uma creche do município, também com turmas de Maternal I, pois busquei inspiração no trabalho da creche para auxiliar na composição de meu trabalho na escola, temendo que minha turma de Maternal I pudesse sofrer uma influência da escolarização uma vez que se situava em uma escola que ofertava tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Haviam algumas ocasiões em que, por algum acontecimento específico, era necessário reunir professora e agentes de uma mesma turma, porém eram ocasiões pontuais diante das dificuldades de se ausentarem todos os adultos referência de uma turma ao mesmo tempo. Além disto, esta unidade disponibilizava também 30 minutos por semana para que cada agente educacional se reunisse individualmente com a professora-coordenadora. Esta organização mostra indícios do reconhecimento que esta unidade demonstra com o papel das agentes educacionais em sua atuação com as crianças pequenininhas.

Portanto, a partir do trabalho de Camilo (2018) e também tomando como base minhas andanças docentes, reconheço uma dificuldade comum na docência com as crianças pequenininhas de se organizar um trabalho coletivo entre os adultos que atuam em uma mesma turma de crianças, seja quando há a existência de mais de uma professora, seja entre professoras e auxiliares/agentes educacionais, sendo que nestes segundos casos as dificuldades se agravam devido ao fato de que as agentes educacionais não são enquadradas como docentes e que, portanto, não desfrutam de alguns benefícios que conquistamos para a nossa profissão:

Tais disposições acabam por privilegiar algumas profissionais, que possuem um tempo previsto para elaboração do planejamento, enquanto que as outras, se desejam fazê-lo (segundo relato destas próprias profissionais), deverão ocupar um tempo em conjunto com outra atividade, inclusive enquanto estão com as crianças (BUFALO, 1999, p. 122).

Existem, porém, esforços de algumas unidades educacionais para minimizar estas dificuldades devido ao reconhecimento do papel destas profissionais com as crianças pequenininhas, como é o caso da creche em que atuei em 2018, mencionada anteriormente e que, portanto, faço questão de registrar aqui por observar, diante das minhas vivências e também das leituras realizadas, como uma exceção à regra<sup>34</sup>. Essa questão da impossibilidade de diálogo entre professoras e auxiliares das turmas nos é trazida por Camilo (2018) como algo alarmante, tendo em vista que impacta como as relações se processam no ambiente da Creche como um todo:

Já quando perguntamos para a auxiliar Cristina sobre a comunicação dos acontecimentos na turma, ela relatou que não era comunicada do trabalho na parte da manhã: “na verdade, na parte da manhã eu não sinto tão comunicada” (Entrevista, auxiliar Cristina,

---

34 É interessante ressaltar, inclusive, que esta forma singular como a gestão desta creche se relacionava com as agentes educacionais motivava muitas delas a optarem por cursar a graduação em Pedagogia, tendo sido, por exemplo, o caminho da professora-coordenadora que até o momento da redação desta pesquisa, em novembro de 2021, atuava naquela unidade e que lá iniciou como agente educacional para, posteriormente, retornar como professora-coordenadora após a conclusão da graduação em Pedagogia.

2017), apenas na parte da tarde. Cristina relatou que à tarde se sentia mais incluída pelas professoras e por isso mais valorizada, pois a docente fazia questão de sempre se referir a ela como uma integrante da turma: “na tarde a professora me inclui, tipo assim: ‘olha fulano isso aí é com a professora e com a Cristina’” (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017). [...] Quando perguntamos às professoras e à auxiliar sobre os desafios e dificuldades no trabalho na UMEI Travessias, [...] **Cristina nos contou: “eu acho que o pior às vezes é quando eu não sou olhada, sabe? Eu não sou uma máquina”** (CAMILO, 2018, p. 110-111, grifos meus.).

É muito grave essa denúncia feita pela auxiliar Cristina durante uma entrevista para a pesquisa de Camilo (2018). Se sentir uma máquina. Estar presente no dia-a-dia das crianças, se dedicar ao cuidado com elas e, ao mesmo tempo, não se sentir incluída, não se sentir comunicada e se sentir uma máquina. Que condições de trabalho são essas às quais são submetidas as auxiliares/agentes educacionais? Como esperar que as crianças dialoguem diante dos conflitos, desenvolvendo uma relação de respeito se os próprios adultos que compartilham da turma com elas não se dialogam e não se respeitam?

Isso me faz recordar da minha experiência de construção do livro da turma no final do ano de 2019, em que solicitei às famílias das crianças, à agente educacional e demais funcionários da escola a produção de uma página do livro com o intuito de reunir este material compartilhar com todo o grupo nossas histórias pessoais. Foi apenas neste momento, no mês de novembro, em que percebi que apesar de ter trabalhado por todo um ano letivo com a agente educacional daquela turma eu pouco sabia sobre sua história, sobre sua família, seus interesses, preferências, aspirações.

Apesar de compartilharmos juntas boa parte de nosso ano, não houveram momentos no cotidiano que possibilitassem estabelecermos uma relação de diálogo, de troca, e posso afirmar que não foi por nenhuma questão de falta de identificação pessoal ou indisposição de uma para com a outra, pelo contrário, foi a falta de flexibilização do tempo em nossa rotina de trabalho para que realmente pudéssemos nos entregar às relações. No caso do trabalho de Camilo (2018), por se tratar de uma turma que frequentava a Creche em tempo integral e com mais de uma docente na turma por período, a pesquisadora apontou ainda como a comunicação (ou falta de!) entre professoras e auxiliares acontecia de forma diferente nos dois períodos do dia:

Na turma de crianças de dois anos de idade, observamos em relação à auxiliar Cristina e às professoras, relações mais assimétricas do que as observadas no berçário. Como descrevemos acima, Cristina disse que precisava se “adaptar” às professoras e que tinha “liberdade” para dar alguns “toques” nas professoras do turno da tarde. Porém, no turno da manhã existiam docentes que Cristina “nunca falava nada”. Ou seja, a auxiliar

reconhecia seu lugar de fala no turno da manhã como inferiorizado, como alguém que não poderia sequer interferir na organização do trabalho na turma. Por isso, Cristina não pedia “ajuda” às professoras nos momentos do banho e das trocas de fraldas e, além disso, ela não dava “toques” nas professoras Sivana, Flor e Isabela. Outra palavra utilizada nas falas de Cristina e das professoras que demonstram esse lugar assimétrico que a auxiliar ocupava na organização do trabalho na turma é a palavra “ajuda”. O uso dessa palavra nos indica que o trabalho de cuidado era de responsabilidade de Cristina, como observamos no trabalho de campo, já que a auxiliar precisaria de uma “ajuda” e não de uma divisão igualitária ou da participação das docentes nessas ações. (CAMILO, 2018, p. 133).

A questão da falta de diálogo entre professoras e auxiliares não foi a única denunciada por Camilo (2018) em sua pesquisa. Além disso, a pesquisadora também compartilha conosco o quanto as atribuições de funções entre os componentes da turma, em especial a auxiliar, não era equilibrada, ocasionando uma sobrecarga:

Ao perguntarmos, por exemplo, sobre a existência ou não de uma distribuição entre elas das ações na turma, as três docentes afirmaram que era necessário a divisão das ações para que nenhuma professora ficasse sobrecarregada com o trabalho, mas que essa distribuição não existia na turma: “deveria ter uma divisão, até para não ficar um profissional sobrecarregado” (Entrevista, professora Flor, 2017). Em relação à divisão das ações com a auxiliar, as docentes relataram que também verificavam que Cristina estava sobrecarregada de trabalho na turma, já que para elas a auxiliar era a única responsável pelos banhos e trocas de fraldas das crianças.

A auxiliar Cristina também nos descreveu que se sentia extremamente cansada, triste e sobrecarregada, pois para ela as suas ações não eram valorizadas pelas professoras, bem como ela quase não recebia ajuda nos momentos dos banhos e das trocas de fraldas das crianças. De acordo com Cristina, as ações de cuidados corporais eram inferiorizadas na rotina, prevalecendo as atividades pedagógicas como as mais relevantes e que, por isso, precisavam da atuação das professoras.

Cristina: Eu acho que deveria ter uma preocupação com a outra parte, porque eu vejo ali dando importância, principalmente na parte da manhã, das atividades, dessa parte pedagógica, mas e essa parte higiênica? O menino está no parquinho com a calça e a fralda cheia, chega a ir lá no joelho, ele está confortável? Não está atrapalhando ele a desenvolver? (Entrevista, auxiliar Cristina, 2017) (CAMILO, 2018, p. 109-110).

Na dissertação de Camilo (2018) fica evidente a condição de subalternização do trabalho que é reservada para as auxiliares de sala, responsáveis pelo cuidado com o corpo das crianças, ainda que a legislação para a Educação Infantil estabeleça este como indissociável da educação das crianças pequenas, ainda que estabeleça que o responsável por estas crianças deve ser formado em nível superior para assumir essa função. Portanto, a responsabilidade é do professor, mas a partir do momento em que existe uma auxiliar, existe a subalternização, e com isso os professores deixam de exercer essa função. De acordo com a pesquisadora, isso se torna mais evidente no cotidiano do trabalho com os bebês ou as crianças pequeninhas, pois:

Dumont-Pena (2015) expõe que quanto menor a criança mais o trabalho de cuidado se aproxima do corpo, das secreções, dos cheiros, ou seja, do trabalho sujo, como define Molinier (2012). Esse trabalho é sujo à medida que atua com aquilo que se queria evitar e nem ao menos pensar, mas por ser da ordem das necessidades vitais não pode ser excluído, por isso delega-se o trabalho sujo a sujeitos em posição social inferior. Para Molinier (2012), as pessoas que realizam o trabalho sujo viverão com uma “má fama” e serão sempre os “outros”, distanciados dos que não realizam esse trabalho. Isso, segundo Dumont-Pena (2015, p. 80), é “reflexo do não reconhecimento dessas atividades na esfera da contribuição pessoal para a sociedade ou da desvalorização moral” (CAMILO, 2018, p. 149).

Embora das pesquisas com as quais tive contato a partir do meu levantamento bibliográfico a que tenha se debruçado sobre essa questão com maior afinco tenha sido a de Camilo (2018), essa problemática também surge em outros trabalhos, como é o caso das pesquisas de Modanesse (2015) e Winterhalter (2015). De acordo com a segunda pesquisadora citada,

Muito se discute com relação à troca de fraldas ou o banho ser ou não tarefa docente nos contextos educacionais institucionalizados. A partir das vivências produzidas neste estudo, quando se compreende os bebês e crianças pequenas como sujeitos em sua integralidade, as possibilidades educativas e de aprendizagem produzidas nestas interações entre crianças e adultos, somadas ao fato de que são necessidades dos bebês e crianças pequenas estarem confortáveis e, de aprendizagem sobre seu corpo, afirma-se que a troca de fraldas, de roupas, o banho, aprender a ir ao banheiro, a lavar as mãos são práticas pedagógicas e, portanto, fazem parte das funções docentes e servem de base para pensar o currículo na Educação Infantil a partir das necessidades das crianças. Dito de outra forma, a partir das características específicas das práticas com bebês e crianças bem pequenas, pode-se afirmar que não existem práticas que não sejam pedagógicas no contexto da educação coletiva nas creches (WINTERHALTER, 2015, p. 181.).

Neste sentido, devido ao fato de ter dedicado boa parte de sua pesquisa para essa questão e considerando sua denúncia em relação à subalternização do trabalho das auxiliares, penso que o trabalho de Camilo (2018) muito contribui para que possamos pensar em uma Educação Infantil de qualidade neste momento em que a pesquisadora volta os seus olhos para as relações entre os adultos que se dão no interior das turmas de bebês e crianças pequenininhas. Isso porque, se eu acredito em uma relação de alteridade, de incompletude do sujeito que se soma com o outro, polifonia, **diálogo**, não posso considerar apenas a minha relação com as crianças ou delas entre elas.

Preciso estar atenta para todas as relações que se dão neste ambiente e garantir que elas aconteçam de forma igualitária, com respeito e possibilidades de expressão entre os sujeitos!

Afinal, a partir do momento em que nós professores recebemos em nossas salas profissionais responsáveis em garantir que o cuidado das crianças aconteça na escola, se a divisão de funções acontecer de forma harmônica, equilibrada e respeitosa, todos temos a ganhar a partir de mais olhos e mais mãos que se estendem para acolher todas as crianças na escola, afinal:

[...] mais próximas do cuidado das(os) bebês e das crianças da instituição e atuando com um mesmo grupo de crianças durante todo o dia, as auxiliares possuíam informações sobre esses sujeitos que as docentes desconheciam. Mesmo não estando nas atribuições legais do cargo que exerciam, elas estabeleceram um vínculo afetivo e se constituíram para as(os) bebês e crianças pequenas da UMEI investigada como uma referência. Essas características foram descritas em outros trabalhos da área, o que corrobora para evidenciar as dificuldades de se construir uma docência compartilhada entre as docentes e as auxiliares. Consideramos, assim, que é necessário garantir condições objetivas para o efetivo exercício dessa docência, como repensar a razão adulto/criança, garantir espaços e tempos para conversas, orientações e planejamentos entre elas, assegurar processos de formação e valorização do trabalho docente e, sobretudo, desvelar o lugar ocupado pelo cuidado na organização do trabalho das professoras e das auxiliares (CAMILO, 2018, p. 165).

A presença de uma auxiliar ou agente educacional em sala não é uma regra, embora a legislação estabeleça uma quantidade de adultos por crianças em sala de acordo com a faixa etária, já trabalhei em realidades em que isso não acontecia. Portanto, infelizmente é preciso reconhecer essa presença como um privilégio e, portanto, valorizar e respeitar esse profissional que está ali em auxílio nosso e das crianças. Isto não acontece, por exemplo, na turma acompanhada por Montalvão (2017), pesquisa realizada, inclusive, no mesmo município de Camilo (2018), porém com uma faixa etária de crianças maiores.

Montalvão (2017) nos conta em sua pesquisa que é professora de inglês para crianças e adolescentes e que a partir de uma experiência em coordenação de escola viu a necessidade aprofundar seus estudos na área da Pedagogia, situação que a motivou pesquisar a Educação Infantil em seu mestrado. Desta forma, acaba por trazer muito pouco de sua própria experiência docente em sua pesquisa. Durante o seu levantamento bibliográfico na área, constatou que havia poucos trabalhos sobre as crianças de três anos, o que a levou a pesquisar essa faixa etária.

A pesquisadora explica que a princípio havia a preocupação em se pesquisar professoras que dispunham de pelo menos cinco anos de exercício profissional na Educação Infantil, por considerar “que poderia implicar em uma prática educativa mais consciente e consolidada” (MONTALVÃO, 2017, p.84), porém, na unidade educacional pesquisada as professoras que assumiam a turma que lhe foi indicada para a realização de sua pesquisa tinham menos de dois

anos de experiência na Educação Infantil. A pesquisadora destaca ainda os prejuízos do cargo de professora de Educação Infantil neste município em detrimento ao cargo de professor de Ensino Fundamental, que acabam por dificultar longos períodos de docência na educação infantil, tendo em vista que muitos professores acabam optando pelo Ensino Fundamental em busca de valorização profissional.

#### 4.7 O universo de elementos presentes no brincar das crianças

Montalvão (2017) buscou compreender os limites e as possibilidades de interações sociais que favorecessem a participação das crianças de três anos de idade como atores sociais dentro da unidade escolhida para a realização da pesquisa. Para tanto, além de diversos aspectos observados no cotidiano daquela turma de crianças, a pesquisadora se debruçou a esmiuçar dois episódios de brincadeiras sobre trenzinho que foram iniciadas pelas crianças a partir de um interesse em comum da turma e a riqueza de detalhes presentes naqueles minutos de brincadeira sem a intencionalidade ou interferência das professoras da turma.

Conforme já mencionado anteriormente, a questão do tempo é um dos aspectos que obteve destaque na dissertação de Montalvão (2017). Conforme compartilha conosco a pesquisadora,

[...] a organização do tempo era um desafio na turma Romeu e Julieta, dado que havia apenas uma professora para um grupo de 17 crianças. Não era incomum ouvir a professora Kátia dizer às crianças frases como: “Gente, quantas professoras têm aqui? Quantas crianças? Eu sou uma só e vocês são 17, então preciso que vocês me ajudem, combinado?” (MONTALVÃO, 2017, p. 132).

Ainda, a pesquisadora destaca este fator como determinante para os dois momentos de brincadeira em que ela mergulhou com bastante atenção em sua pesquisa:

[...] nas duas primeiras ocasiões (24/02/16 e 01/03/16, em destaque na figura acima), a brincadeira fluiu e envolveu praticamente todo o grupo, **pois as crianças tiveram tempo e espaço para brincar**. Nas outras duas vezes, porém, isso não aconteceu. No dia 03/03/16, a iniciativa das crianças ocorreu durante uma atividade que já estava em curso, não podendo ser levada adiante. Na ocasião seguinte, 12/04/16, a tentativa aconteceu em um momento de transição entre atividades, mas a professora considerou mais importante dar sequência ao que ela já havia planejado.

Uma vez que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturadores da Educação Infantil, conforme discutimos no capítulo 2, **tempo e espaço constituem aspectos fundamentais da organização da prática educativa nessa etapa da educação básica**. Sem levar em conta a importância da organização do tempo e do espaço, é bastante

provável que as interações e as brincadeiras sejam relegadas a segundo plano em vez de serem os eixos do trabalho docente na Educação Infantil. Não estamos afirmando, contudo, que toda iniciativa das crianças precise se sobrepor ao planejamento inicial do professor, pois esse planejamento também é de extrema importância para a qualidade do trabalho realizado com as crianças. Nosso objetivo é chamar a atenção para o fato de que essas iniciativas precisam ser acolhidas e melhor observadas na rotina da Educação Infantil, pois são de enorme relevância para compreendermos como as crianças estão se constituindo como seres culturais no ambiente institucional (MONTALVÃO, 2017, p. 123-124, grifos meus.).

Nos dois episódios de brincadeira que Montalvão (2017) escolheu se debruçar, a pesquisadora reflete, a partir dos indícios presentes nas ações das crianças, sobre aspectos diversos, tais como: situações familiares que tem afetado as crianças negativamente e que elas buscam reelaborar enquanto brincam; disputas de liderança entre as crianças; as tentativas das crianças de proteção e de manutenção da brincadeira desenvolvida por elas; tentativas de se solucionar conflitos dentro da brincadeira por parte das próprias crianças; demonstrações de um “senso de justiça” pelas crianças durante sua mediação de conflitos; dentre outros.

Essas considerações feitas por ela a partir de um total de 30 minutos de observação, considerando a soma do tempo das duas brincadeiras, me faz recordar da riqueza dos momentos de brincadeira nos ateliês observados por Anselmo (2018) ou da sugestão de Camargo (2019) de **sermos um** com as crianças desencadeando intensidades criadoras, escutando suas linguagens, promovendo encontros, possibilitando experiências, estando abertas ao inesperado/imprevisível e garantindo tempo e espaço para sua revolução, resistência e criação.

#### **4.8 Exclusão, isolamento e responsabilidade docente**

Entretanto, nem tudo são flores. Ainda nos registros sobre as duas brincadeiras, Montalvão (2017) identifica cenas de isolamento e de exclusão protagonizadas por uma das crianças da turma. Embora a pesquisadora não menciona em momento algum esse fato diante de sua perspectiva de análise, nos é possível observar a partir das fotos expostas em seu trabalho que se trata de um menino negro. É importante destacar que a pesquisadora, assumindo o referencial da sociologia da infância a partir de Corsaro (2011), se utiliza do conceito de reprodução interpretativa, justificando que este termo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. De acordo com o autor citado por ela,

**[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.** O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSAO, 2011 *apud* MONTALVÃO, 2017, p. 45-46).

Embora envolva a recriação por parte das crianças, como citado pelo autor, o termo não abandona totalmente o conceito de reprodução. Dito isso, é importante ter em mente que o cenário de isolamento e exclusão envolvendo uma das crianças da turma por parte das outras crianças não é de responsabilidade delas, mas sim dos adultos que se apresentam como modelos para as relações que se processam naquele ambiente, como a própria pesquisadora observa a partir das repetidas ações de afastamento desta criança das outras por parte das docentes quando ela agia em desacordo com as regras do grupo. Além disso, a pesquisadora também analisa os impactos destas atitudes das professoras para com essa criança diante das demais crianças do grupo a partir da teoria de Vigotski (1931). Sob o referencial de ambos os autores, é inegável a responsabilidade das docentes para que as relações das crianças do grupo se processem de forma harmoniosa ou não.

A ponderação que fazemos é que a mera imposição de limites e o frequente isolamento de Jeferson do restante do grupo de crianças não o ajudavam a estabelecer laços construtivos nem com os colegas nem com as professoras. Pelo contrário, pareciam reforçar a ideia de que Jeferson precisava ser isolado. Podemos compreender essa dinâmica a partir das ideias de Vigotski (1931), ao estabelecer que a personalidade da criança forma-se por meio das interações com os outros. Pino (2005), com base nos estudos de Vigotski, argumenta que a constituição cultural da criança baseia-se nas significações que o outro atribui às ações dela. Ou seja, será que Jeferson conseguirá desenvolver uma personalidade mais tranquila sendo frequentemente percebido e tratado pelos outros, em especial pelos adultos, como uma criança agressiva e que precisa ser isolada das demais?

Quando Jeferson chegava ao ponto de ser excluído de alguma atividade por reincidir em comportamentos considerados inapropriados naquela turma, ele quase sempre chorava muito e eu tinha a impressão de que era um choro sincero e muito sentido, demonstrando arrependimento pelo ocorrido. Eventualmente, após ele se acalmar, Kátia conversava com ele para verificar se ele havia compreendido por que havia “perdido a vez” e ele conseguia verbalizar os motivos. Entretanto, ele sempre reincidia nas transgressões, sinalizando que ainda precisava da ajuda e da mediação dos adultos para construir relações sociais mais harmoniosas com as crianças e com as professoras naquele espaço (MONTALVÃO, 2017, p. 185).

Montalvão (2017) observa que as atitudes das professoras substitutas com Jeferson demonstram que “a história dele circulava pela UMEI” (MONTALVÃO, 2017, p. 230). Ou seja, havia uma “fórmula” que era passada de professora a professora sobre o modo de se lidar com

ele. Infelizmente, constatações como esta feita pela pesquisadora também me recordam de cenas que vivenciei ao longo de minha docência, como por exemplo, em diferentes escolas pelas quais passei em que encontrei professoras que dispunham de “mais tempo de casa” naquele local, ou seja, que estavam já há alguns anos trabalhando naquelas escolas, e que me orientavam sobre como lidar com determinadas crianças com dicas como “não mostrar os dentes” (não sorrir) ou “ter mais pulso” (ser severa quanto às punições aplicadas às crianças).

Ainda que a pesquisadora não destacou em momento algum de seu trabalho essa questão, acredito ser de extrema relevância chamar a atenção para o fato, possível de se confirmar a partir das fotos expostas na dissertação da pesquisadora, de que Jeferson é mais uma das crianças negras que passam por situações de repressão, contenção e exclusão por parte das professoras e as consequências disso para a forma com que as crianças da turma se relacionam com ele.

A professora Kelly, por sua vez, parece aliviada quando Jeferson confirma que vai ficar dentro da casa. O fato de Jeferson estar construindo uma casa e a possibilidade de ficar dentro dela parecem ter sinalizado para Kelly que ele finalmente ficaria mais tranquilo. Tanto é que ela chama a atenção das crianças para a casa que ele estava construindo e sugere que o deixem lá um pouco, ou seja, que não façam nada que provoque seus gritos, choro ou agressividade. É importante considerar que esse tipo de postura (que não era exclusividade de Kelly) traz consequências para Jeferson e para a turma: Jeferson não aprende a se incluir e a participar socialmente daquele contexto coletivo e as crianças não aprendem a lidar com ele, podendo facilmente chegar ao ponto de excluí-lo dos grupos de pares e/ou de tornarem-se agressivas em resposta às atitudes dele (MONTALVÃO, 2017, p. 186-187).

De acordo com o exposto por Montalvão (2017), apesar das atitudes da(s) professora(s) em relação à exclusão de Jeferson, as próprias crianças buscam incluí-lo, como é possível observar a partir da ação de uma das crianças à porta da casa que Jeferson montou na brincadeira, incitando-o a brincar com ela. É importante ressaltar que essa atitude da colega se deu a partir do momento em que a professora Kelly sinaliza para ela que ele também estava brincando. A intenção da professora, entretanto, como indicado pela pesquisadora, não era de incluí-lo, o que foi uma iniciativa das crianças. Jeferson, entretanto, não aceita as provocações e convites para a brincadeira implícitos das demais crianças, apenas de Sofia, com quem já tem estabelecida uma relação de amizade. Na mesma cena compartilhada pela pesquisadora, outra criança reproduz as ações das professoras nas tentativas de isolar Jeferson, pedindo para Sofia sair da casa dele.

Embora Montalvão (2017) não tenha se posicionado sobre Jeferson em relação a sua negritude, ainda que tenha constatado a discriminação das professoras para com a criança

(justificadas pela questão do choro excessivo ou da agressividade da criança), a questão racial aparece explicitamente em seu trabalho quando a pesquisadora narra um acontecimento envolvendo as crianças Luísa, uma menina negra, e Camila, uma menina branca. De acordo com a pesquisadora, era uma prática frequente, embora não incentivada pela professora, as crianças trocaram os seus calçados por brincadeira, e em uma destas ocasiões, Luísa e Camila foram embora para a casa utilizando uma o chinelo da outra. De acordo com Montalvão (2017), esta foi a única vez em que a mãe de Luísa compareceu pessoalmente na instituição, já que a criança ia e voltava para a escola utilizando o transporte escolar e sua mãe trabalhava fora. De acordo com a pesquisadora,

A ida da mãe negra à UMEI parece indicar que, embora as duas crianças convivessem em harmonia e Luísa, aparentemente, não sofresse preconceitos na instituição, a mãe sabia que, histórica e culturalmente, existia a possibilidade de que a brincadeira entre Camila e Luísa desencadeasse julgamentos preconceituosos por parte das outras crianças, dos profissionais da UMEI e da família de Camila. Sendo assim, a mãe parece ter agido no sentido de prevenir esse tipo de situação (MONTALVÃO, 2017, p. 214-215).

Ao narrar este acontecimento, a pesquisadora afirma que não houveram comentários preconceituosos e que as duas crianças foram repreendidas da mesma forma, tendo em vista que ambas descumpriram uma regra da escola com sua brincadeira. Montalvão (2017) também chama a atenção para a relevância deste tipo de discussão, destacando a publicação feita em 2012 do documento “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, porém me questiono o porquê deste tipo de reflexão não ter sido promovido ao se analisar a situação de Jeferson.

#### **4.9 Recepção e acolhida das crianças e famílias pela escola de Educação Infantil**

Madeira (2017) compartilha conosco que um mês após se formar passou em um processo seletivo da SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Pelotas – RS para professor de Educação Infantil. Como seu currículo era muito bom foi convidada a assumir a direção de uma escola de Educação Infantil no município. Sua tese de doutorado parte de sua experiência vivenciada na unidade em que atuou como diretora junto às professoras de lá tendo como foco a questão do acolhimento às crianças e famílias. Para tanto, a diretora-pesquisadora buscou “[...] ouvir o que pensam as professoras, auxiliares do Berçário e do Maternal I, funcionárias da equipe

da escola, juntamente a um grupo de familiares que tiveram uma ampla participação nesse período e que guardaram memórias dessa experiência coletiva” (MADEIRA, 2017, p. 17).

Como já mencionado, Madeira (2017) se debruça em sua pesquisa sobre a relação de acolhimento da escola de Educação Infantil para com os bebês, crianças pequenas e suas famílias no momento do ingresso da Educação Infantil. A partir das entrevistas com os familiares que vivenciaram este processo enquanto ela atuava como diretora da unidade, ficam explícitos os conflitos internos que as familiares sentem ao deixarem as crianças na escola, ainda que as crianças fiquem bem, e também a satisfação que as crianças demonstram ao se sentirem acolhidas e pertencentes à escola. Diante disso, é importante destacar o quanto as crianças não quererem ir embora para casa é um excelente termômetro para avaliar a qualidade da sala ou da escola, enfim, sempre considere isso um dos maiores elogios que se pode fazer aos professores.

Ao nos relatar sobre o acolhimento da escola para com as famílias e as crianças da escola, Madeira (2017) compartilha conosco, inclusive, o preparo físico do espaço para este momento:

O acolhimento dispensado à comunidade fez da escola um lugar de encontro das famílias com suas crianças. Foram colocadas algumas cadeiras e um sofá pequeno, um vaso com folhagens e um quadro na parede, este ambiente ficava perto da porta de entrada da escola. Ele foi construído para que as famílias pudessem ficar aguardando as crianças durante seu processo de inserção na escola. E também para que, quando viessem conversar com as professoras ou por qualquer outro motivo, tivessem um lugar confortável destinado a elas. Esse cuidado teve sua realização pensando na criança, pois é importante para ela uma pedagogia da comunicação entre as famílias e escola (MADEIRA, 2017, p. 75-76).

O processo de recepção das famílias pela escola/local de trabalho pesquisada por Madeira (2017) e as diferenças em relação à minha primeira experiência com as crianças pequenininhas em minha escola atual me deixam alarmada, ao comparar uma confortável recepção em um sofá com uma porta fechada na cara das famílias para evitar o choro das crianças, fato que vivenciei em 2018. Outra cena marcante que ocorreu durante o período de adaptação<sup>35</sup> das crianças do meu primeiro ano com a turma do Maternal I foi a de uma mãe abrindo a porta dos fundos da escola escondida para perguntar se sua filha estava bem, pois a gestão havia restringido o acesso dos pais à área externa da unidade no segundo dia letivo das crianças.

---

35 Irei expor mais adiante nesta dissertação o motivo pela escolha de me utilizar tanto do termo adaptação quanto acolhimento para me referir sobre o período de inserção das crianças na escola de Educação Infantil.

Ler sobre o processo de adaptação e acolhimento das famílias, ao mesmo tempo que me dá novas ideias, como a sugestão de preparar o ambiente, dada por Madeira (2017), e a sugestão da colagem das fotos das mães das crianças na sala, feita por Nascimento (2018), também me causa um sentimento forte de angústia pelas lembranças e por compreender como foi um processo desrespeitoso com as famílias em 2018, tendo melhorado em 2019 e ainda mais em 2020. Entretanto, em uma das citações do diário de bordo da diretora-pesquisadora ela nos mostra que, embora ela tenha iniciado na gestão em 2002, o início de seu trabalho para acolhimento das famílias junto aos demais profissionais da escola se dá somente em 2006. De acordo com ela,

Pensamos em realizar uma reunião com as famílias dos bebês e crianças bem pequenas, na qual vamos pedir que no período de inserção das crianças na escola, que alguém da família, uma pessoa com quem a criança tenha mais intimidade, fique na escola durante esse período, pois essa ação faz com que a criança e a família se sintam acolhidas na escola. No início dessa prática algumas famílias não estão aceitando bem, querem deixar as crianças e só retornar na hora marcada para buscá-las. Muitas mães falam “que a escola está inventando moda” e que “nas outras escolas depois de uma semana a criança permanece todo o tempo de funcionamento no Berçário, que era só aqui na escola que queremos ser diferentes” (Diário de bordo da Gestora, 2002-2011 *apud* MADEIRA, 2017, p. 87).

Desta citação, é possível perceber não apenas que levou certo tempo para que a gestora conversasse com o grupo sobre adotar este tipo de procedimento (quatro anos), mas também as dificuldades presentes neste caminho, tendo em vista que nem todos os familiares estavam aceitando. Com isso novamente recorro sobre os trabalhos de Anselmo (2018) e de Camilo (2018), que me chamaram a atenção para a necessidade de toda a equipe estar unida em torno de um mesmo objetivo para que as coisas se processem da melhor forma possível para as crianças.

Ao longo de toda sua tese, Madeira (2017) argumenta sobre a responsabilidade da escola de Educação Infantil para com as famílias, sobretudo as que vivem em situação de vulnerabilidade, da “[...] Necessidade de a educação infantil pública construir com urgência um olhar mais humano e respeitoso com as pessoas que vivem em condição de exclusão dos bens de consumo.” (MADEIRA, 2017, p. 105). As mostras de alteridade por parte dos funcionários da escola para com as famílias das crianças é um traço bem marcante em seu trabalho:

Um desses pais, né, que a gente sempre acolheu com carinho, ahhhh, a criança estava em um período de inserção, tinha outros irmãos, na escola, mas o menor estava chegando e o pai vinha e acompanhava a adaptação deste filho, a gente sabia que eles não tinham o que comer. Esse pai era convidado para sentar à mesa, e também era

servido a ele um prato de comida. Naquele momento, acho que era o respeito. Ele comia e depois levava a criança que era nova na escola para casa. A gente tinha um certo receio dele, mas vimos que ele estava faminto, ele se tornou um amigo. Acho muito importante que, ao acolher a criança, a escola precisa acolher a família. Tenha respeito com as pessoas. (Entrevista com Carla, professora, em 19/01/2016). (MADEIRA, 2017, p. 91).

Qual é o limite para o acolhimento destas famílias? Diante das experiências que já vivenciei enquanto docente em mais de um município, essa oferta de alimentação ao pai pode ser vista como uma transgressão uma vez que a alimentação das crianças é fornecida exclusivamente para o consumo das crianças na escola. Me pergunto qual é a relação que esta escola estabelece com a família a ponto de transgredir a legislação por reconhecer uma necessidade urgente? Novamente me recorro das palavras de Paulo Freire (1996): Em favor ou contra quem eu estudo? Não é à toa que a escola em questão leva o seu nome...

Ainda em relação a este envolvimento/engajamento com as famílias daquela escola, me chamou a atenção o relato de Madeira (2017, p. 127-128) sobre toda a movimentação escola-comunidade para a participação dos profissionais em um evento acadêmico, compartilhando as experiências vivenciadas na escola por meio de apresentações de trabalho. A diretora-pesquisadora relata que, na ocasião, os familiares não apenas foram a favor do fechamento da escola para a participação de seus profissionais no evento, por perceberem no dia-a-dia as contribuições que estes estudos dos profissionais traziam para sua prática com as crianças; como também manifestaram a sua vontade em participar das apresentações das professoras/auxiliares de seus filhos no evento. De acordo com ela:

A direção da escola levou a deliberação dos pais na reunião à SMED, relatando a vontade de participação das famílias junto com as crianças e com a escola nessa oportunidade. A Secretaria da Educação, então, disponibilizou vales-transportes para as famílias. Diante desse fato, as crianças e seus pais se fizeram presentes nas apresentações de suas professoras e auxiliares (MADEIRA, 2017, p. 128).

Com isso, novamente me recorro da experiência que tive em 2018 de compartilhar um pouco da nossa turma do Maternal I-A por meio de uma ocupação fotográfica no V Seminário do Imago – Educação e Esquizoarte realizado pela UNESP/Rio Claro - SP. Na ocasião, foi possível organizar junto à Corpo-cisão (des)organizadora (denominação deles) e junto à gestão da escola uma visita das crianças à exposição dos trabalhos, para que elas tivessem a oportunidade de se enxergarem na ocupação de um espaço de uma universidade pública e se sentirem valorizadas.

Esta experiência, conforme já mencionado anteriormente, foi inspirada pelo projeto educacional desenvolvido por Oliveira (2017), que havia sido compartilhado comigo pelo diretor da escola em que esta professora-pesquisadora atuou na ocasião da realização de seu projeto.

Quando comuniquei aos pais das crianças de minha turma sobre a ocupação, houve também o convite às famílias para que elas participassem e muitas famílias sinalizaram o interesse em participar. Porém, a Secretaria da Educação não autorizou que o transporte escolar pudesse transportar também as famílias até a exposição, e a dificuldade de transporte das famílias de um bairro periférico até o local da apresentação do evento inviabilizou sua presença, das 17 crianças da turma apenas uma família teve a possibilidade de se locomover de automóvel próprio até o local. Portanto, a pesquisa de Madeira (2017) se apresenta para mim como mais uma experiência inspiradora, no caso, das possibilidades de relações de parceria entre secretaria da educação, escola e famílias.

#### **4.10 Discussões sobre currículo e formação para o trabalho com bebês e crianças pequenas**

Winterhalter (2015) começou a atuar na Educação Infantil na mesma unidade de Ribeiro (2017), uma Creche Universitária, como auxiliar das professoras referência no Berçário. Posteriormente e já formada, retorna a mesma instituição como professora de referência, em uma turma de Pré-escola. Deste percurso, Winterhalter (2015) nos conta que percebeu “[...] que são as necessidades das crianças que ditam o ritmo e desenvolvimento das práticas educativas” (WINTERHALTER, 2015, p.25) e que se perguntava se essa era uma percepção de todos os educadores. Assim sendo, a professora-pesquisadora reconhece o quanto essa experiência com os bebês a ensinou este olhar atento e a escuta às necessidades das crianças para com as crianças maiores, de forma que esta sua próxima experiência docente carregava em si sua experiência docente anterior.

Isso me chamou a atenção por ser a primeira vez em que tive a oportunidade de ler sobre isso em um trabalho acadêmico. Ao longo de minha docência e a partir de trocas entre pares que tiveram essa mesma experiência de atuar primeiro com crianças menores e depois com as maiores, também pude perceber que ao trabalhar com as crianças pequenas e nos alfabetizarmos em suas diferentes linguagens, torna-se mais fácil enxergar as crianças grandes como crianças e respeitá-las enquanto tal. Até o momento atual tive uma única experiência enquanto docente no

Ensino Fundamental, no ano de 2017, quando assumi 8 turmas do 1º ao 3º ano do Projeto de Leitura<sup>36</sup> da rede municipal, na mesma escola em que atualmente trabalho com as turmas de Maternal I. Na ocasião, minha atuação com aquelas crianças chamava a atenção da gestão da escola e das professoras responsáveis por aquelas turmas por serem práticas comuns na Educação Infantil: rodas de conversa, cantar músicas, brincadeiras; mas, infelizmente, pouco comuns no Ensino Fundamental.

Portanto, foi partindo de questionamentos que surgiram durante sua experiência enquanto docente que na pesquisa de Winterhalter (2015) ela buscou compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de suas diferentes linguagens. Ela realizou sua pesquisa nas turmas de Berçário I e Berçário II em uma Creche/Complexo Educacional (pois dispunha de uma escola de Ensino Fundamental no mesmo terreno). A experiência anterior da pesquisadora com as crianças pequenas em Creche, embora não apareça de forma explícita na pesquisa, definitivamente aparece de forma implícita, nas sugestões que a pesquisadora faz às professoras das turmas pesquisadas como a adoção de copos individuais para as crianças de Berçário I com a intencionalidade de preservar a higiene e promover o reconhecimento identitário das crianças, ou quando ela sugere no Berçário II “a inserção da lavagem das mãos das crianças como prática cotidiana antes das refeições” (WINTERHALTER, 2015, p. 55) e é solicitada por esta professora a auxiliar no planejamento para a retirada das fraldas das crianças. A pesquisadora realizou propostas de intervenção com a equipe gestora, as educadoras e com as duas turmas observadas, sendo que no caso das turmas, aconteceram propostas separadas e uma proposta que unia as duas turmas.

Aprofundando-se na pesquisa acerca do currículo na Educação Infantil e com base em Richter e Barbosa (2010), reconhece a existência de três modalidades curriculares usualmente colocadas em práticas nas Creches: as listas de ações educativas referenciadas no Ensino Fundamental; a “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento a partir das etapas evolutivas das crianças; e a satisfação das necessidades básicas das crianças, as quais representam Pedagogias contrárias à perspectiva adotada por Winterhalter (2015), que reconhece as múltiplas

---

36 Semelhante ao Projeto Especial apresentado anteriormente, na prefeitura de Rio Claro – SP as escolas de Ensino Fundamental ofertam o Projeto de Leitura para atender a carga horária de planejamento dos docentes das turmas. As aulas deste projeto também podem ser assumidas por professores da própria unidade em período oposto ao que atuam ou por professores efetivos de outras escolas, como foi o meu caso na época, que atuava em outra unidade escolar.

linguagens da criança, sua capacidade de autonomia e participação e, com isso, o seu protagonismo nas ações organizadas e, sempre que necessário, mediadas pelo adulto educador.

A partir do referencial da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013 *apud* WINTERHALTER, 2015), mais uma das Pedagogias da Infância, a pesquisadora identifica nas práticas das professoras pesquisadas diversos elementos ricos em promover essa participação das crianças durante as atividades desenvolvidas: a modificação de espaços da sala com a ajuda das crianças, a possibilidade de que as crianças intervissem nas estratégias que foram planejadas de uma outra forma por elas (como picar o papel que foi colado nos pilares com a intencionalidade de que desenhassem), que elas atuassem de diferentes modos em diferentes espaços da sala, a mediação das professoras “no sentido de corresponder aos desejos e necessidades expressados por elas por meio de gestos, movimentos impulsivos, fala, movimentos corporais e outros” (WINTERHALTER, 2015, p. 112). A pesquisadora também identificou nas turmas pesquisadas a interação entre os pares, entre adultos e crianças e a produção das culturas infantis. Desta forma,

As concepções que vêm sendo construídas pela pesquisadora, ao longo de seu processo formativo, as quais a levaram a produzir este estudo, somadas às observações e experiências teórico-práticas vivenciadas nesta pesquisa, conduzem ao entendimento de que **a professora de bebês e crianças pequenas precisa ser atenta, no sentido de perceber e também, atenciosa no sentido de corresponder aos desejos e necessidades expressos pelas crianças, por meio de diferentes linguagens, utilizadas em suas formas de comunicar** (WINTERHALTER, 2015, p. 136, grifos meus).

Assim, as situações propostas por Winterhalter (2015) nas quatro intervenções planejadas e organizadas nas turmas de bebês buscaram oportunizar às crianças, de modo participativo, exploração de diferentes materiais em situações interação e brincadeira de acordo com os apontamentos das DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), tendo em vista que seu trabalho é anterior à publicação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), compreendida como instrumento orientador para a estruturação das propostas pedagógicas na Educação Infantil, bem como ampliar o universo de possibilidades das professoras para a organização dos espaços nas atividades com as crianças.

Winterhalter (2015) justifica que, a partir do que foi observado na etapa inicial de sua pesquisa e destacado como necessidades de exploração e de expressão percebidas nas crianças, como observar, tocar, sentir, experimentar, explorar, descobrir, etc., foi que a pesquisadora, no

segundo momento de sua pesquisa, elaborou propostas pautadas na reorganização dos espaços, inserção de novos objetos e criação de diversos “cantos de atividades”, com a finalidade de oportunizar às crianças diferentes possibilidades de exploração, descoberta, interação e brincadeira (MALAGUZZI, 1999; CORSINO, 2006; BRASIL, 2009; BARBOSA, 2009; 2010; RICHTER; BARBOSA, 2010 *apud* WINTERHALTER, 2015, p. 168.). De acordo com ela, “Houve, portanto, um planejamento inicial, a partir das intencionalidades da adulta, porém as crianças, com base em suas capacidades interativas, criaram outras possibilidades interagindo, brincando e se expressando por meio das linguagens gestual, corporal, expressiva, oral e outras” (WINTERHALTER, 2015, p. 169.).

A pesquisadora defende, portanto, a especificidade do trabalho com as crianças pequenas da Educação Infantil e a necessidade de formação específica para os docentes que atuam com estas faixas etárias, “[...] a fim de que possam compreendê-los em suas diferentes formas de expressão e correspondê-los com propostas intencionais, de situações interativas, as quais permitam às crianças participar e atuar como sujeitos ativos brincando, descobrindo, explorando, (re)inventando, significando” (WINTERHALTER, 2015, p. 183.).

Modanesse (2015) se assume enquanto “[...] pesquisadora e professora que percorre um caminho para compreender a especificidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 3 a 4 anos de idade” (MODANESSE, 2015, p. 16), tendo iniciado sua carreira docente em uma instituição da rede privada do Município de Sinop, na qual trabalhou até o ingresso no mestrado, atuando com turmas nomeadas naquele município de “Mini – Maternal” (crianças de dois a três anos) e “Maternal” (crianças de três a quatro anos de idade). Me chama atenção que, dos 13 trabalhos selecionados em meu levantamento bibliográfico, apenas Modanesse (2015) e Montalvão (2017) carregam uma bagagem em rede privada de ensino. A maior parte da experiência profissional das professoras que apontaram em meu levantamento (7 dos 13 trabalhos) foi em Creches Universitárias e o restante em Escolas Municipais de prefeituras em Estados variados.

Assim, é partindo de sua experiência docente que a pesquisadora busca aprofundar-se nos estudos para compreender “[...] como se dá a trama de laços e fitas que se entrelaçam no desenvolvimento da criança pequena vem sendo tecida, fio a fio, em minha constituição de ser professora e desejar o melhor para as crianças que frequentam uma instituição de educação infantil” (MODANESSE, 2015, p. 18).

Para tanto, a pesquisadora opta por pesquisar em uma turma de crianças de 3 a 4 anos de uma escola municipal. É importante ressaltar que, em mais de um momento de sua dissertação, Modanesse (2015) afirma que a Creche pesquisada passa por um momento de transição, não estabelecendo um julgamento negativo das práticas que lá aconteciam, mas problematizando pontos importantes que estavam sendo discutidos dentro daquele contexto de mudança:

Neste sentido, podemos afirmar que a instituição investigada estava passando pelo processo de adaptação as novas DCNEIs, onde à organização das práticas pedagógica seguindo os eixos norteadores as interações e brincadeiras, os espaços e tempos, as rotinas flexíveis às necessidades das crianças, a ampliando o planejamento pedagógico para um mundo de diversidades, proporcionando a participação das crianças em sua composição, estavam em constante discussão entre os educadores da “Creche Ipê Branco” (MODANESSE, 2015, p. 147-148).

Assim como exposto na dissertação de Anselmo (2018), a pesquisadora Martins (2017) também não dispõe de experiência na Educação Infantil, nem como auxiliar nem como docente. Sua experiência com a área vem da participação em projetos de extensão universitária desde a época de sua graduação. A inquietação que a levou a se interessar pelo aprofundamento no tema veio da escancarada desvalorização dos profissionais da Educação Infantil que ela percebeu a partir de comentários diversos que ela ouviu durante sua graduação, feito tanto por professores universitários quanto por pessoas da sua família. Desta forma, sua pesquisa foi realizada sobre um projeto de extensão universitária desenvolvido “[...] desde 2012 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, localizado em um município do interior do estado de São Paulo” (MARTINS, 2017, p. 70.).

O projeto partiu de temas de interesse destas profissionais e de sua valorização profissional. Desta forma, seu trabalho também se desenvolve com o intuito de melhor instrumentalizar estas professoras que atuam diretamente com as crianças pequenas, a partir da possibilidade de crescimento por meio do diálogo e da apropriação das teorias educacionais em benefício de uma atuação docente melhor fundamentada:

O reconhecimento dos saberes dos professores requer a afirmação de que não existe teoria sem prática. Para que mudanças efetivas ocorram no campo da educação, defendemos como fundamental que a formação de professores se ajuste a realidade de trabalho dos docentes e que teoria e prática não tracem caminhos dicotômicos, superando a falta de relação entre instituição formadora e as reais exigências da atividade docente. Freire (1992) aponta que o aprender deve ser uma criação e não a mera repetição. Aprender é tarefa de construir, reconstruir, buscar, de compartilhar, de lutar por mudanças (MARTINS, 2017, p. 36).

Posteriormente, houve o fortalecimento do grupo participante do projeto de extensão que se abriu para receber educadoras de outros Centros Municipais de Educação Infantil, localizados em diferentes regiões (periféricas, centrais, etc.) do município em questão, de forma que o projeto deixou de se limitar apenas a formação permanente das educadoras que atuam em Creches, como sugerido a princípio pelas pesquisadoras responsáveis pela sua elaboração, mas passou a abarcar também profissionais que atuavam na Pré-escola.

A partir dos trabalhos de Campos (1994; 2005) e Rossetti-Ferreira (2003), a pesquisadora Martins (2017) nos chama a atenção para a desvalorização dos profissionais que atuam em Creches como um fator histórico, diretamente relacionado ao caráter de assistência e guarda das Creches, diferentemente da educação que era responsabilidade da pré-escola. A partir disso os profissionais que atuam nas Creches têm menor visibilidade e são desvalorizados, dispendo, inclusive, de remuneração inferior. Embora as pesquisas de Camilo (2018), Modanesse (2015) e Winterhalter (2015) versam sobre essa questão a partir da ótica das auxiliares de educação, Martins (2017) toca no mesmo ponto, porém estendendo essa reflexão para toda a etapa que compreende o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, incluindo as professoras. Ainda assim, não deixa de apontar as atribuições de cuidado das docentes e das auxiliares como desiguais, em sintonia com as demais pesquisadoras citadas:

Corroboramos com a afirmação da autora de que só é possível educar se nesse processo também existir o cuidar, uma vez que o educar/cuidar ocorrem de modo indissolúvel. Compreendemos o educar/cuidar enquanto um ato único, que na Educação Infantil, deve ser promovido pela professora de forma intencional, sendo esse fazer docente fundamental para a constituição e desenvolvimento do humano. Assim, este fazer não deve se constituir em duas ações dicotômicas, como ocorre comumente nesta etapa educativa em que, as professoras com mais formação realizam as atividades relacionadas ao educar e as auxiliares realizam as atividades relacionadas ao cuidar, como banho, troca de fraldas, alimentação (MARTINS, 2017, p. 50).

Novamente, em mais uma pesquisa deste levantamento bibliográfico, encontramos uma pesquisadora que chama a atenção para um modelo de Educação Infantil que tenta se pautar na escola tradicional, na transmissão de conteúdo, e sobre a necessidade de se consolidar uma Pedagogia específica para a Educação Infantil, em que as necessidades das crianças pequenas sejam valorizadas, respeitadas e garantidas. A pesquisadora afirma esse posicionamento ao concordar com Cerisara (1999) que “O trabalho em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdo, mas implica “[...] trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos

educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais” (CERISARA, 1999 *apud* MARTINS, 2017, p. 49).

Em relação à construção dos saberes docentes por parte dos professores, Martins (2017) argumenta que essa se dá por meio de diferentes formas. Referenciando Paulo Freire (1987), a pesquisadora afirma que “A formação específica, sólida e teórica é fundamental para o desenvolvimento da prática docente de qualidade, porém à docência requer ainda que outros saberes sejam mobilizados, sendo necessária a invenção e a reinvenção constante desses saberes” (MARTINS, 2017, p. 56) e destaca, inclusive, a experiência de socialização dos professores enquanto alunos como também um aspecto de consolidação de sua prática docente: “Os professores antes de serem professores, foram estudantes e por meio dessa experiência adquiriram uma série de conhecimentos sobre o universo escolar.” (MARTINS, 2017, p. 60).

De acordo com a referência trazida pela pesquisadora, também existem aspectos de crença, familiares e sociais que estão diretamente relacionados à construção dos saberes docentes pelos professores:

As crenças e representações resultantes das experiências escolares, familiares e sociais impactam na atuação profissional, nos saberes e nas identidades dos professores, ainda mais quando pensamos na professora de Educação Infantil [...] O modo como essas profissionais se enxergam atuando com bebês e crianças pequenas, a atividade profissional que exercem em creches e pré-escolas e a maneira que constroem de ser, viver e estar na docência impactam suas identidades, considerando que essas identidades estão atreladas a sua visão sobre a profissão, atuação, formação e fazeres (ONGARI; MOLINA, 2003 *apud* MARTINS, 2017, p. 60.).

Por não ser uma exigência documental do município pesquisado por Martins (2017), diferentemente do que acontece na prefeitura de Rio Claro – SP em que eu atuo, partiu do projeto de extensão a proposta dos registros reflexivos como forma de documentação e qualificação profissional. Martins (2017) destaca que as professoras que participaram do projeto de extensão, ao passar pela experiência da escrita de diários reflexivos por meio de narrativas, repensam suas ações a partir delas. De acordo com a pesquisadora,

Por meio da reflexão, os saberes docentes são problematizados e ganham novos significados, com isso, o professor traz um novo olhar sobre o contexto no qual se insere. A importância da escrita de narrativas, utilizadas no Projeto por meio da escrita de diários reflexivos, impulsiona, conforme evidenciado pelas falas das participantes,

melhor se perceber enquanto profissional e repensar as ações (MARTINS, 2017, p. 99-100).

Em sua dissertação, Martins (2017) apresenta o que as educadoras participantes da pesquisa trouxeram como saberes necessários para atuar com bebês e crianças pequenas, em Creches e Pré-escolas, destacando aspectos como a afetividade e a relação com as crianças, o aprender a ensinar a partir das crianças, o respeito às crianças em suas necessidades, dentre outros.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa de Martins (2017) a partir das falas das professoras participantes da pesquisa é o caráter de planejamento e de improvisação da prática docente. De acordo com a pesquisadora, “Ostetto (2015) atenta que o planejamento deve ser ‘Concebido como uma proposta que contém uma aposta, como um roteiro de viagem, de pesquisa e exploração, que no percurso pode ser alterado, modificado, ressignificado’” (MARTINS, 2017, p. 137). A partir disto, a pesquisadora afirma que a improvisação não é resultado de uma ausência de planejamento pelo professor, pelo contrário. É fundamental o domínio das técnicas da profissão docente, mas também a abertura às “situações imprevisíveis [que] exigem do professor reflexão e discernimento para que possa compreender essas diferentes situações e se reorganizar em relação aos objetivos almejados e os meios que serão utilizados para atingi-los” (MARTINS, 2017, p. 137).

Semelhante ao caso de Martins (2017), a pesquisa de Dorta (2017) dá continuidade a um processo de pesquisa já começado na Iniciação Científica (IC) da pesquisadora. Desta forma, Dorta (2017) opta por se aprofundar em reflexões que já haviam sido despertadas em sua IC. Com o intuito de investigar modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa; a pesquisadora definiu a realização de entrevistas em duplas que levantariam questionamentos a serem posteriormente observados no cotidiano escolar de duas professoras que participaram desta primeira etapa e que foram selecionadas pela pesquisadora. Após estas duas etapas, foram também realizadas entrevistas individuais, a partir da lapidação dos dados que surgiram nas etapas anteriores e novos questionamentos que delas surgiram. De acordo com a pesquisadora,

A primeira imersão nos dados reunidos a partir das entrevistas em duplas realizadas nos levou naquele momento até a eleição de três amplas categorias que nos pareceram então,

fecundas do ponto de vista tanto da compreensão de alguns elementos da dimensão relacional quanto para a elaboração dos instrumentos metodológicos seguintes. Para chegarmos a estas três categorias foi necessária a organização e seleção dos diálogos realizados durante as entrevistas em duplas. Primamos naquele momento pela seleção, a priori, de elementos que nos pareceram apontar, de algum modo, para especificidades das relações estabelecidas para o trabalho docente na Educação Infantil. E a partir daquela organização é que foi possível identificar alguns apontamentos comuns entre as professoras que emergiram nas falas. As três categorias iniciais eram: **Educação de crianças pequenas e suas demandas específicas; Relação com as famílias na Educação Infantil; Afetividade e Linguagem na Educação Infantil** (DORTA, 2017, p. 47).

Em relação à primeira categoria definida pela pesquisadora, da especificidade da educação das crianças pequenas, me chama atenção o momento em que uma das entrevistadas menciona a necessidade de replanejamento da professora diante das necessidades das crianças: “P4: Então... daí não sei... tem dia que sai tudo errado, que eles estão agitados aí você tem que mudar toda a estratégia... aí você tinha planejado cinco coisas e vai numa coisa só o dia todo... (risos)”. (DORTA, 2017, p. 56). Esta necessidade apontada pela pesquisadora é a mesma indicada por Martins (2017) quando esta menciona sobre “o caráter de improvisação da prática docente”. Além delas, Anselmo (2018) também compartilha conosco considerações sobre isso a partir da fala de uma das professoras entrevistadas por ela:

Atuar na Educação Infantil como professor, como professora, é lidar com o inesperado. Acho que não só na Educação Infantil, mas acho que aqui isso fica muito forte, porque estamos lidando com criança pequena. [...]. Trabalhar com elas é não ter o controle da situação, é não ter o controle da rotina, é lidar com o inesperado mesmo, lidar com o que vem, com o que te oferecem. Com elas é muito difícil você ficar com ideias estagnadas, cristalizadas a respeito de qualquer coisa, do mundo. É como costumamos falar na Creche, que as crianças "tiram a gente do lugar toda hora" (Entrevista com professor, 23 de maio 2016 *apud* ANSELMO, 2018, p. 51).

Além disso, ainda sobre as características específicas da educação das crianças pequenas, as professoras entrevistadas também comentam sobre a importância de se ouvir as crianças, que coisas importantíssimas são ditas nas conversas com as crianças. Neste momento uma das professoras relata, por exemplo, um caso de abuso sexual que é denunciado pela criança à professora.

As professoras entrevistadas elegem a dimensão afetiva como primordial, relacionando-a, inclusive, ao respeito para com as crianças:

A professora Lúcia relaciona de certa forma também a afetividade ao que ela chama de respeito e estabelece este como exigência de sucesso profissional. De novo, o sucesso

que aqui aparece como objetivo do trabalho ligado ao aprendizado dos alunos, a “evolução, avanço” como ela diz. E o “respeito” é expressado de forma ampla (assim como ela atribui à afetividade no início da sua fala), compreendido em todos os aspectos da vida humana, mas encontra eco no seu exemplo quando ela estabelece uma conduta de outra colega de profissão, a qual ela parece considerar desrespeitosa para com o aluno, não comprometida com ele, e portando menos “envolvida” em ganhá-lo para o aprendizado: “[...] “eu não sentia nenhuma afetividade da professora com ele...” (DORTA, 2017, p. 107).

A pesquisadora compartilha conosco um momento em que uma das professoras entrevistadas passa a refletir sobre a sua própria prática no ato da entrevista, enquanto narra um acontecimento para Dorta (2017). De acordo com ela,

É interessante esse momento em que a professora afirma compreender de forma retrospectiva o que aquele comportamento do aluno significava. O fato dela ter ouvido e observado, por si só não significa que tenha compreendido antes daquele momento (não da entrevista em si, mas o final do semestre) o que tal comportamento significava, ou mesmo que tivesse compreendido não quer dizer que saberia como agir ou intervir ou que teria condições de intervir dadas os limites de atuação da escola ou as próprias condições oferecidas de trabalho (DORTA, 2017, p.112- 113).

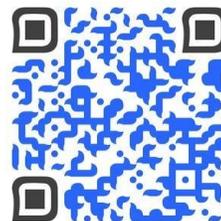
Desta forma, a pesquisadora ressalta sobre a riqueza de se refletir criticamente sobre a própria prática para que novas ações sejam possíveis. Outro aspecto questionado pela pesquisadora às professoras entrevistadas é o de envolvimento da escola e da família. Ao ser questionada sobre isso, uma das professoras entrevistadas comentou um pouco sobre como se dá a questão dos encaminhamentos das crianças ao AEE e sobre não se envolver, ao que a pesquisadora problematiza essa questão do envolver-se ou não. A questão do envolvimento com as crianças e famílias é diferenciada pela pesquisadora entre o envolvimento intencional e o envolvimento não intencional, como em um caso de violência relatado em que foi necessário o envolvimento da professora para que se procedesse a investigação ou a partir do envolvimento emocional de uma professora que se culpa por não ter feito tudo o que podia pela criança, mas reconhece não saber o que mais poderia fazer.

Realizar este levantamento bibliográfico me lembrou um passeio de canoagem que realizei durante uma viagem com minhas primas queridas em 2018. Havia um período propício para que o passeio acontecesse (assim como o prazo estabelecido na orientação para o cumprimento desta etapa da pesquisa!), pois deveria ocorrer durante o período da cheia do rio. Depois desse período, a maré baixava, impossibilitando o nosso retorno. Havia um percurso pré-

delimitado (a leitura das teses e dissertações levantadas), mas com a possibilidade de alguns desvios durante esse percurso (as intempéries do cotidiano que acabam impossibilitando a leitura). Havia alguns momentos de paisagens belíssimas que nos deleitavam de passar por elas, situações em que acabávamos nos demorando mais para saborear com mais profundidade aquele instante, assim como alguns trabalhos que dialogavam tanto com a minha temática que eu me sentia em casa. Mas também havia alguns momentos no trajeto que demandavam de um maior esforço para prosseguir com o percurso, por uma vegetação densa que bloqueava o caminho ou por insetos habitantes do local que demandavam o nosso contorno, ao que reconheço como as teses e dissertações que se utilizavam de algum referencial teórico muito diverso do meu de forma a se apresentar para mim como uma leitura não tão fluída quanto as outras – pois, afinal, leva-se mais tempo para a leitura de um texto que não soa para nós de uma forma tão familiar.

O término do passeio é temperado com a exaustão, seja pelo esforço de passar por todo um período remando, movimentos corporais que não fazem parte de meu cotidiano, seja por todo o tempo reservado para a realização das leituras de forma intensa, coisa que também não me era usual até o início do mestrado. Por fim, com muitas idas e vindas, retas e curvas, mergulhos e submersões, tanto a canoagem quanto a leitura das teses e dissertações foram experiências que me atravessaram de forma muito proveitosa e, somado ao cansaço, descansa em minha memória a sensação de dever cumprido, das boas companhias (das primas, das pesquisadoras e de todos educadores e crianças que compuseram as suas obras) e de prosseguir com a minha caminhada/navegada com mais experiência do que quando a iniciei. Finda esta etapa da viagem, passamos para a próxima etapa, de mergulhar/se aprofundar em meu cotidiano com as crianças do Maternal I.

## 5 CAIU NA REDE: É PEIXE? APRESENTANDO OS SERES MARINHOS QUE COMPÕEM A MINHA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS PEQUENINHAS



*Quem me ensinou a nadar  
Quem me ensinou a nadar  
Foi, foi marinheiro,  
Foi os peixinhos do mar  
Foi, foi marinheiro,  
Foi os peixinhos do mar*  
(Milton Nascimento, 1996).

A convite de Laura, saí para pescar. É interessante que a pesca sempre foi o esporte recomendado para aqueles que necessitam de relaxamento, não é mesmo? (“Tá nervoso? Vai pescar!”). E foi assim, neste clima de descontração, que com minha vara-caderno em mãos mergulhei em meu mar-colchão para apreciar a vista, a partir do desdobramento de olhar exotópico (BAKHTIN, 2003), de minhas vivências com as crianças do Maternal I em 2018.

Foi uma experiência muito interessante, a professora-pesquisadora-Sandra do Maternal I de 2019<sup>37</sup> revisitar aquela professora-Sandra do Maternal I de 2018. Percebi muitas coisas que só fizeram sentido neste movimento. Ou melhor, coisas que neste processo assumiram um outro sentido, diferente daquele de que dispunham naquele ano, enquanto eu o vivia. Eu saí para pescar com o intuito de descobrir quais peixes ou outros seres marinhos se fizeram presentes na constituição de minha prática docente com as crianças do Maternal I e é neste espírito aquático que compartilho aqui alguns dos frutos desta pescaria, somados a algumas reflexões posteriores que se deram em minhas narrativas compartilhadas com meus pares por meio da rede social facebook.

Para a minha surpresa, o primeiro ser pescado foi um tanto quanto inusitado – não um peixe qualquer, mas sim um Tubarão Tapete.

---

<sup>37</sup> Momento em que foi realizada esta etapa da pesquisa.

## 5.1 O Tubarão Tapete, ou: camuflando meus registros para a professora-coordenadora

Pescaria 01: Tubarão Tapete



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/elevy/14280770698>. Acesso em: 29 set. 2019.

Digo isto por se tratar de um peixe não aparente, um peixe que se camufla, que passa despercebido, mas que é ao mesmo tempo assustador e perigoso. Imagino que senti o mesmo choque de um pescador que, ao sentir a fígada, puxa a vara e sentindo o peso já se prepara para saborear um delicioso filé, mas se depara com tal criatura ao mesmo tempo esquisita e assustadora. Foi quando, logo nas primeiras páginas daquele caderno, percebi que havia descrito para a professora-coordenadora de Educação Infantil, Marcela, uma brincadeira que realizei com as crianças de uma forma maquiada, omitindo certos detalhes relevantes e bem diferente da forma que ela aconteceu de fato:

A brincadeira com água e peixinhos foi um sucesso! Todos conseguiram pegar os peixinhos de uma bacia e passar para a outra. Mateus teve ajuda, mas se envolveu bastante na atividade, se concentrou por mais tempo do que normalmente observo. O movimento de apertar a bisnaga para fazer bolhas foi difícil para a maioria das crianças (Caderno de planejamento Semanário, 02/03/2018).

Neste momento, quando paro para recordar deste dia, eu me lembro nitidamente da cena em que apenas uma criança se divertia enquanto todas as outras estavam sentadas ao fundo, entediadas, rolando no chão, cansadas e a maioria desinteressada do que o amigo estava fazendo. Lembro, inclusive, que foi a partir desta brincadeira que eu percebi que com o Maternal I definitivamente não dá certo propor uma brincadeira em que apenas uma criança tem a vez enquanto as outras aguardam. Este modelo de prática educativa na Educação Infantil é um dos aspectos que Russo (2008) reflete criticamente em sua carta sobre como ser professor sem dar aulas na escola da infância. Encarando esta postura como autoritária, o autor reflete sobre a aparente comodidade desta prática para o docente, pois:

[...] é conveniente, e até muito escolar, decidir, planejar, toda uma série de atividades importantes para mim e adequar toda a atividade do grupo a elas. Determinaria uma situação em que amiúde e durante a maior parte do tempo comum, todos e todas vêm todos e todas fazerem algo (isto é, a mesma coisa) sob minha ordem; e em que os indivíduos e seus corpos estão, por assim dizer, protegidos da sua própria aglomeração<sup>38</sup> ao serem colocados em movimentos precisos em momentos precisos (simplificando, se todos e todas fazem a mesma coisa – melhor ainda se sentados – é mais difícil que se choquem, briguem, disputem um brinquedo, errem...) (RUSSO, 2008, p. 152-153).

Tendo isso em vista e vivenciando na prática os impactos desta postura adultocêntrica com as crianças pequenininhas, toda a construção de minha prática com as brincadeiras ao longo daquele ano foi diferente desta primeira experiência, envolvendo a todos coletivamente ou separando as crianças em pequenos grupos quando havia a intenção de um olhar mais atento ao grupo, mas de uma forma que as crianças que não estavam participando da estratégia principal sempre dispusessem de alguma alternativa para brincar. Por que então, no momento do registro, esta minha percepção não aparece? Por que não transparecer para a professora-coordenadora Marcela as dificuldades que eu enfrentava na construção desta prática, se ela sabia desde o início que eu não dispunha de experiência com as crianças pequenininhas e a todo o momento se apresentava de forma solícita a me auxiliar neste processo?

É por isso que ao fisgar este registro penso em um tubarão, porque me remete à ameaça. Tanto a uma possível ameaça que eu pudesse imaginar naquele momento a ponto de não me

---

38 Foi uma percepção de uma das docentes presentes em minha banca de qualificação observar o diferente contexto que vivemos hoje, com a Pandemia do COVID-19, do momento em que o professor Danilo Russo produziu sua obra há mais de 10 anos atrás, pois, enquanto o professor defendia, de forma irônica, a aglomeração das crianças na escola enquanto algo muito produtivo para elas apesar do risco de se machucarem, hoje essa aglomeração representa, inclusive, risco de vida, tendo em vista que o distanciamento social é uma das medidas mais eficientes de se evitar o avanço do vírus, motivo pelo qual a suspensão das aulas em todo o mundo foi uma das primeiras medidas buscando conter este avanço.

sentir segura de expor minhas fragilidades presentes em uma brincadeira que não deu tão certo assim, quanto na ameaça que esse registro mascarado se torna ao próprio processo de construção da prática. Isto eu afirmo porque se fosse o caso de compartilhá-la com outras colegas professoras, acabaria sendo da forma como ela foi registrada e não como eu me recordo. Nesta provável situação, querendo ou não, eu as estaria forçando a confrontar seus tubarões sozinhas, me isentando da responsabilidade de alguém que se deparou sim com um deles antes e que a partir deste confronto pensou em estratégias para torná-lo mais amigável. O Tubarão Tapete em si, como toda criatura, dispõe de seus encantos, assim como aquela brincadeira também proporcionou bons momentos para as crianças. Mas é muito importante que o registro vá mais adiante, deixando claro também o alerta para as situações de perigo que devem ser pensadas com cuidado.

## **5.2 Os Baiacus, ou: alguns desafios inerentes ao trabalho com as crianças pequenininhas**

Prosseguindo com minha pesca, me deparei com outro peixe que me chamou a atenção pelo seu aspecto peculiar, o Baiacu. Mas, diferentemente do Tubarão Tapete, eu já havia me deparado com o Baiacu outras vezes, então já estava esperando que ele aparecesse em meu registro, só não esperava que isso se desse em tantos momentos.

Pescaria 02: Baiacu



Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Exp10372\\_-\\_Flickr\\_-\\_NOAA\\_Photo\\_Library.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Exp10372_-_Flickr_-_NOAA_Photo_Library.jpg). Acesso em: 29 set. 2019.

Chamo de Baiacus aquelas situações que podem se tornar espinhosas e venenosas se não tratadas com o cuidado necessário, momentos que, em meio ao desespero, inflam, se tornam maiores e mais assustadoras do que realmente são. Baiacus são, para mim, aqueles imprevistos desagradáveis do cotidiano com o Maternal I que aparentemente desestabilizam um planejamento meticulosamente organizado pela professora.

### **5.2.1 “Ativando o modo choro” na escola**

Um exemplo disso foi quando me arrisquei em uma brincadeira de faz-de-conta que envolveu bastante as crianças. Por ser bem no início de minha prática com as crianças pequeninhas, eu experimentava diversas estratégias que já havia vivenciado com outras turmas atenta para o que pudesse chamar mais a atenção daquele grupo. Neste dia, considerei que a brincadeira havia sido um sucesso, porém, no final do dia me surpreendi com um grande Baiacu: O choro.

[...] Fiquei tão impressionada que no final do dia grande parte das crianças começou a chorar “sem motivo” aparente, a vice-diretora Monique me ajudou a identificar que as crianças estavam com sono, algumas acabaram até dormindo neste momento. Percebi que este é mais um aspecto a ser considerado no M1 (rs) (Caderno de planejamento Semanário, 06/04/2018).

Não me recordo em nenhum momento de minha licenciatura em pedagogia de receber qualquer tipo de orientação sobre como proceder quando uma criança chora na escola. Uma colega que trabalhou comigo em uma creche costumava brincar dizendo que na sua turma os bebês ativavam o modo choro: Um bebê apertava um botão imaginário em seu pulso, incentivando todos os outros a fazerem o mesmo e aí todos os bebês começavam a chorar ao mesmo tempo. Foi mais ou menos isso o que aconteceu neste dia 06 de abril de 2018, me deparei com parte da turma “ativando o Modo choro” e não soube identificar o que estava acontecendo, afinal, havíamos tido um dia muito prazeroso juntos na escola. Precisei da experiência e amparo da vice-diretora Monique para compreender o sono no final da tarde como uma característica das crianças pequeninhas, especialmente quando se empolgam demais no decorrer do dia e passar a considerá-lo como um aspecto a ser levado em consideração ao planejar estratégias para o grupo.

Preocupação semelhante com o choro das crianças e nosso despreparo em tomar ações diante dele foi relatada por uma das professoras de educação infantil entrevistadas por Martins (2017) ao serem questionadas pela pesquisadora sobre como se aprende a ser professora de educação infantil:

Professora Saori – Ah, eu acho que eu vou falar essa! (olha para professora Karina) Eu me formei no magistério, aí passei um tempão trabalhando na administração de um posto de gasolina, 7 anos, trabalhando... tenso. De repente, eu prestava muito concurso, prestei um concurso para professor, eu pensei, eu não vou saber o que fazer não, não vou saber o que fazer (balança a cabeça em negação e ri). **Cheguei no primeiro dia para trabalhar, rezei e entrei (bate palma) e bum... tinha um menininho chorando, o que eu fiz? Sentei no chão e botei ele no colo e fiquei conversando com ele, peguei uns brinquedinhos (risos do grupo). Então eu acho que partiu mesmo de uma troca de afetividade da minha parte. Na hora que eu me doei para aquele menino, que talvez estava desorientado, primeiro dia de aula, eu achava que era só eu (risos do grupo), mas a criança também estava, coitado, desgastado, chorando, e acho que foi um ponto inicial assim, uma troca de afetividade que levou a outros caminhos, da minha parte, né? O ponto principal acho que foi esse daí (MARTINS, 2017, p. 116, grifos meus).**

Me chama a atenção que foi justamente este desdobrar para criar uma estratégia diante do choro de uma criança que a professora Saori destaca como o principal ponto de início de sua docência com as crianças pequenas. Até o momento atual de minha prática docente não posso afirmar uma regra 100% efetiva para lidar com o choro das crianças na escola, mas de uma coisa eu tenho certeza (assim como Saori também demonstra ter!): a sensibilidade da equipe é essencial, como pude refletir posteriormente em uma de minhas narrativas produzida em 2019:

## Narrativa 02: Para quê nós usamos nossas mãos?



**San Bonotto**

4 de setembro de 2019 · 



Para quê nós usamos as nossas mãos? ... Tem uma criança da minha turma que entrou na escola recentemente. Dentre todos os altos e baixos que fazem parte deste momento de entender-se na escola, todas as vezes ela tem chorado durante o horário do lanche. Seu choro neste momento tem um ritual: ela procura alguém disponível com o olhar – Professoras, agentes educacionais, vice-diretora, faxineira, merendeira - grita: "Titia", e chama essa pessoa com as mãos para que a pessoa se aproxime e segure a mão dela. Se alguém segura sua mão neste momento, ela para de chorar. Essa criança me fez pensar o quanto segurar a mão de alguém é um gesto forte e acalentador. Quando eu pensava em carinho, normalmente pensava em abraços – as crianças também gostam de abraçar bastante e têm me ensinado o quanto é bom nos abraçarmos. Com ela descobri que segurar as mãos também é um carinho. É ao mesmo tempo carinho e força, é dizer: Estou aqui com você, vamos lá! Querendo ou não, é assim que nós humanos somos conduzidos pelos nossos ancestrais logo que aprendemos a andar: segurando uma mão - E quando estamos aprendendo a andar depois de adultos também: "Segura nas mãos de Deus". Não desconsidero aquelas crianças que não tiveram quem segurasse suas mãos, que tiveram que aprender a andar na garra, encontrando a quê segurar como sustentação e assim seguiram. Reconheço, inclusive dentro deste contexto, a potência que tem as mãos de um professor quando as estende para ela, ao invés de se ausentar porque "Se os pais não fizeram, não sou eu quem vai fazer". Percebi este ano também que quando a criança cai, fazer "carão" ou resmungar não ajuda, mas estender as mãos para que ela se levante fortalece e muitas vezes ela se levanta sem chorar. A criança em questão está tendo que aprender que não é sempre que haverá alguém disponível para segurar a mão dela naquele momento. E que está tudo bem.



26

12 comentários 1 compartilhamento

 Curtir

 Comentar

 Compartilhar

Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 04/09/2019.

Disponível em: <https://www.facebook.com/sandra.bonotto.3/posts/10214878918675020>. Acesso em: 10 jan. 2020.

A questão do choro é um aspecto marcante da docência com as crianças pequenininhas, sendo muitas vezes o motivo pelo qual alguns professores optam por não atuar com esta faixa etária, como fui descobrindo a partir de diversos relatos ao longo de minha trajetória docente. É certo que o choro é uma forma de expressão e comunicação não apenas das crianças, mas dos seres humanos como um todo. Porém, neste contexto da educação infantil, ele é mais presente principalmente em momentos que também fazem parte do “pano de fundo” tanto do episódio narrado pela professora Saori quanto de minha narrativa, situações que nomeamos como o período de “Adaptação” das crianças, como mencionei no capítulo anterior desta dissertação.

### **5.2.2 O período de adaptação ou acolhimento**

Assim como os peixinhos a serem introduzidos em um aquário passam por uma série de etapas para que se sintam seguros no ambiente tornando-se parte dele sem estresse, as crianças da educação infantil também passam por um período de Adaptação Escolar para serem inseridas no contexto da escola. Como apontado por uma das professoras doutoras presentes na banca da defesa dessa dissertação, neste trabalho, acabo me utilizando tanto do termo Adaptação quanto do termo Acolhimento para refletir sobre a inserção das crianças na escola devido ao fato de ambas as palavras serem utilizadas pela nossa rede para se referir a este momento de inserção da criança na escola. Entretanto, ainda que muitas vezes ambas as palavras sejam erroneamente utilizadas enquanto sinônimos, reconheço que o acolhimento acontece quando tanto nós docentes quanto a escola estão empenhados em fazer que tanto a criança quanto a família se sintam bem recebidos por este espaço, o que foi o cerne da pesquisa de Madeira (2017). Em contrapartida, compreendo a adaptação como o processo pelo qual as crianças passam internamente ao serem inseridas neste contexto institucional que impõem normas e rotina diferentes das quais estão submetidas em suas casas.<sup>39</sup>

Na prefeitura em que trabalho atualmente e desenvolvi esta pesquisa, todas as escolas do município reservam os 03 primeiros dias de aula com atendimento reduzido buscando proporcionar um período reservado para este momento de acolhimento/adaptação. Para as

---

<sup>39</sup> Justifico essa minha diferenciação dos termos a partir de sua definição pelo Dicionário Online de Português tendo em vista que, de acordo com ele, o significado de adaptação é “Ação de adaptar, de ajustar uma coisa a outra”, enquanto o de acolhimento é “Ação ou efeito de acolher; hospitalidade; lugar em que há segurança”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

crianças menores, no primeiro dia a presença do responsável acompanhando a criança é obrigatória, e os dias seguintes irão variar turma por turma, criança por criança, de acordo com a gestão da escola e de como os acontecimentos estão se processando em cada turma.

Nos anos de 2019 e 2020 a gestão de minha escola flexibilizou este período para as crianças pequeninhas que pôde variar inclusive por várias semanas, ampliando o tempo de permanência da criança gradativamente e reduzindo a presença do responsável aos poucos, na tentativa de proporcionar um acolhimento efetivo para estas crianças que, além de bem pequenas, estão experienciando seu primeiro contato com um ambiente público educativo.

É importante ter em mente que este processo não é exclusivo ao início do ano letivo ou homogêneo a todas as crianças, como é possível perceber em minha narrativa citada, que compartilha a experiência de uma criança que ingressou na turma durante o segundo semestre daquele ano. Essa questão da adaptação ou do acolhimento, tanto das crianças quanto das famílias que também estão conhecendo a escola, aparece em algumas pesquisas com as quais tive contato em meu levantamento bibliográfico, como é o caso da pesquisa de Montalvão (2017), que também destaca algumas observações sobre duas crianças que passavam por este processo:

Aos poucos, tanto Livia quanto João foram se inserindo em pequenos grupos durante as brincadeiras, mas, mesmo ao término de nosso trabalho de campo, percebemos que seus processos de adaptação e inserção seguiam em andamento. As diferenças nos processos de integração de Livia e João, se comparados aos de Davi, Débora, Danilo e Rafaela (todos novos na turma) aludem à enorme importância do período de adaptação das crianças na Educação Infantil e da sensibilidade dos professores para mediar esses processos. Essas diferenças “nos lembram que, embora membros de uma mesma cultura, cada criança se relaciona de forma particular com seus elementos” (MONTALVÃO e NEVES, 2016, p. 540 *apud* MONTALVÃO, 2017, p. 164).

Modanesse (2015) também tece algumas reflexões neste sentido e, em diversos momentos, esta pesquisadora sustenta-se na pedagogia de Reggio Emilia como embasamento de suas reflexões:

Segundo Gianfranco Staccioli (2013, p. 28) no livro *Diário de Acolhimento*: “acolher uma criança é, também, acolher o mundo inteiro da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”. O acolhimento das professoras tanto para a criança como para as mães/pais/responsáveis auxilia o tecer das relações com colegas da turma e as outras crianças e adultos que ali se encontram, ou seja, o acolhimento é uma ação educativa que é construída através das experiências vividas no dia-a-dia da creche (MODANESSE, 2015, p. 98).

De acordo com o exposto por ambas das pesquisadoras, a perspectiva de acolhimento apresentada por Staccioli (2013) vai de encontro ao que Larrosa (1998) nomeia como receber, como compartilha conosco Ribeiro (2017) em sua dissertação:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. **Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa** (LARROSA, 1998 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 12, grifos meus.).

Desta forma, podemos perceber que o modo como as pesquisadoras refletem sobre o momento do acolhimento vai além do momento inicial da chegada das crianças e famílias no início do ano letivo, no período reservado para o processo de adaptação escolar, mas trata-se também do dia-a-dia da instituição, de uma outra forma de se relacionar com as crianças e famílias compreendendo sua história pessoal, seu contexto, sem impor a lógica escolar. Eis novamente a diferença entre acolher àqueles que chegam de adaptar-se ao que já está dado. Em sua pesquisa, Anselmo (2018) detém grande parte de suas observações na forma com que aquela creche acolhia/recepcionava as crianças no início do dia, também pautados pela Pedagogia de Reggio Emilia, na forma dos Ateliês:

A entrada das crianças acontecia a partir das 7h, e os ateliês mantinham-se até o momento do suco, às 8h30, quando todos/as eram convidados/as a experimentar uma vitamina de frutas do dia. Durante todo esse tempo de entrada e depois do suco, quando as crianças tinham mais uma hora para brincar com todos os grupos, a organização dos espaços ia sendo modificada e enriquecida pelo que as professoras e o professor observavam em relação ao que as crianças criavam, além de seus pedidos e solicitações. Em uma dessas ocasiões, enquanto tomavam suco, duas meninas conversavam, fazendo planos para a brincadeira que fariam em seguida. Uma delas disse à outra, animada: "Você vai ser a minha filha, né? E nós vamos para a nossa casa!". Luciana, uma professora que estava começando a empilhar as cadeiras para reorganizar o pátio, ao ouvir os planos que faziam as meninas, propôs: "Vou colocar aqui o armário da cozinha e uma cama para vocês. O que acham?" (ANSELMO, 2018, p. 38).

Neste momento, considero de suma importância trazer aqui as estratégias da professora Saori (MARTINS, 2017), dos professores acompanhados por Anselmo (2018) e Montalvão (2017), o aporte teórico compartilhado por Modanesse (2015) e Ribeiro (2017), pois se tratam de diferentes formas de evitar a formação de *baicus* em nosso cotidiano da educação infantil,

buscando proporcionar um cotidiano acolhedor, agradável e respeitoso para as crianças pequenas e pequenininhas. São situações diferentes das quais experienciei no início da minha docência com o Maternal I em 2018, momento em que, por ingenuidade e inexperiência acatei a sugestão de “fechar a porta da sala na cara das famílias” durante o período de adaptação escolar, o que acabou instituindo uma relação de hostilidade entre a escola, as crianças e as famílias daquela turma.

### **5.2.3 Cocô, xixi e mais outras demandas de cuidado com o corpo das crianças pequenininhas**

Durante a minha pescaria, os Baiacus não foram encontrados apenas no momento do choro das crianças, mas também em outras duas situações que indicavam o meu desconcerto em não saber como reagir de imediato a manifestações corporais das crianças:

As crianças se envolveram bastante com a pintura do papel sanfonado, explorando sua textura, porém neste dia tivemos um imprevisto, durante a atividade, Francisco começou a passar mal e vomitou na sala, e devido à movimentação para retirar as crianças da sala para a limpeza o foco acabou sendo perdido, além de algumas atividades terem sujado no processo então precisei jogá-las fora (Caderno de planejamento Semanário, 11/05/2018).

Quinta-feira tivemos algumas emergências, pois várias crianças da turma fizeram cocô e tiveram que tomar banho (como a história do jacaré \*risos\*). Com isso o grupo deu uma agitada e foi difícil concentrar as crianças para a escrita de nossa história, fizemos apenas duas páginas. Como percebi que não estava fluindo, deixei para a próxima semana (Caderno de planejamento Semanário, 15/06/2018).

Por mais que sejam interessantes de se observar de perto, Baiacus inflados não são agradáveis ao toque. Assim como não foi agradável perceber, no relato de 11 de maio, que a professora-Sandra daquele momento estava mais preocupada em recompor a ordem da sala e com o material que foi jogado no lixo do que com a criança que estava passando mal. Da mesma forma, me incomoda observar o quanto a coincidência de várias crianças fazerem cocô ao mesmo tempo e necessitarem ser trocadas soou para aquela professora-Sandra como um incômodo por perturbar a ordem e interferir no andamento de seu projeto de produção de um livro com as crianças.

De qualquer forma, pensar sobre os Baiacus depois de passado o susto, com eles desinflados e distantes, repousando em minha memória, por mais que seja desagradável me torna

apta a lidar com mais cuidado da próxima vez em que estiver diante de um Baiacu. Com as crianças pequenas os Baiacus sempre se farão presentes (Já até ouvi dizer que as crianças pequenas são bombas-relógio, prestes a explodir!), mas quando nos tornamos próximos deixamos de ser ameaçadores um para o outro.

O que mais me chamou a atenção neste momento da pescaria foi o meu despreparo diante do “inusitado”, sendo este nada mais do que manifestações corporais das crianças: chorar, fazer cocô, vomitar... Pesquisando a palavra inusitado<sup>40</sup> chego à definição: “Característica ou particularidade daquilo que não é comum ou corriqueiro”. Como pode ser fora do comum ter que lidar com este tipo de situação na escola, primeiro por se tratar de necessidades biológicas inerentes a todos os seres humanos e segundo por estarmos em um local no qual passamos uma quantia de tempo considerável de nosso dia? Não deveria ser comum que este tipo de acontecimento tivesse a sua vez sem se apresentar como algo espinhoso a se lidar? Este também é um dos aspectos refletidos por Bufalo (1999) em seu trabalho, sobre as características do educador de creche:

A criança de 0 a 6 anos é um ser extremamente dependente do adulto em muitos aspectos, o que faz com que esta faixa etária acabe por requerer tanto da família como da creche atividades ligadas ao cuidado e à educação, que são semelhantes, embora em cada uma das instituições, por suas características privada ou pública, tenham a sua especificidade (BUFALO, 1999, p. 126-127).

Opinião semelhante é compactuada pela companheira de viagem Ribeiro (2017) ao tecer comentários sobre a especificidade da docência na Educação Infantil:

Difícil acolher a docência na educação infantil da mesma maneira os demais níveis da Educação Básica, pois esta possui uma lógica própria de funcionamento que exige destes profissionais o desafio de efetivamente articular o que historicamente foi separado na formação docente e na organização do cotidiano das crianças. O desafio pedagógico está em estabelecer a interlocução entre as ações de cuidar e de educar, a qual exige maior sensibilidade permeada pelas interações e brincadeiras em uma perspectiva intencional de apresentar o mundo, ou seja, que compreenda que a educação com os bebês acontece a todo o momento, nos mínimos detalhes do cotidiano. As primeiras noções no e sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem (BRASIL, 2009, p. 30). Dizem respeito, portanto, à complexidade da ação educativa com bebês e crianças pequenas (RIBEIRO, 2017, p. 29).

---

40 Disponível em: <https://www.lexico.pt/inusitado/> . Acesso em: 15 jan. de 2021.

Winterhalter (2015) também refletiu em sua dissertação sobre o quanto os aspectos do cuidar são indissociáveis do educar das crianças pequeninhas, embasando-se em Barbosa (2009) para compreender isso:

O alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros [...] as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural (BARBOSA, 2009, p. 83 *apud* WINTERHALTER, 2015, p. 131.).

Esta reflexão também aparece na pesquisa de Camilo (2018), principalmente quando a pesquisadora compartilha conosco o momento em que a professora Fernanda sente um cheiro de cocô na sala e procura a origem, para que a criança em questão possa ser trocada. A professora questiona se a pesquisadora não sentiu o cheiro e, a partir da negativa, dá uma série de orientações de como proceder, adiantando que “com o tempo você se acostuma, vai perceber e conseguir sentir” (CAMILO, 2018, p.118). Após mencionar o ocorrido registrado em seu caderno de campo, a pesquisadora explica que:

Nessa situação, percebemos como o contexto de trabalho no berçário pode propiciar aprendizagens do tato e do olfato pelas professoras. Essa aprendizagem auxilia no cuidado com as(os) bebês, pois, como relata Fernanda, só primeiro conhecendo “o que tem na fralda” é possível atender às necessidades das crianças (CAMILO, 2018, p. 118).

Nascimento (2018), professora-pesquisadora de sua própria prática também compartilha conosco essa sua percepção, que ela compreende como a comunicação dos bebês:

Compreender que os bebês se comunicam é essencial para o trabalho docente com esse grupo. A linguagem dos bebês, que se dá muito mais pelo choro e pelos movimentos corporais, é o modo pelo qual eles iniciam seu processo de mediação com o mundo que os cerca.

Nesse sentido, é importante que os educadores estejam atentos para compreender o que as ações dos bebês querem indicar. Com o tempo fui compreendendo essas ações e os desejos e anseios dos bebês. Fui aprendendo com a Agente de Educação Infantil que trabalhava comigo naquele ano, e que tinha muitos anos de experiência com bebês, como lidar com diversas questões do dia a dia. Como compreender o que a criança desejava, como trocar a fralda e dar banho, como criar dinâmicas de brincadeiras com os bebês, os melhores horários para determinadas atividades, como observar aspectos do corpo dos bebês que pudessem apontar problemas de saúde (brotoejas, assaduras, febre) etc. **Esses saberes que fui aprendendo no cotidiano com o berçário não me foram ensinados na universidade.** (NASCIMENTO, 2018, p. 78, grifos meus).

Como fica explícito nos comentários da professora Fernanda (CAMILO, 2018) e de Nascimento (2018), a experiência docente com os bebês (e também com as crianças pequenininhas!) nos proporciona saberes que possibilitam lidar com esses acontecimentos com naturalidade. É também desta forma que as crianças pequenininhas encaram isso a princípio, diferentemente dos adultos sisudos, que se colocam em choque, como pude refletir mais para frente.

## Narrativa 03: A criança que amava pássaros



**San Bonotto**

24 de agosto de 2019 · 

⋮

Era uma criança que amava pássaros. Podia não ter nada de incrível nisso, afinal, todos temos os nossos gostos e preferências e a dela eram pássaros, oras. Mas a preferência desta criança me fazia refletir enquanto docente, preocupada com ela, comigo e conosco. Não uma pré-ocupação no sentido de diagnosticar/patologizar a criança. Mas uma pré-ocupação da mente com coisas boas, leves, fluídas, poéticas. Pré-ocupação da cabeça com o vôo. Os pássaros, para ela, eram Cócó. Podiam ser galinhas, maritacas, calopsitas, pica paus, garças, pombas, pardais, urubus. Não importa. Eram Cócó. Podíamos estar fazendo qualquer outra coisa “mais interessante” - se uma ave aparecia de alguma forma, seja voando no espaço em que ocupávamos ou dentro da caixa de brinquedos, o tempo congelava por um instante e nada mais importava para aquela criança, só o Cócó. Quando brincava de outras coisas, essa criança corria, saltava, se jogava no chão. Essa criança voava. Eu não sei se era isso que a impressionava nos pássaros, mas ela fez com que eu me maravilhasse com as asas como possibilidade de vôo. Enquanto adultos, somos sisudos. (Aliás, vocês já buscaram o significado da palavra sisudo? Basta ter dente do siso.). Qualquer problema, no momento em que ele assim se apresenta, parece tão grande, tão impenetrável, intrespessável, que não nos permitimos maravilhar com nada mais do que acontece em nossa volta. Estar com as crianças é uma bênção pois nos permite observá-las vivenciarem as mais diversas emoções com intensidade e rapidez: choro, raiva, alegria, saudade, vergonha, companheirismo, egocentrismo, simpatia, etc. Tudo acontece em um curto intervalo de tempo e pouco depois já estão voando novamente. Que nós adultos possamos aprender com elas a não nos paralisarmos pelos problemas cotidianos e alçar vôos também.




20

7 comentários 2 compartilhamentos

---


Curtir


Comentar


Compartilhar

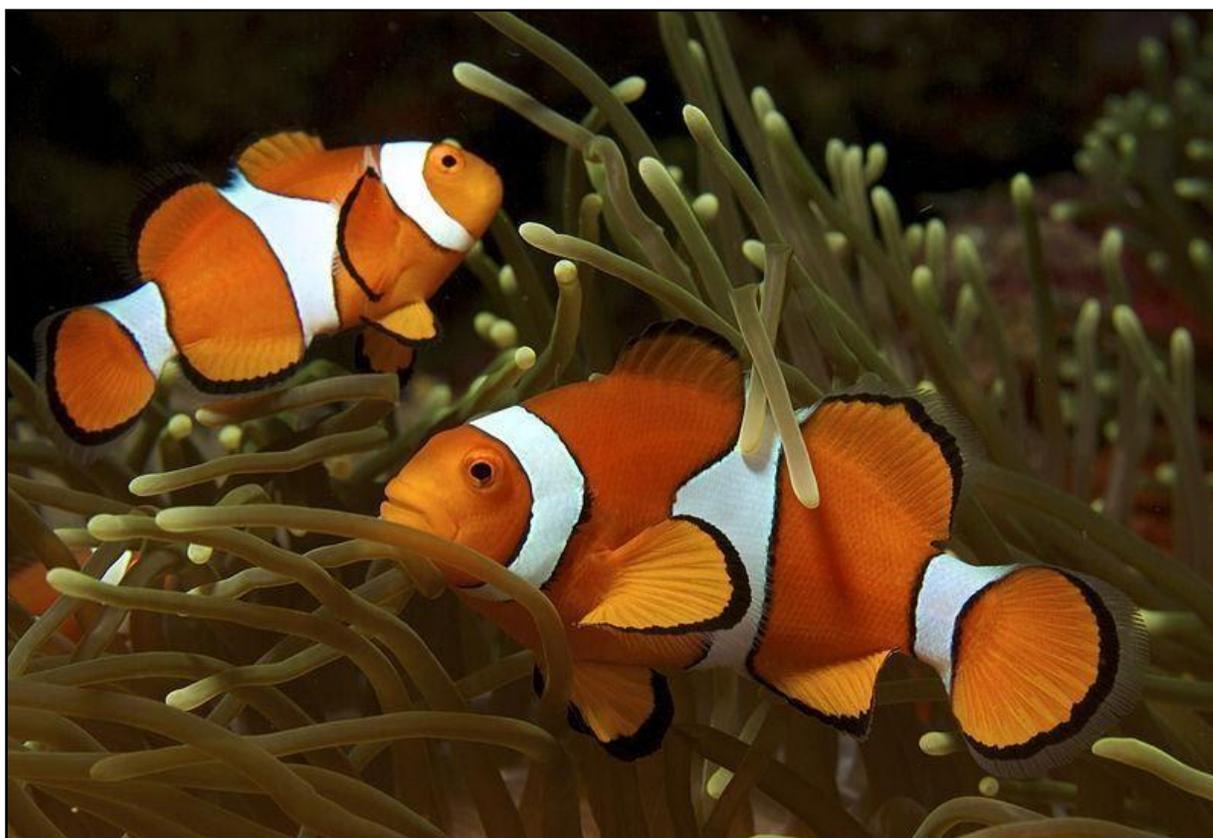
Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 24/08/2019.

Disponível em: <https://www.facebook.com/sandra.bonotto.3/posts/10214809449058323>. Acesso em: 10 jan. 2020.

### 5.3 Os Peixes Palhaço, ou: os imprevistos felizes presenteados pelas crianças

É concordando com a professora Fernanda (CAMILO, 2018) e com Nascimento (2018) que observo o quanto a professora-Sandra de 2019, diferentemente de se paralisar desconcertada diante das necessidades biológicas das crianças, se maravilha com a rapidez pela qual as crianças transitam por suas mais diversas emoções em um curto intervalo de tempo e se inspira nisto para lidar com as adversidades que surgem em seu cotidiano. Esta movimentação me leva a refletir que voando de caronas na asas do Cócó estão os primos-opostos dos Baiacus: Os Peixes Palhaço!

Pescaria 03: Peixe Palhaço



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amphiprion\\_ocellaris\\_\(Clown\\_anemonefish\)\\_PNG\\_by\\_Nick\\_Hobgood.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amphiprion_ocellaris_(Clown_anemonefish)_PNG_by_Nick_Hobgood.jpg) .  
Acesso em: 29 set. 2019.

O Peixe Palhaço se assemelha ao Baiacu enquanto imprevisto: quem iria esperar, durante uma pescaria cotidiana, se deparar com um Peixe Palhaço? Mas são opostos pela sua aparência

nada assustadora, pelo contrário, alegre e cativante. O Peixe Palhaço é gracioso e desperta sorrisos, é encontrado em ambientes alegres (Afinal de contas, não são os Recifes de Corais também chamados de Berçários Marinhos?) e é conhecido por sua relação de companheirismo com as Anêmonas, outros habitantes do mar.

Em minha pescaria, o Peixe Palhaço foi encontrado naqueles imprevistos felizes, que escapam ao planejamento e se tornam gostosas descobertas. Eles me fazem recordar do trabalho de Bufalo (1999), quando a pesquisadora compreende que “[...] a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, *para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto*, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância” (BUFALO, 1999, p. 120). É neste contexto que teve cena a brincadeira do dia 06 de abril de 2018, que apontei anteriormente como meu primeiro Baiacu, pois antes do choro ela havia frutificado como um imprevisto muito agradável!

Na terça-feira percebi que as crianças estavam bem dispersas já no momento da chamada, então achei que não ia rolar a pintura, pois estavam acontecendo alguns conflitos no grupo. Então pensando em envolver as crianças bolei uma brincadeira de faz de conta em que nossa sala havia se transformado em uma floresta, e ia narrando os acontecimentos de acordo com a sugestão das crianças (o que vimos lá? “Um leão”, “Um tubarão”) e aí fugíamos, engatinhávamos, nos escondíamos. Usei um grande tecido que temos na sala para fazer uma cabana, depois virou cavalinho, cabo de guerra, etc. Deu super certo, as crianças se envolveram demais! (Caderno de planejamento Semanário, 06/04/2018).

### **5.3.1 As alegrias possíveis em um planejamento compartilhado com a turma**

Embora o grande êxtase proporcionado pela brincadeira tenha culminado em um posterior “Ativar do modo choro” na turma, eu a considero como um marco importante em minhas reflexões sobre “Como fazer para envolver a turma” em dois aspectos importantes: Me entregar à brincadeira e incentivá-las a conduzir o andamento exercendo o seu protagonismo. Esta reflexão também aparece na pesquisa de Ribeiro (2017):

Neste sentido, foram muitos encontros nos quais planejei a oferta de diferentes materialidades para os bebês, mas o que surpreendia eram as aprendizagens não planejadas. Eram encontros que oportunizavam vivências e aprendizagens dando visibilidade à ação autônoma dos bebês e crianças pequenas (RIBEIRO, 2017, p. 16.).

Confesso ser difícil reconhecer a incoerência de me assumir como uma professora que reconhece e assume o Protagonismo Infantil<sup>41</sup> e, ao mesmo tempo, perceber o quanto minhas práticas adultocentradas não despertavam o interesse das crianças e eram respondidas com resistência. Pouco tempo depois, pude avaliar esta minha postura em um acontecimento no tanque de areia da escola que também me marcou profundamente, sendo materializado em uma das narrativas que me motivei a publicar no facebook:

---

41 De acordo com Moruzzi e Tebet (2017), Protagonismo Infantil “[...] é um conceito importante na sociologia da infância decorrente dessa compreensão de que a criança não apenas reproduz, mas produz cultura” (p. 180).

## Narrativa 04: Tanque de areia

 **San Bonotto** está 😊 se sentindo encantada. ⋮  
19 de maio de 2018 · 

Era o nosso horário no tanque de areia e este sempre foi, em comum acordo, o melhor dos horários de nossa rotina. Talvez devido ao fato de serem os últimos 50 minutos letivos de uma sexta-feira. Mas também porque no tanque de areia, ao ar livre, toda a tensão acumulada de uma semana de confinamento se esvai junto a areia que atravessa os dedos para cair novamente no tanque. Neste dia em especial aquela criança se aproximou de mim, o que foi uma surpresa, pois ela não costumava fazer este contato. Talvez porque a agente educacional estava ausente neste momento. Talvez porque desta vez o tanque estava muito cheio, e não existia mais uma margem – e era assim que eu normalmente me posicionava, às margens, acreditando estar próxima às crianças – mas devido à sua inexistência desta vez eu me sentei dentro do tanque mesmo. Embora ela frequente a turma já há algumas semanas, ela perguntou o meu nome – eu já havia observado que era assim que ela convidava uma outra criança para brincar, perguntava o seu nome e assim chamava a criança durante todo o momento de interação, reafirmando este nome em alguns momentos. De onde estávamos, era possível ver três cavalos pastando no terreno vizinho à escola. Ela estava fascinada com os cavalos, perguntou o que eram, o que faziam ali e concluiu que estavam tristes pois havia um machucado na cara de um dos cavalos. A problemática surgiu quando ela, buscando entrosamento, repetia sempre as mesmas duas ou três frases sobre aqueles cavalos, durante praticamente todo o tempo em que estivemos no tanque. Tentei responder de diversas formas, mas a conexão não fluía. Surgiu uma angústia, dela, por não ser compreendida, e minha, por não conseguir responder a demanda. Tentei convencê-la a cumprir a determinação de nossa ocupação daquele espaço e, afinal, brincar com os baldinhos de areia como as outras crianças, fazer castelinhos, bolos, buracos, etc. Ela resistiu à minha imposição adultocêntrica, os cavalos eram o foco. Ela compôs uma canção para os cavalos! E a angústia persistia, pois eu não conduzia a situação e, sem jeito, não me deixava ser conduzida. Até que um urubu deu um vôo rasante, muito próximo de todos nós. E esta disputa mental inconsciente simplesmente desapareceu, não havia espaço para ela no ar. Bastou acompanhá-la e olhar para o céu. A angústia se dissipou, a conexão fluiu. Foram alguns minutos em que para mim ficou clara a resistência do adulto em ver o mundo com a poética dos olhos de criança, e simplesmente sentir a vida pulsar dentro de si. E a cada dia dentro da Umbanda, sinto o meu coração descongelar mais um pouquinho.

   Dalva Maria Bianchini Bonotto, Sales Junior e outras 25 pessoas

 Curtir  Comentar  Compartilhar

Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 19/05/2018.

Disponível em: <https://www.facebook.com/sandra.bonotto.3/posts/1021194718886360>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Sobre esta narrativa, uma das primeiras que publiquei e ainda no ano letivo de 2018, me chama a atenção a dificuldade (ou indisposição?!) que demonstro em estabelecer um diálogo com a criança que protagoniza esta cena. Quanto a isto, Anselmo (2018) nos chama a atenção em sua dissertação sobre o repensar a docência para as crianças pequenas levando-se em consideração quem são esses sujeitos:

Refletir sobre o que significa ser professora e professor de meninas e meninos pequenas/os é um exercício de repensar, principalmente, as formas como enxergamos, ouvimos e estamos com elas/es. Não se trata somente de levantar características que poderiam compor o perfil de docência ideal para determinada faixa etária, mas da abertura para compreender, com olhos livres, quem são esses sujeitos de pouca idade com quem nos encontramos diariamente nessa profissão. Trata-se da desconstrução de certezas e ideias prontas do que sabemos sobre a infância, com a convicção de que se trata de sujeitos ativos, que produzem culturas e compartilham à sua maneira - assim como os/as adultos/as - , não em um futuro que ainda será, mas como sujeitos inteiros que vivem no agora (ANSELMO, 2018, p. 93).

Assim como a criança que amava pássaros, a criança do tanque de areia também demonstra seu maravilhamento com a vida. É justamente isso que eu considero enquanto Peixe Palhaço, o instante não planejado, espontâneo, rico, que nos causa este encantamento, como também percebe Ribeiro (2017, p. 72-73): “Foram algumas materialidades que disponibilizava para eles, mas o que não foi planejado é que se apresentou em um encantamento: o inusitado, o inesperado. As relações entre bebês se apresentavam recheadas de vivências encantadoras.”. Esse instante, se percebido com sensibilidade, se aproveitado em um diálogo fluído, pode se tornar um potente combustível de nossa prática, que deixa de ter o aspecto de bancária e torna-se compartilhada com as crianças pequenininhas:

A docência com bebês e crianças pequenas demanda um outro tipo de planejamento, e tal planejamento permite aos professores seguirem as crianças, e não planos. Isso é entender junto com as crianças o significado do trabalho com bebês. Não nego a existência do planejamento, ele existe sim, é e deve ser muito bem elaborado, mas não é um planejamento dado a priori, numa perspectiva escolarizante, com pontos de chegada pré-definidos. O que existe é a relação humana dos encontros entre bebê/bebê, bebê/criança pequena, bebê/adulto e bebê/materialidades (RIBEIRO, 2017, p. 13-14.).

### 5.3.2 Apropriação dos diferentes espaços da escola pelo grupo

Outros dois grandes peixes palhaços pescados dizem respeito à ocupação de novos espaços da escola a partir de mudanças súbitas no planejamento. Eram espaços antes ignorados por mim e que a partir destas experiências pude inseri-los com mais frequência no cotidiano das crianças, tanto com a turma de 2018 quanto com a turma posterior, de 2019.

Em relação ao espaço físico, isso acontecia com certa frequência, pois havia duas turmas de crianças pequenininhas que estavam instaladas em um prédio anexo ao da escola, em duas salas que a prefeitura, até o momento da redação final desta pesquisa, em novembro de 2021, aluga da Associação Luterana localizada em frente à escola. Desde o ano de 2019, no período da tarde essas duas salas têm sido ocupadas pelas turmas de Maternal I da escola, mas no ano de 2018, como só havia a oferta de Maternal I em uma turma, a outra destas salas era ocupada pela turma do Maternal II C, nossos vizinhos. Embora as turmas que ocupam as salas alugadas façam parte da escola e tem livre acesso a todo o seu espaço físico, o espaço da Associação em que passamos a maior parte de nosso tempo é de certa forma limitado, o que ocasiona em algumas mudanças de planejamento súbitas diante de nossas necessidades imediatas:

Tivemos algumas alterações de percurso em nosso circuito com os bambolês neste dia. A profª do Maternal II-C também se programou para usar o salão, e como eu já estava explicando a brincadeira para a turma quando a vi indo para lá tive que adaptar para irmos na área externa. Foi interessante porque as crianças costumam correr do lado de fora, especialmente quando descemos ao estacionamento com as pedrinhas, mas desta vez estavam tão envolvidas na fantasia de estar explorando a floresta que permaneceram junto ao grupo. Até o ponto em que nos deparamos com os bambolês, nem precisei sugerir nada, eles mesmos se colocaram em fila para pular os bambolês (Caderno de planejamento Semanário, 27/04/2018).

Outro aspecto interessante desta pesca é a ingenuidade com que a professora-Sandra constata que as crianças posicionaram-se em fila diante de um circuito, proposta que ela não tinha o hábito de realizar em sua turma, mas ela esquece-se, neste momento, de considerar que outras professoras que conviviam com estas crianças tinham, como por exemplo, a professora de Educação Física. Porém, a partir de uma observação exotópica realizada durante esta pescaria, esse detalhe não passou despercebido pela professora-pesquisadora-Sandra. Pensamos ser importante ressaltar isso para os leitores desta dissertação, pois é justamente por isso que a pesquisa narrativa da própria prática somada ao repertório bakhtiniano é tão rica e confere mais

qualidade à minha prática docente, que se transforma cada vez mais a partir de reflexões como essa.

Retomando as reflexões acerca dos imprevistos felizes relacionados às explorações de diferentes espaços na escola, como já mencionado, estas não aconteciam apenas na área da Associação Luterana, mas também no prédio da escola. Neste segundo caso, isso era um pouco mais difícil de acontecer, pois o espaço era dividido também entre muitas outras turmas. Portanto, embora este Peixe Palhaço pescado quase ao término do ano letivo possa causar um estranhamento com a demora em conhecer/explorar todos os espaços da escola, isso aconteceu justamente pela dificuldade em conciliar o uso das áreas externas da escola entre todas as turmas da unidade:

Na segunda-feira veio uma substituta que acabou fazendo confusão com os horários da Ed. Física, então nossa aula foi no horário em que pretendia estar no pátio da escola com as crianças. Fiquei com receio que no nosso próximo horário livre, no final do dia, talvez atrapalhasse a merenda dos 1ºs anos, então Daniela sugeriu que ao invés do pátio, andássemos de velotrol na área externa acimentada em frente ao parque. Foi uma experiência muito rica, eu não havia utilizado antes aquela área para brincar com as crianças, apenas para descalçar e calçar os sapatos (Caderno de planejamento Semanário, 30/11/2018).

Embora tenha me surpreendido positivamente durante a minha pescaria como Peixes Palhaço que alegrem o cotidiano a partir das crianças, a questão do espaço físico é um elemento importantíssimo a ser considerado na Pedagogia da Educação Infantil, tanto que é uma discussão que também surge em alguns trabalhos de minhas companheiras de viagem que povoaram o meu levantamento bibliográfico. Modanesse (2015) reflete sobre isso a partir do trabalho de Horn (2004):

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas de forma distinta, isto é, enquanto alguns incitam o movimento, por exemplo, outros trarão uma mensagem de mais tranquilidade e repouso (HORN, 2004, p.35 *apud* MODANESSE, 2015, p. 75.).

A partir disto podemos retomar a cena do dia 27 de abril de 2018 e compreender a constatação da professora-Sandra de que as crianças, ao ter contato com aquela área externa,

normalmente já começavam a correr, pois era um espaço que incitava o movimento das crianças. Em contrapartida, naquele dia específico em que o espaço havia sido preparado pela professora de uma outra forma, as crianças o exploraram de forma diferente. Este fato pode ser compreendido com o que Madeira (2017) referenciando Malaguzzi (1999) destaca como a transformação do espaço em um ambiente, pois “[...] o espaço se configura como um terceiro educador quando é organizado de modo que desperte interesse e motivação na criança em interagir com ele”. (MADEIRA, 2017, p. 92).

Igualmente inspirada pela Pedagogia de Reggio Emilia, Nascimento (2017) também reflete em sua dissertação sobre a organização de um espaço para bebês e crianças pequenas. A professora-pesquisadora nos explica que a forma de preparar um espaço voltado para uma criança ativa e desafiadora revela as raízes da abordagem de Reggio Emilia, e que esta Pedagogia emergiu em uma época em que pensamentos e inovações voltados para a primeira infância estavam em pleno vapor em alguns países:

[...] a cidade de Reggio Emilia, por meio dos pais e alguns educadores, tomaram providências em conjunto para uma melhor maneira de atender às crianças pequenas. **Pensaram, dessa forma, em um espaço acolhedor e, ao mesmo tempo, educativo.** Esse lugar deveria proporcionar experiências que refletissem uma criança ativa onde passaria o dia com mediadores. Esta reflexão do pensamento de Reggio, considerando um local de apoio a essa criança, também leva a refletir sobre um ambiente que promova a ação do adulto (NASCIMENTO, 2017, p. 48-49, grifos meus).

As reflexões acerca do espaço físico como importante elemento da docência na educação infantil não se esgotam nos trabalhos citados, mas também aparecem nas pesquisas de Oliveira (2017), Anselmo (2018), Camargo (2019), Camilo (2018), Montalvão (2017) e Winterhalter (2015), as quais não me deterei neste momento para não me alongar demais.

O fato de eu ter pescado e compartilhado as duas partes do registro feito em meu Semanário na data de 06 de abril tanto como um Baiacu, quanto como um Peixe Palhaço, me leva novamente a refletir sobre a proximidade entre estes dois. Ou seja, foi a partir do improvisado, de uma brincadeira inventada fora do script e que as crianças se envolveram bastante – o que entendi como sendo um sucesso – que, de repente, no final do dia, as crianças começaram a chorar sem motivo aparente. Na ocasião, a vice-diretora me ajudou a compreender este choro como sendo sono e posteriormente em outras vivências percebi que para as crianças pequenininhas, uma grande empolgação durante uma brincadeira tende a convocar o choro como uma consequência. A partir disso, me indago: da mesma forma que Peixes Palhaço podem vir a trazer Baiacus, seria

possível fazer o inverso e transformar os Baiacus em Peixes Palhaço, estando eles assim, tão próximos? Ou melhor dizendo, seguindo a recomendação final de minha narrativa de 19 de maio de 2018, tentar enxergar o mundo com a poética dos olhos de criança?

#### **5.4 O Caranguejo Boxeador, ou: a parceria com as famílias enquanto potencializadora da prática educativa**

Os Peixes Palhaço, quando atravessam o nosso cotidiano, têm a incrível capacidade de tornar aquele momento inesquecível. Os Peixes Palhaço carregam consigo a potência de transformar a nossa prática. Os Peixes Palhaço, junto às Anêmonas, nos mostram a força presente em um trabalho de escuta atenta ao outro e parceria, como no primeiro registro, em que construo a brincadeira junto com as crianças, ou no último, em que brinco com as crianças em um espaço novo a partir da solução trazida por uma das agentes educacionais da turma. Esse trabalho de escuta atenta, conforme mencionado no capítulo anterior dessa dissertação, é o que une o referencial bakhtiniano aos pressupostos das Pedagogias Italianas, as quais tive contato a partir da sociologia da infância.

As Anêmonas, com suas muitas relações de mutualismo<sup>42</sup> junto a diversos seres marinhos, são para mim a personificação da parceria e sua potência construtiva da prática educativa, mesmo que isso não esteja aparente desde o princípio. Foi a partir delas que observei o novo participante desta pescaria permeando diversos registros: O Caranguejo Boxeador.

---

42 De acordo com o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, mutualismo é o termo da ecologia que se refere ao “Relacionamento mutuamente benéfico entre dois organismos”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 dez. 2020.

## Pescaria 04: Caranguejo Boxeador



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a0/Boxer\\_Crab\\_carrying\\_eggs\\_-\\_Lybia\\_tessellata\\_%28cropped%29.jpg/800px-Boxer\\_Crab\\_carrying\\_eggs\\_-\\_Lybia\\_tessellata\\_%28cropped%29.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a0/Boxer_Crab_carrying_eggs_-_Lybia_tessellata_%28cropped%29.jpg/800px-Boxer_Crab_carrying_eggs_-_Lybia_tessellata_%28cropped%29.jpg). Acesso em: 15 fev. 2021.

O Caranguejo Boxeador surge, a princípio, com a graça de um dançarino, ostentando as Anêmonas Pom-Pom em suas pinças, como se fossem meros adornos para um expectador desavisado, mas não se enganem. Tanto o Caranguejo, que dispõe de suas pinças, quanto a Anêmona, que possui seu veneno, tem a possibilidade de viver suas vidas sem a necessidade um do outro. Mas, em algum momento, fizeram uma descoberta importante: juntos são mais fortes. O Caranguejo Boxeador aparece nos momentos em que reconheço a parceria com as famílias como combustível para que eu percorresse novas distâncias em meu percurso pedagógico:

Conversei com a mãe de Danilo sobre uma mordida que ele deu em Erick e não vi que a mãe de Erick estava no corredor enquanto eu falava com ela. Depois, quando fui passar a ocorrência para a mãe de Erick, ela concluiu quem era o autor e aparentemente foi tirar satisfações com a outra na rua, pois no dia seguinte a mãe de Danilo veio falar comigo chateada. Passei o ocorrido à Monique [vice-diretora] que conversou com as duas e combinamos que quando for assim eu falo com uma das mães e ela com a outra, para evitar que se encontrem (Caderno de planejamento Semanário, 28/02/2018).

Este registro de 28 de fevereiro diz respeito a uma situação que aconteceu no início do ano, sendo então um primeiro momento de aproximação com aquelas famílias. Imersa no universo dos Baiacus que eu enfrentava como alguém que ainda não havia tido outras experiências com as crianças pequeninhas, me deparar com o Caranguejo Boxeador não foi um momento agradável: saber que uma conduta minha impensada chateou a mãe de uma das crianças com toda a certeza me chateou também. Mas foi um retorno importante para que eu pudesse repensar aquele momento para futuras situações, inclusive buscando ainda outras parcerias para isso, como eu relato que conversei sobre isso com a vice-diretora buscando amparo em sua experiência.

Embora a mordida entre as crianças pequeninhas seja um fenômeno comum, ela costuma ser encarada com bastante tensão pelos pais, especialmente no início do ano, quando é mais frequente. Neste caso em que eu menciono esta situação relacionando-a com a parceria, acho importante ressaltar que eu a considero desta forma por todo o movimento que se deu a partir do retorno de uma das mães.

Embora a primeira ação sugerida por aquela vice-diretora tenha sido a de impossibilitar o diálogo (separar as mães, evitar que se encontrem), o desconforto causado pela situação nos moveu a buscar diferentes estratégias ao longo do tempo. É importante ressaltar que isso não se deu de forma imediata, tanto que foi um trabalho que teve continuidade a partir das contribuições da vice-diretora Ruth, que substituiu Monique no segundo semestre do ano de 2018. Dos cadernos de recado para as conversas de corredor, a conversa com as famílias foi ganhando o aspecto de mini-reuniões organizadas ao longo de todo o ano de 2019 para discutir diversas questões que surgiam na turma, até tornarem-se trocas constantes por meio do WhatsApp em 2020, a partir das Atividades Educativas não Presenciais instituídas durante a Pandemia do COVID-19.

No ano de 2018, outra situação aconteceu com mais uma das crianças da turma alguns meses depois, e que também foi resolvida a partir de conversas com sua mãe, ainda que naquela época essas conversas acontecessem isoladamente, normalmente no momento da entrada ou saída das crianças:

Ando percebendo que Ingrid tem chegado um tanto insegura na escola, ela costumava chegar alegre e sorridente com flores e agora tem vindo com uma expressão abatida. Considero que seja em relação à separação da chupeta, pois é uma das crianças que encara este momento com mais dificuldade (pois a chegada na escola significa a separação da chupeta) (Caderno de planejamento Semanário, 04/05/2018).

Embora este registro não explicita isso, foi a partir desta primeira observação que busquei a mãe daquela criança para conversar com ela sobre o fato, momento em que ela desabafou que também havia percebido a tristeza de sua filha que se consolidou após uma orientação minha (a de guardar a chupeta antes de entrar na escola) e que acabou tendo uma repercussão negativa. Com a nossa troca tive a possibilidade de mudar a estratégia com aquela criança, que logo em seguida retornava à escola com a alegria de antes.

Não apenas com as turmas de Maternal I, mas durante toda a minha experiência docente pude perceber o quanto o diálogo com as famílias permite que estas mudanças de estratégia sejam encaradas tranquilamente e ocorram com seu auxílio e respeito mútuo. Esta percepção não é exclusivamente minha e também aparece nos trabalhos de minhas companheiras de viagem, como é o caso, por exemplo, da pesquisa de Nascimento (2018):

Vimos que o processo de produção de relações dialógicas não se limita aos profissionais que trabalham conosco e às crianças com as quais convivemos; deve se estender às famílias. O diálogo entre escola e responsáveis é essencial em todos os segmentos da educação básica. No entanto, quando pensamos na creche, onde as crianças atendidas são muito pequenas, essa proximidade é primordial. O importante é que as relações entre famílias e professoras se assentem no diálogo (NASCIMENTO, 2018, p. 144).

Naquele mesmo ano, uma das crianças que se apresentou como sendo muito sensível a qualquer mudança em nosso cotidiano, necessitou de diversos momentos de diálogo com a família buscando tornar para ela o ambiente da escola seguro e acolhedor.

Após conversar com a vice-diretora Ruth, agendamos uma conversa com a mãe da Bárbara, pois há alguns dias percebi muita resistência para os momentos no refeitório: a Hora do Leite e da Merenda. Ela recusava-se a se juntar ao grupo e chorava muito. [...] Já na sexta-feira pude observar resultados de nossa conversa, pois ela cantava feliz enquanto nos dirigíamos ao refeitório. A mãe também voltou a autorizar que ela participasse com a turma das situações de parque e areia, pois como ela estava ficando sozinha com a agente educacional nestes horários, também poderia estar influenciando em seus “sentimentos negativos” com a escola (Caderno de planejamento Semanário, 18/05/2018).

A parceria com as famílias muitas vezes é vista pela escola com a mesma cara que eu imagino que um pescador faça ao puxar a vara e, esperando um peixe, se depara com um Caranguejo Boxeador: Um pouco se assusta, um pouco acha graça, um pouco acha absurdo e um pouco não acredita que aquilo esteja acontecendo de verdade. Com base em minha experiência

profissional e também a partir de trocas com os colegas da profissão, afirmo que muitas vezes a escola considera que uma boa relação com as famílias se dá a partir do silêncio: se não temos questionamentos ou reclamações, é porque está “tudo bem”... Em seu texto que apresenta uma experiência formativa com alunos da graduação em Pedagogia, Chaluh (2019) também reflete sobre este silenciamento das relações:

Qual nosso ideal de aluno? Por que preferir um aluno que não fala, que cala, que não diz? Medo de ouvir coisas com as quais não compactuamos ou que nos colocam em situação de risco porque não teríamos como controlar a situação? Por que preferir o silêncio? Dialogar implica ouvir o outro, e nesse ouvir, talvez possam aparecer expressões e pensamentos que não gostaríamos de ouvir. Que exercício difícil! Compactuar com o diálogo, mas não abrir para a interlocução pelo medo de? (CHALUH, 2019, p. 63-64).

Embora esteja se referindo a relação professor-aluno tomando como base uma experiência vivenciada com seus alunos já adultos (estudantes de graduação em Pedagogia), acredito que estas reflexões também nos cabem, pois, em suma, trata-se da mesma coisa: a relação, o diálogo, nossa expectativa sobre o outro durante o relacionar e, diante disso, muitas vezes a preferência pelo silêncio por medo do que pode surgir deste diálogo. Assim também vejo acontecer nas relações que se instituem (ou que deixam de se instituir!) com as famílias na escola, e é justamente por isso que eu “brinco” com os conflitos presentes nesta relação ainda que de forma implícita.

O próximo registro concretiza uma brincadeira que eu havia idealizado no início do ano, mas não dispunha dos materiais para que ela acontecesse. A partir da doação de uma mãe a brincadeira foi possível e as crianças só ganharam com isso.

Na segunda-feira para os brinquedos na sala misturamos os bichos de pelúcia com algumas doações de roupas que recebemos de uma mãe. Eu havia pedido no início do ano, mas ninguém tinha para doar. Há duas semanas uma mãe trouxe e deu super certo, as crianças penduravam as roupas no varal, lavavam as roupas, vestiam nas pelúcias e se vestiam com elas (Caderno de planejamento Semanário, 31/08/2018).

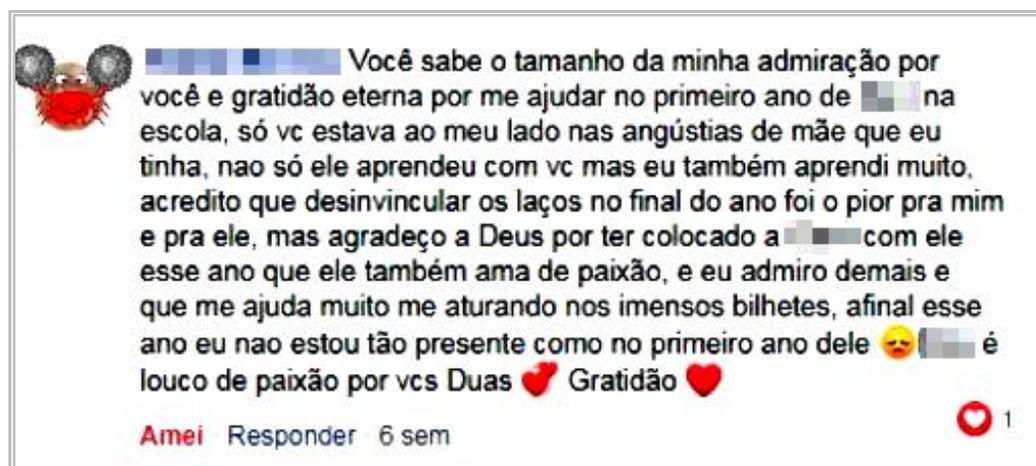
A partir destas experiências, recomendo superar a primeira reação de estranheza ao observar o Caranguejo Boxeador e acolhê-lo. Que sua aparência aguerrida seja apropriada para uma luta em comum para ambos os lados: pelas crianças. Essa necessidade de se aliar às famílias é uma questão muito presente nos trabalhos de Nascimento (2017) e de Nascimento (2018). É interessante observar este fato tendo em vista que ambas as pesquisadoras atuaram dentro de

Creches inseridas em comunidades no Rio de Janeiro - RJ após terem vivenciado uma experiência na Creche da UFF. Situação semelhante também é apontada por uma das funcionárias entrevistadas por Madeira (2017), diretora-pesquisadora que também atuou em uma creche de periferia, no seu caso, na cidade de Pelotas – RS:

Era uma relação muito boa, apesar do bairro onde a gente trabalha ser um local de muita vulnerabilidade e violência. Eu sempre fui muito alertada sobre os perigos que corria. Mas naquela época aquele grupo de profissionais e a comunidade sempre tiveram uma boa relação. Eu acho que é um preconceito, pois a gente chega e é avisada para tomar cuidado, mas a nossa equipe sempre teve um bom relacionamento com a comunidade. Tivemos crianças filhas de marginais, mas eles sempre respeitaram a gente e a escola. Sabe, na rua também eles passavam pela gente e nos tratavam bem, nunca tivemos nenhum problema (Entrevista com Diovana, auxiliar, em 14/02/2016 *apud* MADEIRA, 2017, p. 90).

Nos relatos destas pesquisadoras reconheço também a realidade de minha escola atual, situada na periferia da cidade. Em diversos momentos pude perceber este preconceito, medo e receio em algumas ações e falas por parte dos docentes e demais funcionários da escola, o que muitas vezes acaba compactuando com essa inexistência ou dificuldade em dialogar com as famílias. A partir do que tenho vivenciado desde que ingressei nesta escola, se estes preconceitos forem superados e a comunidade escolar conseguir romper com essa estrutura de silenciamento ou monologia, com certeza isso será muito proveitoso para todos, como é possível observar a partir do comentário publicado pela mãe de uma das crianças protagonistas do registro de 28 de fevereiro de 2018 em uma de minhas narrativas compartilhadas na rede social facebook:

Figura 09: Comentário em publicação-narrativa do facebook



Comentário publicado na rede social facebook, 23/11/2019.

Disponível em: <https://www.facebook.com/sandra.bonotto.3/posts/10215471722974757>. Acesso em: 10 jan. 2020.

### 5.5 O Cardume de Sardinhas, ou: a poesia e a força presente no coletivo infantil

Imersa no processo da pescaria e após ter me agraciado com a visão marcante do caranguejo boxeador, me deparei com algo muito maior que a capacidade de minha vara: O cardume de Sardinhas.

Pescaria 05: Cardume de Sardinhas



Fonte: <https://pxhere.com/en/photo/945149> . Acesso em: 29 set. 2019.

O Cardume de Sardinhas é, muitas vezes, pouco valorizado. Vítimas de uma modalidade de pesca predatória e devastadora, a pesca de arrasto, são recolhidas todas “em um saco só” e

retiradas de vista. Mas, se observado em essência, o Cardume de Sardinhas é poesia viva. Juntas, as Sardinhas dançam. Juntas, tomam uma forma infinitamente maior do que a de qualquer predador e sua força está justamente em sua união.

O Cardume de Sardinhas representa para mim o coletivo infantil que pude encontrar em alguns registros de meu caderno: “A continuação de nossa história das bolinhas tomou outro rumo – saiu da briga com o jacaré para o jacaré fez cocô e teve que tomar banho. Faltam 6 páginas para terminarmos nossa história (Caderno de planejamento Semanário, 08/06/2018).

Embora não tenha sido registrado em meu caderno, retornando agora à memória desta experiência de construção de um livro narrado pelas crianças, me recordo o quanto eu ficava angustiada porque as crianças “fugiram ao *script*” do que eu havia pensado inicialmente para nosso livro, como uma releitura de uma história que tinha lido para a turma e que as crianças gostaram bastante. A obra inicial, “Aperte Aqui” de Hervé Tullet, é toda ilustrada com bolinhas e proporciona uma leitura de certa forma interativa, pois a ilustração seguinte assume uma configuração de acordo com a ação que foi dada na página anterior. Por exemplo, uma página dá o comando: Chacoalhe o livro, de forma que na página seguinte as bolinhas foram ilustradas todas embaralhadas. A partir desta leitura, ofereci tinta e carimbos redondos para que cada criança produzisse uma página do livro, e após encaderná-lo, mostrei as páginas para que o grupo observasse e narrasse o que seria escrito, de forma que fomos construindo a história juntos.

Eu imaginava que as crianças dariam comandos assim como o livro original e me surpreendi quando narravam cenas de seu cotidiano como o personagem fazer cocô, tomar banho, tomar leite com sua mãe ou sair na rua para brincar com amigos. Embora houvesse a intenção daquela professora-Sandra em reproduzir algo semelhante à primeira história, o Cardume de Sardinhas prevaleceu e produziu uma obra que fazia jus às suas características, suas experiências de vida.

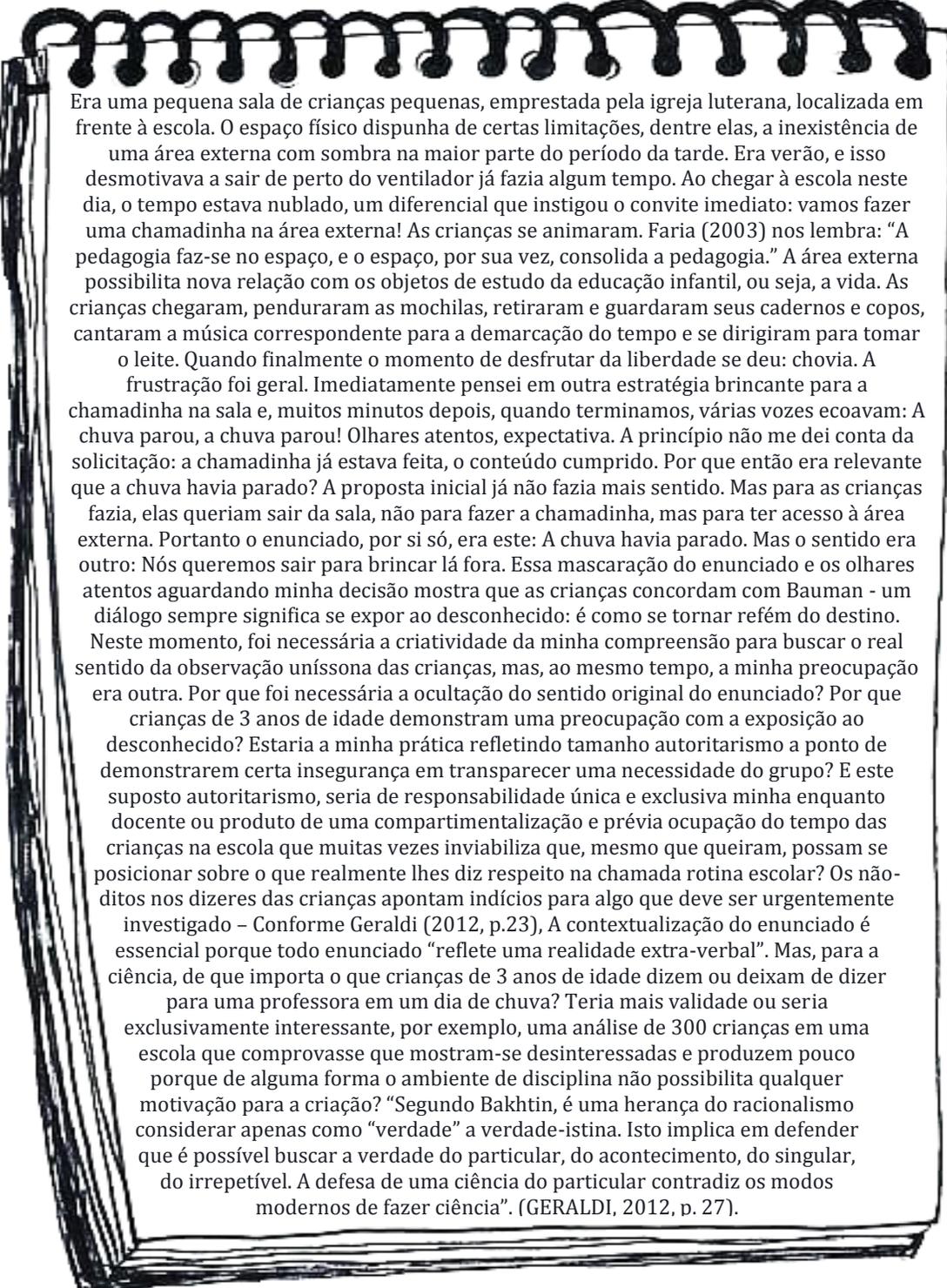
Também é possível pescar indícios das preferências do cardume norteando brincadeiras, como no seguinte registro:

Na terça descemos para coletar folhas e foi muito interessante, eu disse que deveríamos descer até um local onde houvessem folhas secas e as próprias crianças indicaram a goiabeira no estacionamento da escola. De lá vimos através do portão um corredor com muitas outras folhas e nos dirigimos até ele. Durante o caminho pudemos observar que existem folhas secas vermelhas, amarelas, marrons... As crianças se envolveram bastante com a coleta, Wendel não parava de gritar: “Legal! Legal!”. Depois conversamos do que brincaríamos com as folhas, eu havia pensado nos animais de plástico, mas Elisa sugeriu fazer comidinha (Caderno de planejamento Semanário, 14/09/2018).

O registro descreve uma brincadeira que havia sido idealizada pela professora e que seguiu outros rumos de acordo com a vontade manifestada pelo Cardume. É interessante observar que neste caso há uma representante que assume a voz do grupo: Vamos brincar de fazer comidinha com as folhas secas. É por isso que reconheço o Cardume de Sardinhas enquanto a força do coletivo infantil, que produz cultura, mesmo sabendo que de alguma forma haverá um ou mais peixes que irão direcionar para onde o Cardume se moverá, mas observando a beleza e potencialidade em seu movimento quando reconhecido e admirado ao invés de “ensacado como uma coisa só”.

Pensando neste coletivo infantil como o momento em que as crianças ganham força para assumir seu protagonismo, a forma como as vozes das crianças são colocadas e percebidas em nosso cotidiano foi motivo de reflexão logo após minhas primeiras leituras e discussões ao adentrar o GREEFA. Após a decantação de alguns conceitos, foi uma questão que ficou registrada em uma primeira narrativa que produzi para compartilhar com o grupo, durante uma proposta de escritas feita pelos componentes do grupo e elaborada a partir de uma experiência que vivenciei com esta mesma turma de Maternal I de 2018:

## Narrativa 05: A chuva parou!



Era uma pequena sala de crianças pequenas, emprestada pela igreja luterana, localizada em frente à escola. O espaço físico dispunha de certas limitações, dentre elas, a inexistência de uma área externa com sombra na maior parte do período da tarde. Era verão, e isso desmotivava a sair de perto do ventilador já fazia algum tempo. Ao chegar à escola neste dia, o tempo estava nublado, um diferencial que instigou o convite imediato: vamos fazer uma chamadinha na área externa! As crianças se animaram. Faria (2003) nos lembra: “A pedagogia faz-se no espaço, e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia.” A área externa possibilita nova relação com os objetos de estudo da educação infantil, ou seja, a vida. As crianças chegaram, penduraram as mochilas, retiraram e guardaram seus cadernos e copos, cantaram a música correspondente para a demarcação do tempo e se dirigiram para tomar o leite. Quando finalmente o momento de desfrutar da liberdade se deu: chovia. A frustração foi geral. Imediatamente pensei em outra estratégia brincante para a chamadinha na sala e, muitos minutos depois, quando terminamos, várias vozes ecoavam: A chuva parou, a chuva parou! Olhares atentos, expectativa. A princípio não me dei conta da solicitação: a chamadinha já estava feita, o conteúdo cumprido. Por que então era relevante que a chuva havia parado? A proposta inicial já não fazia mais sentido. Mas para as crianças fazia, elas queriam sair da sala, não para fazer a chamadinha, mas para ter acesso à área externa. Portanto o enunciado, por si só, era este: A chuva havia parado. Mas o sentido era outro: Nós queremos sair para brincar lá fora. Essa mascaração do enunciado e os olhares atentos aguardando minha decisão mostra que as crianças concordam com Bauman - um diálogo sempre significa se expor ao desconhecido: é como se tornar refém do destino. Neste momento, foi necessária a criatividade da minha compreensão para buscar o real sentido da observação uníssonas das crianças, mas, ao mesmo tempo, a minha preocupação era outra. Por que foi necessária a ocultação do sentido original do enunciado? Por que crianças de 3 anos de idade demonstram uma preocupação com a exposição ao desconhecido? Estaria a minha prática refletindo tamanho autoritarismo a ponto de demonstrarem certa insegurança em transparecer uma necessidade do grupo? E este suposto autoritarismo, seria de responsabilidade única e exclusiva minha enquanto docente ou produto de uma compartimentalização e prévia ocupação do tempo das crianças na escola que muitas vezes inviabiliza que, mesmo que queiram, possam se posicionar sobre o que realmente lhes diz respeito na chamada rotina escolar? Os não-ditos nos dizeres das crianças apontam indícios para algo que deve ser urgentemente investigado – Conforme Geraldi (2012, p.23), A contextualização do enunciado é essencial porque todo enunciado “reflete uma realidade extra-verbal”. Mas, para a ciência, de que importa o que crianças de 3 anos de idade dizem ou deixam de dizer para uma professora em um dia de chuva? Teria mais validade ou seria exclusivamente interessante, por exemplo, uma análise de 300 crianças em uma escola que comprovasse que mostram-se desinteressadas e produzem pouco porque de alguma forma o ambiente de disciplina não possibilita qualquer motivação para a criação? “Segundo Bakhtin, é uma herança do racionalismo considerar apenas como “verdade” a verdade-istina. Isto implica em defender que é possível buscar a verdade do particular, do acontecimento, do singular, do irrepetível. A defesa de uma ciência do particular contradiz os modos modernos de fazer ciência”. (GERALDI, 2012, p. 27).

A escolha pela pescaria deste texto para compor a dissertação se deu pelo fato do entrosamento que se estabeleceu entre as primeiras leituras realizadas após meu ingresso na Pós-graduação (comecei a participar do GREEFA em fevereiro de 2019 e a narrativa foi produzida dois meses depois disso) e a decantação das minhas vivências com as crianças pequenininhas, pois a cena narrada diz respeito a um acontecimento vivenciado com a minha turma de Maternal I do ano de 2018, ou seja, foi anterior ao meu ingresso no Mestrado em Educação. Neste episódio, percebo a forte presença do coletivo infantil expresso pelo Cardume de Sardinhas, que me conduziu à área externa para brincar naquele dia.

### **5.6 A Água-Viva, ou: a sensibilidade como mais uma linguagem necessária ao docente de crianças**

Margeando o Cardume de Sardinhas, precisei de muita atenção para perceber uma criatura quase imperceptível que se fez presente nesta cena narrada e que também se movia com as correntezas marítimas por entre as folhas de meu caderno: a Água-Viva.

Pescaria 06: Água-Viva



Fonte: <https://www.pexels.com/photo/shallow-focus-photo-of-pink-and-brown-jellyfish-1076758/> . Acesso em: 29 set. 2019.

Nesta pescaria, chamo de Águas Vivas aqueles momentos em que percebo a sensibilidade atenta da professora aos tempos/interesses das crianças. Esta sensibilidade não é algo possível de ser tocado (Como no caso das Águas Vivas, pois tocá-las seria inclusive agressivo ao nosso próprio corpo). Esta sensibilidade é algo que povoa o campo do sentir. Não é palpável. É ter atenção ao instante. A Água-Viva não tem a possibilidade de manifestar uma intenção de lugar ao se locomover, ela depende da correnteza. Ela simplesmente acontece e aquele que não tem o olhar atento acaba perdendo a possibilidade de perceber este acontecimento.

Essa sensibilidade, inclusive, foi um dos elementos principais para me auxiliar na construção de minha prática com as crianças pequeninhas. É a partir dela que consigo enxergar todas as outras criaturas que estão compondo esta pescaria. Não seria possível observar minha própria intenção de mascarar o discurso, materializada pelo Tubarão Tapete; os imprevistos felizes e infelizes que fazem parte do cotidiano; a potência da parceria com as famílias; a força do protagonismo infantil, se eu não exercitasse um olhar sensível para o instante.

Embora em seu texto Chalu (2019) se refira aos seus alunos adultos, mais uma vez reconheço que falamos da mesma coisa, tendo em vista que ela também reflete sobre essa sensibilidade necessária do docente em seu cotidiano com os alunos quando afirma: “Poder ‘criar a aula’ é ir além daquilo que se vê porque é perceptível a olho nu. É necessário captar aquilo que os nossos alunos dizem e expressam aquilo que permanece invisível ainda, porque não chegou na superfície” (CHALUH, 2019, p. 64). Neste sentido, perceber que a estratégia que eu propus ao grupo, apesar de interessante, já teve o seu tempo esgotado e é necessário “trocar o disco” é uma pérola preciosa que guardo comigo e carrego até hoje em minhas vivências com as crianças pequeninhas, dentro e fora da escola. Isto foi possível a partir de momentos como o seguinte:

Na quarta demos início a parte escrita de nosso livro [...] As crianças se envolveram bastante, mas quando chegamos na 6ª página percebi que se fôssemos até o final ficaria muito cansativo para as crianças e elas não pensariam com muito cuidado no que gostariam de colocar na história. Então encerrei para retomarmos na próxima semana em que trarei o livro já com o registro do que elas inventaram para relembarmos “em que pé” está a história e inventarmos outras 6 páginas (Caderno de planejamento Semanário, 25/05/2018).

Essa sensibilidade necessária ao professor das crianças pequeninhas é algo muito presente no trabalho de Anselmo (2018), tendo em vista que ela se propôs a pesquisar o quanto os professores aprendem a sua docência na relação com as crianças. Em sua dissertação, a todo o

momento a pesquisadora ressalta a observação e escuta atenta dos professores nas brincadeiras das crianças e seu engajamento nas brincadeiras propostas por elas nos momentos dos ateliês, sem tentar direcionar as brincadeiras, mas entrando dentro delas. Anselmo menciona também estes espaços como sendo cuidadosamente preparados e com elementos bastante sugestivos para certas brincadeiras, o que também é um indício forte de como se dava a atuação docente nesta unidade. Segundo a autora:

[...] as vontades e ideias das crianças tinham destaque e eram consideradas na organização dos espaços de brincadeiras, mesmo que isso significasse modificar o que já havia sido montado ou planejado. Ficava evidente o quanto as crianças sentiam-se apoiadas e acolhidas em suas criações, demonstrando muita segurança em buscar materiais, solicitar ajuda das professoras e do professor para colocar ideias em prática e transformar com liberdade os espaços destinados para suas brincadeiras, principalmente nesse momento do dia. Em diversas situações observadas, as crianças demonstravam ter clareza do lugar de destaque que suas ideias e criações ocupavam nos momentos de brincadeiras livres, como quando presenciei dois meninos de 5 anos fazendo planos sobre o que fariam: "*Já sei! A gente pede pra Fabi [uma das professoras] deixar a sala toda escura, tudo apagado, porque aí a gente monta uma sala do terror!*". Além de sentirem-se encorajados a pensarem sobre suas brincadeiras, ficou claro o quanto era relevante para eles o apoio da professora, que possivelmente escutaria suas ideias e os ajudaria a colocá-las em prática (ANSELMO, 2018, p. 40).

### 5.6.1 A importância de um planejamento compartilhado por todos da equipe

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a grande riqueza do trabalho de Anselmo (2018) transparece justamente nos momentos de observação desta brincadeira livre que se dava diariamente nos ateliês, que ela destaca como um momento em que todos os professores que compunham a equipe estavam:

- Observando as ações e criações das crianças;
- Propondo ideias de novos materiais e temas;
- Preparando novos espaços organizados para as brincadeiras;
- Ajudando em necessidades que surgiam, como apoio para tirar o sapato, amarrar os cadarços, entre outras;
- Ouvindo o que as crianças tinham a dizer, como ideias, ou incômodos em situações de conflitos;
- Fazendo junto (modelagens, jogos, desenhos);
- Contando histórias para um grupo de crianças;
- Aproximando-se de brincadeiras, ao serem convidados/as;
- Distanciando-se de brincadeiras, ao avaliarem que as crianças estariam melhores sozinhas. (Caderno de campo, 22 set. 2015).

Todas essas ações revelavam uma observação atenta das linguagens infantis por parte das professoras e do professor, além de um olhar sensível ao que demandavam os

pequenos e as pequenas em suas brincadeiras, o que se evidencia também na seguinte fala da professora entrevistada Fabiana:

Tudo que a gente defende está nisso, nessa escuta, nesse olhar para o outro, nesse "estar lá no chão" com essa criança que é dessa terra, da natureza... **E quando você faz isso, você percebe que fica muito mais fácil, esse envolvimento vai acontecendo e você fala: "Nossa, então o caminho é por aqui...". Então, lidar com essas "dicas" trazidas a todo momento por elas não é fácil, mas é muito legal quando você vai percebendo no seu planejamento e no fazer diário esse diálogo.** Você vai percebendo que a coisa vai acontecendo a partir do nosso diálogo, da gente com eles (Entrevista com professora, 17 mar. 2016 *apud* ANSELMO, 2018, p. 58-59, grifos meus).

Estes destaques feitos pela pesquisadora se sobressaem aos meus olhos pela riqueza presente nos momentos de brincadeira livre, quando este é encarado como uma intencionalidade pedagógica e dispõe de professores conscientes e atentos para eles. Além disso, também me chama a atenção quando uma das professoras entrevistadas afirma: o caminho é por aqui. Este caminho é o mar pelo qual tenho mergulhado/navegado desde o início de minha docência e cada vez mais a partir do trabalho com as crianças pequenininhas. Este “por aqui”, que é o ouvir as crianças, observar as crianças, ter o nosso caminho orientado pelas crianças, é para mim: os peixinhos do mar, o tombo do navio ou o balanço do mar, que me ensinam a nadar diariamente para e com as crianças da Educação Infantil, sendo tudo isso permeado pela sensibilidade aparente nas águas vivas. Entretanto, é essencial destacar que este planejamento direcionado pelas crianças é algo indicado no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada por Anselmo (2018), como nos mostra a pesquisadora:

Os professores recriam o planejamento diariamente, a partir das observações que fazem a respeito do movimento das crianças. Essas chamadas "dicas" das crianças são registradas na parte de trás do planejamento e transformadas, muitas vezes, em propostas de trabalho e/ou atividades (PPP, 2013, p. 26 *apud* ANSELMO, 2018, p. 41-42).

Destaco isso como sendo essencial de se considerar porque se tratava de um trabalho coletivo daquela unidade, inclusive aquele era um momento em que todos os professores estavam juntos no pátio atentos ao coletivo das crianças, não havia “a minha turma”, “as minhas crianças” ou “o meu aluno”, pelo menos não da forma como nos apresentou a pesquisadora em seu trabalho. É muito diferente um professor que assume uma perspectiva de trabalho sozinho e faz o possível para colocá-la em prática dentro das limitações do ambiente e de seus pares de um grupo de professores que está fazendo um mesmo trabalho imersos em uma mesma proposta.

Ter a ciência disto e das limitações de uma prática que não é compartilhada entre os pares me faz pensar na importância de se ter o contato com realidades de trabalho inspiradoras na Educação Infantil, como é o caso da realidade compartilhada por Anselmo (2018) e como também foi a experiência que tive a oportunidade de vivenciar, levando em consideração o meu estágio de Educação Infantil da graduação que, conforme já mencionado, também foi realizado acompanhando o trabalho de duas professoras “escolhidas a dedo”, assim como fez Anselmo (2018). É necessário ter o conhecimento das limitações da nossa prática, mas independente disso é fundamental que sempre busquemos experiências inspiradoras entre nossos pares e em outras realidades para que a partir delas possamos fazer cada vez mais o nosso melhor, com e pelas crianças. Compreender isso é mais uma pérola que agora carrego comigo a partir desta pesquisa.

### **5.6.2 O tempo das crianças *versus* o tempo da rotina escolar**

Tendo isso em vista, compreendo também que para que essa sensibilidade se faça presente em nosso cotidiano na Educação Infantil, é importante o rompimento ou a flexibilização de alguns entraves da estrutura escolar, como não se ater aos 50 minutos de aula que embora seja uma solução encontrada para os professores de Projeto Especial e Educação Física que substituem os professores da sala durante seus períodos de planejamento, dificultam uma vivência significativa com as crianças pequenininhas. Alguma estratégia apresentada para as crianças pode ser interessante por menos de 50 minutos e isso não significa necessariamente que ela foi ruim, assim como estes 50 minutos podem não dar conta de todas as possibilidades de envolvimento e de novos desdobramentos dentro de um instante vivido, como, por exemplo, neste dia:

[...] foi um desenho em que se envolveram bastante! Foi interessante que venho percebendo que quando divido a turma em pequenos grupos para desenhar, o tempo é mais curto, e acaba sendo insuficiente para algumas crianças que se envolvem bastante com esta estratégia. Foi o caso de Ingrid e Elisa. Quando os amigos já haviam dispersado, elas queriam continuar desenhando, então eu perguntei se elas queriam permanecer desenhando nos próximos grupos e elas quiseram. [...] Ingrid só terminou porque realmente precisávamos organizar a sala para a saída, porque ela estava muito envolvida mesmo (Caderno de planejamento Semanário, 26/10/2018).

No caso deste episódio, a turma de crianças estava sob minha responsabilidade, porém optei por dividir o nosso tempo juntos de forma que parte do grupo brincava no parque, e grupos

pequenos ficavam comigo na sala para realizar a proposta de desenho. Utilizei desta estratégia por tratar de uma proposta de desenho mais elaborada que exigia uma conversa com as crianças, o que às vezes acaba sendo difícil em um grande grupo. Como a turma toda estava sob minha responsabilidade neste momento, havia a possibilidade das crianças decidirem permanecer mais ou menos tempo desenhando do que eu planejei, mas essa possibilidade não existe, por exemplo, em uma aula de Educação Física, pois mesmo que as crianças queiram continuar brincando, após 50 minutos de aula a professora precisa deixar a turma para se dirigir até a turma seguinte.

Estas reflexões sobre o tempo disponível para um trabalho de qualidade com as crianças também aparece nas pesquisas de algumas de minhas companheiras de viagem. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Montalvão (2017). As dificuldades que a professora Kátia encontra para conciliar todos os momentos cronometrados de sua rotina estando sozinha com a turma acabam por prejudicar os momentos de cuidado que as crianças teriam direito, o que se torna mais um indício do porquê as manifestações/necessidades corporais das crianças se tornam *baiacus* na escola:

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que a professora regente, Kátia, por vezes demonstrava uma certa impaciência durante os momentos de cuidado, tais como dar água para as crianças, auxiliá-las a escovar os dentes, a usar o banheiro e ajudá-las a lavar as mãos. No entanto, não podemos afirmar que ela desconsiderava a importância das interações nesses momentos, pois havia outros fatores de tensão envolvidos naqueles contextos. É relevante citar o fato de que ela trabalhava sozinha com 17 crianças e havia apenas uma pia e um filtro na sala, o que tornava esses momentos de cuidado longos. Como as crianças usavam garrafinhas para beber água, era preciso encher uma a uma. Nas idas ao banheiro, era necessário que Kátia se revezasse, monitorando o banheiro feminino, o masculino e também as crianças que aguardavam no corredor, porque cada uma tinha seu ritmo de uso do banheiro, algumas terminando muito rápido e outras não. De todo modo, a professora parecia visivelmente mais confortável durante as atividades ditas “pedagógicas” do que durante os momentos de cuidado (MONTALVÃO, 2017, p. 68-69).

Pensar sobre as relações de desigualdade entre professoras e auxiliares que foram destacadas pela pesquisa de Camilo (2018) e na impaciência dos momentos de cuidado na professora acompanhada por Montalvão (2017) me chamam a atenção sobre a importância de se considerar o tempo na educação com as crianças pequenininhas. Isso porque a escola deve cumprir um cronograma organizacional dentro do limite de tempo que se estabelece para o atendimento das crianças daquela unidade. Isso fica claro quando Montalvão (2017) descreve a rotina da turma que acompanhou em sua pesquisa, uma rotina que é muito semelhante a muitas realidades da educação infantil em nosso país, incluindo a minha:

[...] o tempo previsto para a maioria das atividades é de 15 a 20 minutos. As exceções são as salas especializadas e o parquinho (30 minutos para cada), o horário pós-parquinho (1h05) e o horário pós-jantar (50 minutos), quando propõe-se o trabalho com as diferentes linguagens. Na prática, percebemos que era difícil para as professoras cumprirem à risca as atividades previstas para a primeira 1 hora e 40 minutos. Um dos principais fatores que contribuía para essa dificuldade era o horário do lanche – apenas 20 minutos após a chegada das crianças. Primeiramente, era raro o dia em que todas as crianças já haviam chegado até as 13h20. Além disso, durante esse processo de acolhida das crianças, em que a professora precisava permanecer junto à porta ou se deslocar até a sala, algo que elas pareciam apreciar bastante. Frequentemente, alguma criança chegava à UMEI muito próximo do momento da descida para o lanche e não participava desse momento de brincadeiras livres com os colegas. Também era comum que as professoras levassem a turma ao banheiro antes do lanche, processo que durava em torno de 10 minutos. Levá-las depois do lanche era mais complicado ainda porque os horários das salas especializadas e do parquinho eram fixos. Muitas vezes, essa questão do tempo fazia com que as professoras não utilizassem as salas especializadas e fossem direto para o parquinho. A professora Kátia afirmou ter conversado com a gestão pedagógica sobre essas dificuldades, mas Letícia e Márcia [as gestoras] explicaram não ser possível fazer mudanças em função do número de turmas existentes no turno da tarde (10 turmas, a capacidade máxima da UMEI Monteiro Lobato). Qualquer mudança para beneficiar a turma Romeu e Julieta, consequentemente, prejudicaria outra turma (MONTALVÃO, 2017, p. 99-100).

Seja nas escolas que funcionam em período integral, seja em período parcial, existe um tempo a se cumprir, da hora de início a hora de encerramento das atividades da unidade. Existem os tempos das refeições, que devem ser conciliados entre todas as turmas da unidade que geralmente utilizam-se do mesmo espaço para a alimentação, assim como os outros espaços coletivos das escolas como tanque de areia, parque, pátio, brinquedoteca, dentre outros. Existem tempos que devem ser reservados para os cuidados pessoais da criança como higiene, água, e que se pensarmos nas condições ideais de respeito à humanidade de cada indivíduo, não devem ser estabelecidos de forma uniforme, pois devem considerar as necessidades individuais de cada um.

Essa questão também aparece na dissertação de Modanesse (2015), quando a pesquisadora reflete sobre a forma como o tempo é administrado na Creche desconsiderando as especificidades das crianças pequenininhas. Essa questão é bem marcante quando a pesquisadora narra suas observações sobre como o momento do banho nas crianças era conduzido na Creche pesquisada. De acordo com ela, “No percurso de nossas observações notamos que este momento [do banho] era de apreensão com o tempo, tudo era cronometrado conforme as orientações dos adultos e todos os dias era o mesmo ‘ritual’” (MODANESSE, 2015, p. 105).

Infelizmente, diante de seu trabalho e de minhas experiências anteriores com turmas de período integral que contemplavam o momento do banho em sua rotina na escola, posso afirmar

que cenas como as compartilhadas por Modanesse (2015) são muito comuns no cotidiano escolar. A pesquisadora relaciona suas observações da hora do banho com o filme “Tempos Modernos” de Chaplin, pois os 30 minutos da rotina reservados naquela Creche para que seja dado o banho em 24 crianças ocasiona em uma mecanização desta parte da rotina, não possibilitando o desfrute de oportunidades de aprendizagem com este cuidado corporal como uma conversa ou a possibilidade de se adquirir mais autonomia por parte das crianças. Novamente estamos diante de uma desvalorização da escola diante das necessidades das crianças de cuidado corporal em detrimento das atividades escolares que são julgadas como mais importantes e que, portanto, tem mais a atenção no tempo reservado para elas e a forma como serão direcionadas.

Outro aspecto da rotina daquelas crianças que é problematizado pela pesquisadora em sua dissertação é o de também mecanizar a hora do sono das crianças, exigindo uma obrigatoriedade de que todas as crianças dormissem ao mesmo tempo, mesmo sem vontade, para que os funcionários pudessem cumprir o seu horário de almoço e a escola operar com um quadro reduzido de funcionários neste momento, pois ter as crianças dormindo exige menor disponibilidade de adultos para o momento. Também posso afirmar que esta não é uma cena particular desta Creche em questão, pois além de ser um dos fatores destacados na pesquisa de Martins (2017), também observei um retrato idêntico em diversas unidades de Educação Infantil pelas quais passei. Neste momento, a pesquisadora afirma o reconhecimento por parte das professoras de como as crianças não estão sendo respeitadas por esta prática, mas que são mudanças da rotina que dependem de mais do que a vontade das professoras, que demandam, inclusive, de formação continuada para pensarem em alternativas ao que está dado.

Enfim, se é a nossa intenção pensar sobre uma escola de Educação Infantil, sobretudo sobre uma educação das crianças pequenininhas que dispõem de toda uma singularidade para se situar em um mundo social, que seja vivenciada a partir do diálogo, do respeito para com todos os sujeitos que dela participam, é impossível desconsiderar a interferência do tempo para que as relações aconteçam com qualidade. Também é possível encontrar indícios deste fator TEMPO *versus* QUALIDADE DAS RELAÇÕES na pesquisa de Anselmo (2018):

Em outro dia, Mariana, de 4 anos, chegou na Creche/Pré-Escola com um caderno cheio de desenhos feitos por ela e logo se dirigiu a Luciana, uma das professoras que estava na sala naquele momento, para mostrar orgulhosa o que havia levado e suas produções. A professora estava organizando alguns materiais no balcão, mas virou-se e abaixou para ouvir o que Mariana dizia, enquanto a menina procurava a página de um desenho específico que

queria mostrar. Luciana esperou que ela o encontrasse e observou com muita atenção os detalhes do desenho, comentando e fazendo perguntas sobre ele. **A procura pelo desenho demorou certo tempo, mas em nenhum momento ela pediu que Mariana se apressasse, ou se antecipou para achar mais rápido a página** (ANSELMO, 2018, p. 55, grifos meus).

É necessário destacar que essa observação registrada por Anselmo (2018) ocorreu durante um dos momentos de brincadeira nos ateliês, nos quais as crianças dispõem de uma hora e meia após a sua chegada na unidade para interagir livremente pelo espaço organizado pelos professores, momento em que todos os docentes da instituição se reúnem com o mesmo objetivo de acompanhar as crianças e estar disponíveis para suas brincadeiras. É uma situação bem diferente da que se encontra a professora Kátia, um dos sujeitos de pesquisa de Montalvão (2017):

No dia 29/03/16, por exemplo, Sofia fez xixi na roupa enquanto brincava de Passa Formas. Kátia precisava limpar a criança, trocar sua roupa, guardar a roupa molhada, mas não podia se ausentar da sala para levar Sofia ao banheiro, porque senão as crianças ficariam sozinhas. A solução encontrada por Kátia foi limpar e trocar Sofia ali mesmo na sala, enquanto as crianças seguiam brincando com atividades variadas em pequenos grupos, como se nada tivesse acontecido. Mais uma vez, questionamo-nos sobre a razão professor-criança nas turmas de três anos de idade versus a qualidade do trabalho docente. Ao nosso ver, o apoio de uma outra professora, em regime de regência compartilhada, seria imprescindível para garantir a presença integral do professor no momento presente com as crianças, condição essencial para um trabalho docente de qualidade na Educação Infantil, conforme apontaram Da Ros e Wong (1996), a partir de uma pesquisa realizada na China (MONTALVÃO, 2017, p. 134).

Isso me leva a pensar sobre duas possibilidades de se transgredir estas imposições ocasionadas pelo tempo cronometrado da escola: aumentar a quantidade de professores disponíveis para as crianças, como Montalvão (2017) sugeriu na citação anterior, ou organizar-se coletivamente a partir dos adultos disponíveis na unidade, compreendendo todas as crianças como responsabilidade de todos os adultos, e assumindo um posicionamento de equipe comprometida com um acolhimento de respeito às crianças da escola.

Tendo a ciência das questões orçamentárias que envolvem a primeira possibilidade apresentada (considerando municípios que NÃO priorizam uma educação de qualidade!) e também compreendendo, a partir da pesquisa de Camilo (2018), que uma quantidade maior de adultos por sala não significa necessariamente que estes adultos automaticamente se organizam da forma mais equilibrada e eficiente para o atendimento das crianças, penso que a segunda opção, embora não seja a ideal, a curto prazo é muito mais viável que a primeira. Para tanto, é

necessário comprometimento de todos os profissionais educacionais para que ela seja possível, desde a gestão, como apontado pelo PPP citado por Anselmo (2018) até as relações dos adultos que estão atuando nas turmas das crianças, o que envolveria um amplo trabalho de formação continuada com todos os atores da escola.

### **5.6.3 A sensibilidade de se estabelecer e cultivar laços com as crianças**

Outro aspecto interessante dessa sensibilidade, quando apurada, é que ela também nos encoraja a fazer aquilo que é certo, mesmo que aos olhos desavisados possa ser visto como fraqueza:

Na sexta apresentei a prof<sup>ª</sup> Juliane à Vivian, como vi que ela ficou bem, precisei descer para imprimir uns bilhetes de nossa rotina para colar em seu caderno. Quando retornei ao final do HTPI, Juliane me contou que ela havia chorado e me procurado na sala. Conversei com ela e me desculpei, expliquei como funcionam as aulas com os outros professores e que precisei ir à escola um pouquinho. Nesta próxima semana irei acompanhá-la um pouco do HTPI e sinalizarei quando perceber que é possível sair, para ter a certeza de que ela está bem (Caderno de planejamento Semanário, 28/09/2018).

Um dos citados entraves da estrutura escolar praticado pelos professores, assim como também por alguns pais ao deixar as crianças na escola, é a famosa “escapadinha”: aguardar um momento em que a criança está envolvida com outra coisa para sair de perto e evitar ou não ouvir seu choro. No registro feito em 28 de setembro, conto sobre uma criança que havia ingressado na turma há pouco tempo e que ainda estava em processo de construção de vínculos comigo e com a escola. Quando recorro à escapadinha eu rompo com nossa relação, ainda em tênue fase de construção. A escapadinha e a sensibilidade às crianças são incompatíveis. Ser sensível é também ser responsável com os sentimentos do outro, o que também é uma pérola que busco carregar diariamente em minha docência.

Retomando a importância de se conviver com experiências inspiradoras na Educação Infantil, recordo que, como já citado no terceiro capítulo dessa dissertação, foi uma inspiração para mim observar o diálogo e a relação de respeito que a professora Raquel demonstrava com as crianças de sua turma de Agrupamento 3 que acompanhei no estágio. Portanto, reconheço que esta pérola foi gerada naquele momento de minha formação inicial, tendo apenas ganhado tamanho e forma de lá até aqui.

### 5.7 O Peixe-Lua, ou: por um trabalho de respeito e valorização das diversidades na escola

Chego agora em um momento de minha pescaria que encontrei o maior peixe dentre todos os animais citados até o momento. Trata-se também de um peixe mais velho na atuação de minha docência, pois tem me acompanhado desde o ano de 2014 e figurou também o meu caderno de planejamento com seu brilho e tamanho incomuns: O Peixe-Lua.

Pescaria 07: Peixe-Lua



Fonte: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Nusa\\_Lembongan\\_Mola\\_Mola.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Nusa_Lembongan_Mola_Mola.jpg) . Acesso em: 29 set. 2019.

Para mim, reconheço o Peixe-Lua enquanto a personificação de meu trabalho de respeito e valorização da diversidade. Trata-se do animal mais fértil do mundo, colocando mais de 300 milhões de ovos por vez, sendo também o maior peixe ósseo do planeta, representando então a potencialidade deste trabalho dada a sua possibilidade de expansão e força. O Peixe-Lua se alimenta de Águas Vivas, de forma que percebo como a sensibilidade ao outro é o combustível

para que este trabalho de respeito e valorização aconteça de fato. São diversos os registros em que pude fisgar algumas mostras deste trabalho, como no caso seguinte:

O grande deleite deste dia foi observar Mateus, que gosta muito de brincar com os cavalinhos de pau e não acatou às nossas sugestões para brincar com os outros brinquedos, mas pude ver em sua interação com o objeto se transformar a partir de minhas ações com o grupo! A maioria das crianças ficava triste quando pegava os cavalinhos de pau porque “sobrava”, então peguei um e inventei uma brincadeira trotando pelo pátio, envolvendo as crianças. Mateus observava de canto do olho e não se juntou ao grupo, mas começou a trotar também, sendo que antes disso ele apenas manipulava o objeto como faz com qualquer haste comprida que lhe chama a atenção. Neste dia ele teve atendimento com a prof<sup>a</sup> Letícia, que não sabia do ocorrido e me informou que ele trotou pela sua sala (mesmo sem cavalinho de pau). (Caderno de planejamento Semanário, 22/06/2018).

### **5.7.1 A criança público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e nossa responsabilidade docente**

A brincadeira com os cavalinhos de pau foi pensada a partir do interesse de Mateus, uma criança da turma diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. Essa criança não aparentava muito envolvimento nas minhas demais propostas, mas desde o início do ano sempre demonstrou gostar de brincar com hastes compridas, daí a ideia dos cavalinhos de pau. A sensibilidade de perceber o seu interesse serviu de base, mas a pesquisa de um material e estratégia que pudessem envolvê-la também se fizeram presentes.

Por se tratar de uma criança que dispunha do laudo de Transtorno do Espectro Autista, Mateus era considerado público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecido em nossa legislação:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Resolução CNE/CEB nº4/2009).

Por este motivo, era atendido semanalmente pela professora Letícia. Em nosso município, a presença do professor de AEE em uma unidade escolar está vinculada, primeiramente, ao número de alunos matriculados que comprovadamente atenda a um dos critérios de Público Alvo elencados acima. Posteriormente, deve respeitar a carga horária máxima de 2 horas aula por dia e 10 horas aula por semana para cada aluno, conforme descrito na deliberação do COMERC (01/2015) (Conselho Municipal de Educação de Rio Claro).

Tendo em vista que neste município o professor de Educação Especial tem sua carga horária de 36 horas semanais, essa carga horária poderá ser dividida entre mais de uma escola dependendo do número de alunos público alvo matriculados em cada instituição, o que acaba fragmentando o seu trabalho.

Buscando minimizar este distanciamento e proporcionar um atendimento em conjunto para este aluno, a mesma deliberação do COMERC (01/2015) destaca, em seu Artigo 9º, que a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deste aluno deve ser coletiva, “com a participação do Professor de Educação Básica II – Educação Especial, professores do ensino regular, integrantes da equipe gestora e demais profissionais que auxiliem no desenvolvimento do referido aluno” (COMERC, 2015, p. 05). Ainda, define que esta elaboração deve ser realizada no Horário de Trabalho Pedagógico Individual, que deve ser organizado pela Unidade Educacional de modo que o HTPI de todos estes profissionais coincidam. É necessário observar a dificuldade deste trabalho conciliatório pela Unidade Educacional, tendo em vista que muitas vezes com a escassa presença deste professor de AEE na escola, não é possível conciliar a partir de sua carga horária e da do professor de sala regular, um momento de HTPI em que eles coincidam naquele espaço.

Esta situação se agrava nos casos em que a escola não dispõe de uma sala de recursos instituída na própria escola ou que não atende uma quantidade de crianças público alvo da educação especial que disponibilize um Professor de AEE para atuação naquela unidade, o que obriga as famílias a levarem as crianças para receber este atendimento em alguma outra escola próxima, como institui a Nota Técnica 11/2010: “A escola que não tiver sala de recursos multifuncionais deverá constar, no Projeto Político Pedagógico, a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em um centro de AEE” (p. 6).

Com esta breve análise dos obstáculos deste trabalho não pretendo anunciar uma impossibilidade, mas destacar algumas relatividades do processo que decorrem de uma série de

fatores que variam de acordo com a unidade escolar, de acordo com o público alvo matriculado, de acordo com os profissionais envolvidos, etc. São dificuldades que devem ser, senão vencidas, minimizadas com o máximo de esforço de todos os profissionais a partir de sua responsabilidade com os alunos em questão.

Em nosso município, existem várias estratégias que a professora de AEE pode adotar para o atendimento das crianças público alvo da Sala de Recursos, desta forma, alguns dias a professora Letícia acompanhava Mateus em nossa sala junto ao grupo e em outros ela optava por atendê-lo na sala de recursos, como foi o caso do dia relatado. Esta experiência com Mateus foi agregada em meu repertório, de forma a ressurgir no ano seguinte, compondo a minha prática com as crianças do Maternal I de 2019. Sua importância para a construção de minha prática docente pautada na valorização da diversidade frutificou em uma narrativa que publiquei ao tê-la reinventada com as crianças do próximo ano:

## Narrativa 06: Leque de cavalinhos de pau



**San Bonotto**

15 de maio de 2019 · 



Com que frequência nós oportunizamos uma variedade de brinquedos/materiais/experiências às crianças? Como boa representante do sedentarismo, brinquedos e brincadeiras que demandavam maior esforço físico nunca me chamaram a atenção. Com isso , nunca liguei realmente para a caixa de cavalinhos de pau que tinha na minha escola , até que... Uma criança, dita especial, era apaixonada por coisas compridas. Nos muitos desdobramentos que eu fazia para estabelecer um vínculo com ela, surgiu essa descoberta, e objetos compridos apresentavam-se como um portal de infinitas possibilidades de relação. Daí os cavalinhos de pau. Como apresentar uma coisa que para mim aparentemente não tinha graça? Fingindo que tinha , oras. Aprendi a trotar com eles , e mostraram sua potência como elementos para brincadeiras de corrida e faz de conta super divertidas. Esse ano eu pensei: poxa! E os cavalinhos de pau ? Agora não tinha mais aquela criança, mas não podia usar essa desculpa de muleta para deixar que meu interesse prevalecesse nas vivências oportunizadas à turma. Então lá estavam eles. Para uma primeira experiência, grande parte das crianças não deram atenção, optaram pelo que já era conhecido e garantia de diversão. Mas uma criança abriu um sorriso do tamanho do mundo , e tamanha sua alegria fez uma coisa que eu nunca vi: um leque de cavalinhos de pau. E aquele sorriso me contagiava e me fazia refletir na charge "A avaliação" do Tonucci, e como se eu não me polico, o quanto minhas afinidades e vontades prevalecem e eu acabo oportunizando sempre as mesmas experiências, os mesmos brinquedos... Mas especiais, não são , afinal, todas as crianças? Que merecem um olhar, um cuidado, um carinho, um afago? Que merecem que suas preferências também sejam reconhecidas frente ao grupo, pelo menos uma vez ? O leque de cavalinhos de pau me valeu o dia. Espero fazer valer o dia das crianças em um cotidiano reflexivo.



25

7 comentários

---


Curtir


Comentar


Compartilhar

Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 15/05/2019.

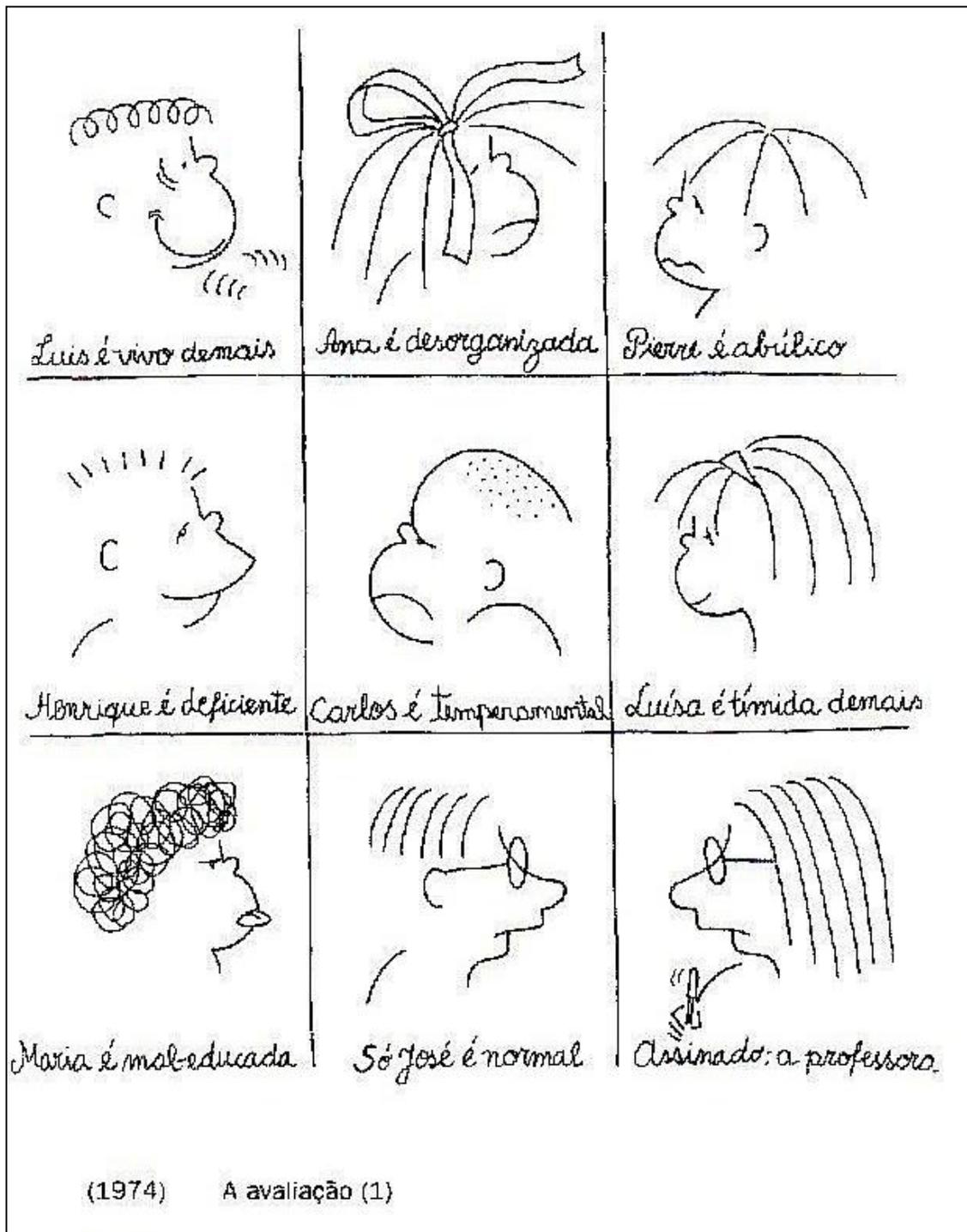
Disponível em: <https://www.facebook.com/sandra.bonotto.3/posts/10214153836828427>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Embora seja alimentado pela sensibilidade, este trabalho depende de uma série de ações que possibilitem seu desenvolvimento, justificado pelo grande tamanho do Peixe-Lua. Além da sensibilidade, são necessárias diversas pesquisas sobre materiais e estratégias variadas que atendam aos interesses das crianças, observar com atenção as diferentes manifestações das crianças diante das propostas e não restringir o trabalho a um único momento do ano com uma única turma, de modo a ganhar forma, amadurecer e crescer cada vez mais.

Ainda, é importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado surge para complementar ou suplementar a formação dos alunos em ensino regular, e não para substituir a prática pedagógica dos professores das salas de aula, que atuam com estas crianças diariamente. Os professores devem assumir seu compromisso com estas crianças, buscando sempre que necessário o apoio do profissional de AEE e solicitando o auxílio formativo de sua coordenação quando se sentirem despreparados nesta questão. Portanto, um trabalho de sensibilidade e que realmente esteja atento aos interesses e necessidades das crianças deve contar com muitos pares de olhos e ouvidos atentos e despertos, e também com uma relação de parceria e diálogo entre todos os profissionais responsáveis por estas crianças.

Ao retomar hoje a charge de Tonucci que eu menciono na narrativa compartilhada somada ao referencial bakhtiniano, posso refletir também no quanto essa relação dialógica não apenas com a própria criança, mas também entre os pares de adultos responsáveis por ela, oportuniza uma descentralização de um olhar para a criança a partir de nós mesmos, de nossos interesses e necessidades pessoais para uma relação de alteridade que a considera enquanto indivíduo que carrega suas singularidades dentro do grupo, independentemente de laudo, diagnóstico ou personalidades múltiplas.

Figura 10: A avaliação, Francesco Tonucci



Fonte:

[http://1.bp.blogspot.com/\\_gX8ZOr0b2QE/TAMVPAIL\\_XI/AAAAAAAAA84/BF6vFQCcg4Q/s1600/tonucci+3+JPEG.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_gX8ZOr0b2QE/TAMVPAIL_XI/AAAAAAAAA84/BF6vFQCcg4Q/s1600/tonucci+3+JPEG.jpg) . Acesso em: 28 dez.2020.

### 5.7.2 A busca por uma educação antirracista e alguns dos frutos deste trabalho

Afirmo que o Peixe-Lua me acompanha desde o ano de 2014, pois:

No ano de 2014, minha grande preocupação enquanto uma professora iniciante era a de construir minha prática docente com as crianças pequenas de uma creche do interior paulista. Dentre as muitas emoções que este processo suscitava, o clamor de uma criança exigiu a atenção para uma problemática em especial: o racismo reproduzido nestas práticas. A partir do questionamento recorrente daquela pequena menina negra, retirei minhas vendas frente ao meu próprio racismo e passei a enxergá-lo também em diversos outros momentos daquela instituição, situações que me mobilizaram em busca de um percurso formativo que me munisse de ferramentas para esmiuçar a problemática com as crianças pequenas, assim como possibilitar que as crianças negras em minhas diferentes turmas se sentissem representadas, respeitadas e valorizadas (BONOTTO, 2019, online).

Assim, conforme publicado no trabalho que apresentei no evento IX Fala Outra Escola<sup>43</sup>, promovido pela Unicamp em 2019, foi em 2014 que tive a oportunidade de conviver com Maria, uma pequena menina negra de uma turma de Maternal II, em uma creche de outro município, a segunda unidade em que atuei como Professora de Educação Infantil após iniciar a carreira docente. Em certo momento, infelizmente já próximo ao final do ano, percebi que todas as vezes que eu elogiava uma criança, Maria aparecia ao meu lado e perguntava: “Eu também, né, tia?”. A princípio, seus questionamentos me irritavam, por serem muito recorrentes. Depois de muito tempo, passei a me indagar do porquê ela me cobrava estes elogios, até a triste conclusão: minha branquitude me impossibilitava de enxergar e valorizar as crianças negras da turma. As crianças brancas, eu sempre elogiava. Daí as cobranças de Maria, que me fizeram perceber que ainda que eu tivesse realizado algumas leituras dentro das categorias de análise da Sociologia da Infância com as quais tive contato durante a graduação, me faltava a vivência para enfrentar o meu próprio racismo diante de minha prática educativa com as crianças negras. Embora de forma alguma eu fique feliz ou orgulhosa em reconhecer isso, ainda mais publicamente, cada vez mais compreendo a importância de assumir isso entre meus pares da educação pois, como aprendi com a filósofa e militante Djamila Ribeiro (2019),

---

43 BONOTTO, Sandra. “Eu também, né, tia?”: Desvendando os olhos para o racismo com as crianças pequenas da Educação Infantil. In: **IX FALA OUTRA ESCOLA**, 2019, Campinas. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/---eu-tambem--ne--tia-----desvendando-os-olhos-para-o-racismo-com-as-criancas-pequenas-da-educacao-infantil> . Acesso em: 15 fev. 2021.

Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão (RIBEIRO, 2019, p. 21-22).

A partir disso, parti em busca de um percurso formativo que me auxiliasse a estabelecer uma educação antirracista em minhas práticas, de forma com que reconheço que este foi realmente o início desse trabalho pautado pelo respeito e valorização da diversidade que eu exerço, representado aqui pelo Peixe-Lua.

A partir de uma ampla gama de vivências em uma Religião de Matriz Africana, de dois cursos de extensão sobre a temática realizados na UNESP/Rio Claro e de uma série de leituras que foram também consequências destes eventos, disponho hoje de um repertório de materiais e estratégias que sustentam esta prática e a cada ano colho maiores e mais saborosos frutos deste trabalho, tendo em vista o seu amadurecimento de lá até aqui.

Na terça-feira dividi as crianças em dois grupos para a contação de história (um curto teatro com mini bonecos que resume como se deu o contrabando de escravizados para o Brasil e o porquê de racismo ser crime). As crianças se envolveram bastante na contação, ouviram atentamente, Fernanda até queria que eu contasse novamente, mas neste dia não deu. [...] Foi um pouco difícil ler a história “O Cabelo de Cora”, mesmo tendo trazido uma boneca para me ajudar a contar. Algumas crianças queriam bastante ouvir a história, mas outras não queriam e dispersavam bastante o grupo. Mas as crianças gostaram de ter os seus cabelos “adornados com carinho”, como na história (Caderno de planejamento Semanário, 03/08/2018).

Este trabalho, em constante aprimoramento e transformação, muitas vezes acaba por transparecer os equívocos ocasionados por minha branquitude, conforme explicarei mais adiante. Por hora, posso afirmar que é fundamental que ele seja feito com cuidado e amparo daqueles que podem nos auxiliar com isso: neste caso, especialmente as pessoas negras, de forma que ressalto ser também por isso que a vivência de minha Espiritualidade causa tanto impacto em minha prática docente, sendo assim mencionada em diversos momentos desta pesquisa. De forma alguma ao afirmar isso me isento da responsabilidade buscar por formação, assim como não deixei de fazer isso. Considero fundamental justificar isso, pois:

É preciso pesquisar, ler o que foi produzido sobre o tema por pessoas negras – e é bastante coisa. No caso de quem tem acesso a bibliotecas e universidades, a responsabilidade é

redobrada, e não deve ser delegada. Eu brinco que, muitas vezes, pessoas brancas nos colocam no lugar de “Wikipreta”, como se nós precisássemos ensinar e dar todas as respostas sobre a questão do racismo no Brasil. Essa responsabilidade é também das pessoas brancas – e deve ser contínua (RIBEIRO, 2019, p. 40).

No trecho citado de meu Caderno de planejamento Semanário, apesar das “boas intenções” da professora-Sandra, hoje percebo o quanto ignorei em minha contação de história com bonecos o quanto muitas das crianças negras já sabem o que é racismo, pois podem tê-lo vivenciado desde o seu nascimento. Ressaltar o que é o racismo para estas crianças muitas vezes “cutuca a ferida”, paralisa e acaba por não servir como incentivo para que elas façam muitas outras coisas na escola das quais sentem vontade, mas não só não recebem incentivo como são desincentivadas para que não se sintam capazes.

Cavalleiro (2001), citando Sodré (2000), vai além, afirmando que “Acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes de pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial. É imperioso atentar para ‘a importância do miúdo, a importância do oral, a importância do dia-a-dia. A importância do saber do mais velho’” (CAVALLEIRO, 2001, p. 151), sendo o mais velho, no caso, aquele que vivencia o racismo. Desta forma, além de não buscar apresentá-los a algo que já está dado, que já é conhecido e vivenciado como se lhes fosse novidade, devemos ouvir suas vozes com atenção para que a partir delas possamos ajustar nossa prática. Neste sentido Santiago (2014) nos traz as palavras de Faria (2007), lembrando que “é necessário que dêem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm”, como Maria me ensinou em 2014. Daí que se torna tão importante a compreensão do conceito de Lugar de Fala, e de nossa responsabilidade enquanto brancos diante dele:

O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo do seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido (RIBEIRO, 2019, p. 35).

Portanto, uma educação antirracista como proposto por Cavalleiro (2001) e Ribeiro (2019) não para no reconhecimento do racismo, vai além. Vai em reconhecer essa criança negra como criativa, inventiva, transgressora deste papel de coadjuvante, de colonizada que insistem em lhe forçar até os dias de hoje. Vai em reconhecer sua resistência e alimentá-la, apresentando

ícones como Dandara dos Palmares<sup>44</sup>, Acotirene<sup>45</sup>, Zumbi<sup>46</sup>, Besouro Mangangá<sup>47</sup>, dentre outros que venham a povoar seu imaginário para valorizar sua cor, seu gênero, seu sangue, sua ancestralidade e romper com os grilhões de submissão que a cultura escolar eurocêntrica lhes força na tentativa de impedir que ascendam e transcendam a posição de sustentação dos luxos e usufrutos da classe dominante. É neste sentido que ressalto a riqueza do trabalho com as danças afro-brasileiras que apresentarei mais adiante, e que também foi pescado em meu Caderno de planejamento Semanário:

Tenho observado o quanto o trabalho de valorização da identidade afro-brasileira tem sido aproveitado pela Fernanda. Em todas as aulas que abordavam a temática ela saía resplandecente, sorria e pedia para repetir o assunto. Em contrapartida, Yara e Paulo muitas vezes apresentaram sensibilidade em falar sobre o tema, ficam mais arredios e aos poucos vão se soltando. O “brilho” da semana foram as danças afro-brasileiras, Francisco gostou tanto de imitar os passos que comentou até “o quanto a aula deste dia estava legal” (Caderno de planejamento Semanário, 10/08/2018).

---

44 De acordo com Feiler (2015), “Além de esposa de Zumbi e mãe de 3 filhos, ela [Dandara dos Palmares] lutou com armas pela libertação total das negras e negros no Brasil, liderava mulheres e homens, também tinha objetivos que iam às raízes do problema e, sobretudo, não se encaixava nos padrões de gênero que ainda hoje são impostos às mulheres. É exatamente por essa marca do machismo que Dandara não é reconhecida nem estudada”. (Disponível em: <https://nossacausa.com/negros-no-brasil-quem-foi-dandara-dos-palmares/>. Acesso em: 07 nov. 2021).

45 Por meio de uma publicação divulgada no website Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro (2018) baseada na obra de Rosa e Silva e Bomfim (2007) sabemos que “Acotirene ou Arotirene (registrado em diversos documentos) deu nome a um importante mocambo situado no Quilombo dos Palmares, instalado no litoral dos Estados de Pernambuco e Alagoas, em homenagem a uma das primeiras mulheres que habitou o Quilombo dos Palmares e que exerceu grande influência na vida dos negros quilombolas. [...] Matriarca do Quilombo dos Palmares, exercia a função de mãe e conselheira dos/as primeiros/as negros/as refugiados na Cerca Real dos Macacos. Era consultada para todos os assuntos, desde questões familiares até questões político-militares”. (Disponível em: <http://anamontenegro.org/cfcam/2018/03/23/mulheres-de-luta-acotirene/>. Acesso em: 07 nov. 2021).

46 Segundo Marcussi (2010), “A figura de Zumbi, glorificado como um herói contra a escravidão, tornou-se um ícone do movimento abolicionista e depois do movimento negro. Seu papel histórico pode ser mais bem avaliado se visto em relação ao de Ganga Zumba, que optou por garantir a autonomia palmarina firmando um acordo com as autoridades coloniais, de forma semelhante ao que ocorreu em quilombos do Suriname e da Jamaica. Zumbi, por sua vez, negou-se a aceitar os termos dessa negociação, que só reconheciam a liberdade aos negros que houvessem nascido em Palmares, e optou por manter um permanente estado de mobilização militar, lutando até o fim contra as autoridades”. (Disponível em: [http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/zumbi-\(1655-1695\).pdf?sfvrsn=0](http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/zumbi-(1655-1695).pdf?sfvrsn=0). Acesso em: 07 nov. 2021).

47 Uma reportagem publicada no Portal Geledés (2017) nos conta que “Ao contrário do que a maioria das pessoas pensa o homem apelidado de besouro mangangá, realmente existiu [...] Muitas são as lendas que permeiam a vida de besouro. Diziam que quando acontecia alguma confusão, o capoeirista se transformava num besouro e saía voando, ou então se transformava simplesmente num toco de pau. Diziam também que tinha o corpo fechado, que possuía poderes mágicos e que sabia orações milagrosas. Apesar da sua fama de valentão – nunca se deu bem com a polícia – os mais antigos contam que besouro, não suportava injustiças, era um defensor do povo pobre e fazia justiça com as próprias mãos. Sempre que via alguma coisa desse tipo, ele se metia e defendia o oprimido” (Disponível em: <https://www.geledes.org.br/besouro-lenda-da-capoeira/>. Acesso em: 07 nov. 2021).

Este trabalho é fundamental para que as crianças negras se sintam valorizadas e pertencentes ao espaço, tendo em vista que “[...] Bonfim sintetiza a importância de iniciativas desse tipo: ‘A maioria dos negros brasileiros precisa aprender a ser negro no percurso de suas vidas’. Projetos assim contribuem para esse aprendizado’” (RIBEIRO, 2019, p. 30). Essa é a mesma opinião de Cavalleiro (2001), que nos orienta:

Precisamos realizar falas explícitas direcionadas às crianças e aos adolescentes negros, que devem conter elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento. Precisamos garantir que as crianças e os adolescentes de grupos discriminados também recebam estímulos, sempre pronunciados de maneira clara e direta. As falas diretas positivas a respeito da família, da cultura ou do grupo racial ao qual pertence a criança também contribuem para provocar nela um sentimento de pertencer ao cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

Embora a Água-Viva-Sensibilidade seja o alimento do Peixe-Lua, é importante ter em mente sua sutileza, que exige olhos atentos para garantir sua presença. Às vezes, tomados pelo excesso de atribuições do ofício docente, não agimos com sensibilidade e algumas coisas acabam passando (Como foi o caso da escapadinha que dei na sala e que ocasionou no choro de Vivian e que resultou em um pedido de desculpas). Quando a sensibilidade não se faz presente, o Peixe-Lua enfraquece. Isso fica nítido em uma narrativa que produzi no ano seguinte, após refletir sobre minha falta de sensibilidade com uma mãe e criança negras da turma e que necessitou de bastante atenção e cuidado para ser reparada.

## Narrativa 07: Por uma segunda impressão

**San Bonotto**

4 de julho de 2019



Tem aquele ditado das primeiras impressões. É uma coisa que me é muito querida dentro da profissão docente, isso de causar uma primeira impressão para as crianças. Mais ainda quando se trata da primeira impressão sobre o que é uma professora para aquelas crianças, que nunca tiveram uma antes. E este ano eu falhei com isso com uma pequena menina em particular. Em um cenário de caos, me escapou o conselho da minha querida coordenadora Rosemeire Archangelo e deixei de “ser a adulta da relação”, fui tomada pelas sensações caóticas do ambiente e isso era tudo o que eu propagava quando fui apresentada àquela menina em particular. Convenhamos, não foi uma boa primeira impressão. Nem para ela, nem para a mãe, que também necessitava de um aconchego neste momento. É por isso que a palavra “Acolhimento”, na Educação Infantil, é tão importante, e não pode ser forçada a se equiparar com 3 dias de frequência reduzida com um brusco aumento desta frequência para todas as crianças – como se acolher fosse isso, “dar um tempo” e tomá-lo de volta bruscamente. É dentro disso que o cenário caótico se instaura, o que faz com que eu não me culpabilize tanto, mas ainda assim, me assumo responsável pela falta de aconchego daquela mãe e daquela menina naquele momento. E suas aproximações com a escola se deram dentro disso, com desconfiança. A sala de “aula” era para aquela menina um espaço hostil, e ela se portava acuada. A preocupação da mãe era uma: “Como minha criança peralta será bem recebida pelas outras crianças, se em casa ela apronta tanto?”. A preocupação da professora, outra: “Cadê essa criança peralta?”. Como o Criador é maravilhoso e tudo na vida uma oportunidade de aprendizado, o meu deslize me forçou a me desdobrar cotidianamente para causar uma segunda impressão. Como aprendi com minha Mãe da Umbanda, Daiana D'lemanjá, a primeira impressão, infelizmente, a gente não consegue desfazer. Mas focar nisso paralisa, então o meu foco era a segunda. Minhas tentativas de acolher esta criança não surtiam efeito, até que compreendi que não se tratava apenas de um problema particular, pessoal, mas sim de estrutura. Eu não havia apenas sido pouco acolhedora com essa mãe e criança em específico, havia também sido racista naquele dia. O pouco

acolhimento, para uma mãe e criança negra, foi seletivo. E embora esteja empenhada desde 2014 (posteriormente com a ajuda das maravilhosas Lisie Tatiane Treta Wenceslau e Maria Bernadete Carvalho) a reconhecer o racismo em reproduzido nas minhas práticas e lutar por uma educação anti-racista na escola, não posso correr o risco de me perder no caos, senão a prática educativa reflexiva não acontece. Foi quando re-comecei o projeto de Danças Afro-brasileiras, e aí aquela menina se encontrou na escola. As paredes do pátio e da sala foram tomadas pela reprodução em Datashow gigantesca do corpo negro se expressando: livremente, lindamente, e ela viu que ali também era um espaço dela. Não adiantava somente eu, Sandra, querer acolhê-la e dizer que estava tudo bem em ela ser ela mesma naquele lugar, o espaço precisava dizer isso. E disse. Foi a partir da dança que ela se libertou no espaço e pude conhecer a menina peralta. E estava tudo bem. Pelo menos para mim, a criança peralta nativa, que valoriza as pequenas transgressões recheadas de experiências significativas. Alguns se incomodaram com as novas peraltices dela: “Está soltando as asinhas” – Por que será que às vezes o riso das crianças incomoda tanto os adultos na escola?. Mas isso é pano para manga para uma nova reflexão. Por hora, comemoro a pequena grande conquista, saboreada a partir das palavras da mãe: “Não sei o que está acontecendo, ela acorda já querendo vir para a escola. Fala que quer vir dançar o Coco”.



2 comentários



Curtir



Comentar



Compartilhar

Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 04/07/2019.

Disponível em: <https://www.facebook.com/sandra.bonotto.3/posts/10214476936945728>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Mais uma vez, me amparo em Ribeiro (2019) para refletir sobre esse acontecimento, já que:

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (RIBEIRO, 2019, p. 30).

Neste contexto, enquanto professora branca, me reconheço hoje enquanto pertencente ao grupo que Cardoso (2010) nomeia de branquitude crítica. Ao analisar as pesquisas brasileiras que versam sobre o tema da branquitude, este autor diferencia a branquitude crítica, aqueles que publicamente repudiam o racismo, mas acabam por reproduzir certas práticas veladas em seu cotidiano por participar do grupo opressor; da branquitude acrítica, os que não reconhecem a existência do racismo, pois “propagam direta e indiretamente a superioridade e pureza racial branca” (CARDOSO, 2010, p. 614).

Desta forma, citando Bento (2002), o autor defende que “a noção de privilégio é indispensável para compreender as teorias sobre racismo” (CARDOSO, 2010, p. 615) e, assim como afirmado há pouco por Ribeiro (2019), que “o problema não está na diferença, e sim, na utilização da distinção que objetiva inferiorizar” (CARDOSO, 2010, p. 624). Assim, conclui ressaltando a necessidade de que os professores reconheçam seus privilégios oriundos de sua branquitude, enfrentem os conflitos consolidados pelo fato de pertencer a um grupo opressor e erradiquem seu próprio racismo, com o compromisso e responsabilidade de proporcionar um espaço democrático e de respeito a todos em suas salas:

Os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é um dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo (CARDOSO, 2010, p. 624).

Infelizmente o Peixe-Lua é muito desprezado por não ter valor comercial e seu avantajado tamanho acaba facilitando que ele seja uma grande vítima das pescas de arrasto, de forma que hoje é uma espécie ameaçada de extinção. Novamente encontro sua associação com esta prática de resistência, em tempos em que falar sobre as minorias é encarado como “Mimimi” e poucos professores ainda reconhecem a importância e necessidade deste trabalho, mesmo com a grande fertilidade que o Peixe-Lua representa. Além disso, cada vez mais enquanto me envolvo nessa militância percebo o quanto é difícil assumir essa posição:

Amelinha Teles, memorável feminista brasileira, em seu livro *Breve história do feminismo no Brasil*, afirma que ser feminista é assumir uma postura incômoda. Eu diria que ser

antirracista também. É estar sempre atento às nossas próprias atitudes e disposto a enxergar privilégios. Isso significa muitas vezes ser tachado de “o chato”, “aquele que não vira o disco”. Significa entender que a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas (RIBEIRO, 2019, p. 39).

É também por isso que um dos aspectos que fez com que trabalho de Nascimento (2018) se sobressaísse aos meus olhos foi por ser o primeiro momento de meu levantamento bibliográfico de teses e dissertações em que uma pesquisadora reconhece a questão da negritude como um aspecto agravante na vivência das crianças na escola e também para fora dela:

Lembro quando uma mãe veio conversar comigo muito preocupada porque a filha ainda não estava aprendendo as letras na creche. A mãe me disse que via outras crianças da mesma idade da filha, em outras instituições, que já estavam aprendendo as letras. Essa pergunta foi inesperada para mim, afinal a criança tinha apenas três anos de idade. [...] essa indagação mexeu comigo. Eu tinha convicção daquilo que tinha respondido à mãe e acredito que ela tenha compreendido o que eu expliquei. Aquela pergunta foi um retorno importante para mim. **Trabalho com crianças pobres, que moram na favela e que em sua maioria são negras. Crianças que no futuro frequentarão escolas públicas, onde o maior índice de reprovação e fracasso escolar incide sobre crianças pobres, faveladas e negras. Essa pergunta me ajuda a compreender que, para muitas famílias daquela comunidade, a educação é muito importante e pode trazer a possibilidade de melhores condições de vida no futuro.** Para esses familiares, quanto mais cedo seus filhos iniciarem o processo de aquisição da leitura e da escrita, mais próximos eles estarão de trajetórias – escolares e de vida – bem-sucedidas. O que pode parecer uma preocupação precoce foi uma pista que me mostrou que essa família (e muitas outras) via na creche um espaço de educação e não apenas de assistência. Afinal, não é esse um dos grandes desafios da creche, consolidar-se como espaço educativo? (NASCIMENTO, 2018, p. 124, grifos meus.).

Portanto, Nascimento (2018) nos relata o quanto compreende esse papel da escola e de si mesma enquanto professora a partir da indagação de uma mãe, o que observo como uma relação que acolhe o outro, de alteridade, de se deslocar de sua posição inicial até um outro que também está sim preocupado com a criança, ainda que não dispõe dos conhecimentos acadêmicos estruturados que conferem, dentro de nossa sociedade, o poder de fala sobre essa questão.

A partir desta pergunta, Nascimento (2018) revê a sua prática e passa a se perguntar sobre como tem sido realizado o processo de apresentação da linguagem escrita para as crianças em sua turma. Evocando novamente a figura do Caranguejo Boxeador transitando por suas palavras, é também neste momento que fica evidente na dissertação desta pesquisadora o relacionamento com as famílias como um fator também orientador de sua prática educativa, pois ela reconhece essa relação como potência transformadora que traz ganhos para o trabalho com as crianças.

Novamente sinto a necessidade de se recordar das minhas aproximações com Paulo Freire (1996) reconhecendo a potência da escola neste cenário enquanto elemento libertador e o quanto isso confere uma importância dos professores para com a ampliação do repertório cultural das crianças, desde que feito com cuidado e não de forma conteudista ou bancária. Afinal, também faço minhas as palavras do autor quando ele afirma que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 30):

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. **Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar** (FREIRE, 1996, p. 30, grifos meus.).

É com este intuito que desde o ano de 2017, momento em que cursei o “Ciclo de Conferências - Relações Raciais no Brasil: estruturas, conceitos e debates no ambiente escolar”, oferecido na forma de Projeto de Extensão por um grupo de Professores e estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Geografia da Unesp/Rio Claro de março a julho de 2017; desenvolvo com as crianças de minha turma (independentemente da faixa etária das crianças, se é a turma regular ou alguma outra turma que acabo assumindo com as aulas de Projeto Especial) este projeto de danças afro-brasileiras com a finalidade oportunizar a representatividade negra e valorização da cultura afro-brasileira em nossa(s) turma(s). Neste sentido, identifico este projeto, por exemplo, dentro deste contexto elucidado por Freire (1996) de nos reconhecermos enquanto sujeitos da história, da cultura e da política para, a partir disto, buscar a mudança. Mais adiante, o educador complementa:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

**Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?** (FREIRE, 1996, p. 31, grifos meus.).

É também neste sentido que em nosso grupo GREEFA aprendemos com Benjamin (1994) a escovar a história a contrapelo, reencontrando com este passado soterrado e esquecido nos escombros do progresso para que possamos construir uma nova perspectiva histórica a partir dele:

Em defesa de uma historiografia materialista, bem como do ato rememorativo como uma nova forma de se debruçar sobre o passado, Benjamin recorre ao *Anjo da História*, de Klee, a fim de que possamos compreender, por meio de um recurso imagético, a catástrofe que representa o historicismo tradicional acadêmico. O passado, que na visão historicista está cristalizado e morto, é representado por *ruínas*, um amontoado de estilhaços que não para de crescer. Sob os cacos dessa velha História, adormece uma outra, aquela dos vencidos e oprimidos, que deve ser retirada debaixo desses entulhos e ressignificada no instante do perigo: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. (BENJAMIN, 1994, p. 229). Este passado soterrado e esquecido é vítima daquela sociedade fantasmagórica anunciada por Benjamin, do silêncio conivente de uma burguesia envernizada que, na visão do supracitado Primo Levi, levanta-se e vai embora (PEREIRA, 2020, p. 197-198).

Nesta perspectiva, deixar de apresentar nossa própria diversidade cultural para as crianças pequenininhas, buscando situá-las culturalmente, empoderá-las e desfrutar com elas da riqueza de nosso patrimônio cultural, não seria de certa forma isentar-se de nossa responsabilidade docente permitindo-nos estar no mundo de forma neutra? É neste sentido que, tendo o cuidado de não fazer isso de forma escolarizada, os estudos pós coloniais tem muito a contribuir para a forma de se planejar uma prática educativa diversa e de qualidade na Educação Infantil:

Ao propormos as pedagogias da infância temos que ter claro quais estruturas ideológicas fornecem bases epistemológicas para a sua construção. O fazer pedagógico está estritamente ligado ao projeto político de nação e sociedade. [...] Os estudos pós-coloniais também procuram subverter a ordem e desbancar as teorias ocidentais sobre o desenvolvimento infantil, sobre a criança e sua educação e provocar a visibilidade de outras teorias que dêem conta de crianças em sociedades “não ocidentais” (cf. Gupta, 2008) ou de crianças que estão a margem do processo civilizador eurocêntrico (FARIA *et al.*, 2013, p. 36-37).

Sendo também composta por esse referencial desde minha graduação em Pedagogia, é por este motivo que a minha busca enquanto professora de crianças pequenininhas é propor isso com a preocupação e o cuidado de não me perder nos pontos do produtivismo, conteudismo e escolarização, mas compreendendo este trabalho em favor de um determinado grupo, assim como Nascimento (2017), Nascimento (2018) e Madeira (2017) também observaram em suas

pesquisas, reconhecendo, portanto, um trabalho que valoriza a diversidade e que busca a transformação social como mais uma das pérolas que busco carregar na minha prática docente, pois:

O silêncio da escola diante das discriminações poderá “silenciar” as crianças negras, gerar angústias e dificuldades de reagir frente a esta realidade. Nós, educadores e educadoras, não podemos permitir e aceitar que situações como as aqui relatadas se repitam em nossas escolas. Devemos buscar uma educação que não exclua as crianças negras; temos que buscar uma escola que encare as diferenças como ponto de partida e de chegada de uma educação democrática e humanizadora (SOUSA *et al.*, 2010, p. 65).

Conforme compartilho no início desta dissertação, minha preocupação com a exclusão das crianças na escola já era algo presente desde a minha formação inicial em Pedagogia, sendo, inclusive, um dos motivos pelo qual optei por me aprofundar na área da Educação Infantil a partir de um grupo que estudava a Pedagogia da Infância em articulação com a Sociologia da Infância, que conforme mencionei o capítulo 1 deste trabalho, detém um olhar crítico e de aprofundamento para as categorias minoritárias. Esta preocupação cresceu cada vez mais durante minha trajetória docente e conforme destaquei no início deste item foi um dos combustíveis que me levou a ir atrás de diversos cursos que pudessem me auxiliar melhor a lidar com esta temática. Foi refletindo sobre isso que acabei esbarrando com mais um dos animais marinhos a compor minha docência.

### **5.8 O Polvo, ou: aspectos da formação em serviço e acadêmica que compõem a docência**

Se esgueirando sorrateiro por entre as páginas de meu caderno e também dando suas caras no facebook encontrei o Polvo, animal que convido para compor esse trabalho nos momentos em que reflito sobre o papel que a formação docente (seja ela em serviço ou acadêmica) ocupa também de forma marcante para a constituição de minha docência com as crianças pequenininhas. Neste momento, considero a formação acadêmica sendo composta tanto pela minha formação inicial em Pedagogia, como por meio de projetos de extensão universitária ou Pós-graduação.

## Pescaria 08: Polvo



Fonte: <https://www.canva.com/> . Acesso em: 13 ago. 2021.

Vocês leitores podem estar neste momento se perguntando do porquê da escolha deste animal “Tão insólito que há até quem acredite que os polvos sejam alienígenas” (GARATONNI; FRAGA, s.d., n.p.)<sup>48</sup>, ainda mais para representar algo que deveria assumir grande importância em um trabalho desenvolvido e publicado no meio acadêmico. Talvez essa escolha se dê justamente por isso, pois me afeiçoei profundamente por esta criatura após ter assistido o documentário “Professor Polvo”<sup>49</sup>, que compartilha conosco a história real de um cineasta que estabelece uma amizade com um polvo e aprende com ele lições importantes sobre sua própria vida. Para mim, este documentário não apenas compactua com a obra de Bakhtin, como também a transcende, tendo em vista que comprova que é possível constituir-mo-nos não apenas a partir

---

48 GARATONNI, Bruno; FRAGA, Olívia. A inteligência dos polvos. Superinteressante, s.d. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/a-inteligencia-dos-polvos/> . Acesso em: 21 jul. 2021.

49 My Octopus Teacher. Direção: Philippa Ehrlich; James Reed. Produção: Ellen Windemuth; Craig Foster. África do Sul. Produtoras: Netflix; The sea change project; Off the fence production. 2020.

da relação com outros humanos, mas também com seres de outras espécies, muitas vezes inimagináveis por nós.

Além do aspecto afetivo da escolha, esta também se deu pensando na grande quantidade de braços de um polvo comparado a nós, o que reflito como a amplitude de alcance conferida à nossa prática a partir do momento que vivenciamos novo processo formativo e passamos a ser compostos por ele. Também considero a escolha relevante ao pensá-los como mestres da camuflagem, que lhes é possível “[...] graças a células especializadas, que mudam a cor aparente da pele. Certas espécies combinam camuflagem com flexibilidade para imitar pedras, algas, ou animais mais perigosos, como moréias ou cobras-do-mar. A mudança de cor serve também para comunicação” (DELECAVE, s.d., n.p.)<sup>50</sup>.

Quanto a isto, acho importante diferenciar os dois diferentes aspectos da camuflagem que apresento nesta pesquisa: a camuflagem do Tubarão Tapete com o intuito de disfarçar uma fragilidade e contornar uma situação que poderia enriquecer a prática docente se encarada de frente; da camuflagem que aqui reflito como uma possibilidade do professor exercer diferentes papéis na escola, seja assumindo posturas variadas de acordo com o que a situação lhe exige, seja pesquisando incessantemente assuntos/interesses manifestados pelas próprias crianças ensinando e aprendendo junto a elas, seja se adaptando às diferentes vertentes teóricas adotadas por um município ou pelo currículo de determinada escola que necessitam que o professor, somando às suas preferências pessoais, também se aproprie delas ao exercer sua prática.

Também é uma característica deste curioso animal marinho que me faz prosseguir com esta escolha a sua incrível habilidade de soltar jatos de tinta para se desvencilhar dos predadores. Não é um tanto irônico pensar no quanto a tinta é uma amiga próxima dos professores e estudiosos que, por consequência, costumam estar sempre escrevendo? Penso, neste momento, em diversas situações em que precisei me munir de uma caneta para escrever meu planejamento, justificar a escolha por determinada prática docente ou porque agi de determinada forma com alguma criança, ou para utilizar em produções diversas nos variados cursos que frequentei, o que me faz considerar a tinta não apenas como uma ferramenta de fuga (nos casos em que precisamos encontrar a melhor estratégia para contornar uma situação), mas neste caso, também de enfrentamento, pois uma boa argumentação documentada por escrito pode derrotar batalhas importantes.

---

50 DELECAVE, Bruno. Oito braços, três corações e alma espanhola. Invivo Fiocruz, s.d. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1056&sid=2>. Acesso em: 21 jul. 2021

Outra particularidade deste animal é o fato dele possuir três corações e, pensando no quanto em nossa cultura este órgão acaba assumindo o papel de representar a sensibilidade, reflito neste momento como o polvo sendo um animal muito sensível (você sabiam que eles também sentem gosto a partir de seus tentáculos???), e já apresentei anteriormente o quanto considero a sensibilidade enquanto elemento essencial para uma prática docente de qualidade. Assim, reflito sobre ela enquanto uma sensibilidade que se aguça a cada novo conhecimento que temos, pois a alteridade necessita do conhecimento do mundo do outro para que possamos respeitá-lo. As formações podem sim nos auxiliar com isso, nos apresentando diversos mundos que não são os quais fomos originados ou que nos são familiares. Essa sensibilidade e alteridade das quais aqui falo podem ser constatadas no documentário “Professor Polvo”, especialmente no tocante momento em que (alerta de spoiler!)<sup>51</sup> o polvo abraça o cineasta Craig Foster.

Por último, mas não menos importante, provavelmente devido a sua enorme inteligência (“Eles possuem um cérebro central e oito paralelos, um dentro de cada tentáculo – num conjunto que totaliza 500 milhões de neurônios” [GARATONNI; FRAGA, s.d., n.p.]), os polvos acabam apresentando-se de forma um tanto quanto rebelde, o que pode ser constatado no seguinte relato:

[...] o polvo Otto, que vivia num parque aquático em Colônia, na Alemanha, ficou irritado com uma luz de 2.000 watts colocada em cima do seu tanque. Mas descobriu que podia apagá-la subindo na beira do tanque e esguichando água na lâmpada, o que causava um curto-circuito. Os zeladores trocavam a lâmpada, mas depois ela queimava de novo. Eles acharam que fosse um problema na instalação elétrica, e só descobriram que realmente estava acontecendo depois de passar três noites dormindo no parque: pegaram Otto no flagra (GARATONNI; FRAGA, s.d., n.p.).

Esse aspecto de rebeldia deste animal marinho considero como a característica questionadora que o aprofundamento nos estudos e que muitas vezes as universidades, especialmente àquelas responsáveis por proporcionar um pensamento crítico aos seus estudantes, acabam desenvolvendo nos indivíduos. Trata-se de um aspecto não necessariamente comum à docência, mas que também confere qualidade a ela, como muito exaltava o pensador Paulo Freire, uma das inspirações desta dissertação.

Retomando a minha reflexão sobre o caráter enriquecedor que as formações conferem à prática docente, é importante ressaltar que mais uma vez não se trata de uma percepção isolada que tenho, mas algo que também aparece nos trabalhos de minhas companheiras de viagem:

---

51 De acordo com o Dicionário Online de Português, o termo Spoiler significa “Revelação de informações inéditas sobre uma série, livro ou filme, para quem não assistiu ou leu”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/spoiler/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

Em relação, ainda, à formação profissional das professoras pesquisadas, observamos que ao serem perguntadas sobre como e onde haviam aprendido a desempenhar o trabalho de professora da Educação Infantil, duas dimensões apareceram nas falas das docentes e são relevantes para ser explicitadas. A primeira delas foi a dimensão da formação profissional e a segunda foi a da prática profissional. Nesse sentido, Flor e Sivana, professoras que atuavam na turma de crianças de dois anos de idade, foram as que mais descreveram a dimensão da formação tanto durante a faculdade quanto a formação em serviço como essencial no aprendizado da profissão (CAMILO, 2018, p. 102).

Desta forma, ainda que nesta dissertação meu objetivo foi o de mergulhar em minha própria prática com as crianças pequenininhas para descobrir como esta se constitui na relação com elas, durante a viagem navegada pelos meus registros, pude perceber o quanto este “preparo”, que vem ocorrendo desde a graduação em Pedagogia e me confere novos braços/tentáculos a cada nova formação em que me aprofundo, seja ela ofertada em meio acadêmico ou por diversos formadores da comunidade escolar, providenciou condições para que a minha prática com as crianças fosse ganhando forma, a partir do meu respeito para com elas e da valorização da diversidade das crianças em minhas propostas. Observar isso hoje faz com que eu sinta essa necessidade de exaltar este papel que a formação (acadêmica ou em serviço!) assume na constituição de minha docência com as crianças pequenininhas. É por isso que trago aqui um episódio pescado em meu Caderno de planejamento Semanário de 2018 que, embora aparentemente não tenha uma relação direta com a universidade, reconheço que só foi possível a partir de uma provocação feita por esta, a partir da escolha das palavras colocadas na carta de aceite de um evento.

Na quinta descemos para pintar nossas caixas no parque. Foi diferente, pois além do ambiente, as crianças ainda não haviam experienciado uma pintura destas no grupão, apenas em pequenos grupos, e foi muito bacana ver o envolvimento das crianças (Caderno de planejamento Semanário, 24/08/2018).

Este registro se refere à estratégia proposta a partir da elaboração da Esquizomostra para a exposição no V Seminário do IMAGO, acontecimento que já foi comentado ao longo desta dissertação. Embora o registro não faça uma menção direta a isto, eu reconheço esta situação da Esquizomostra como um provocador de uma nova possibilidade de criação com as crianças que eu não havia pensado antes de receber a carta de aceite para o evento. Como menciono no registro, nós utilizávamos outro ambiente para a pintura, o da própria sala, mas a palavra “Ocupação” registrada na carta de aceite me provocou a pensar em como ocupar o espaço da

Universidade Pública com as obras e a presença das crianças. Essa provocação me deslocou de minha zona de conforto costumeira, de pinturas hermeticamente planejadas dentro de uma sala com uma quantidade delimitada de cores, materiais e pares e nos levaram a ocupação de outro espaço da escola para que a pintura acontecesse. Não irei me deter tanto neste processo em minha dissertação, pois ele já foi bem esmiuçado no trabalho completo publicado nos anais do evento<sup>52</sup>, agora, aproveito-me dele para reconhecer o papel que a Universidade Pública exerce em minha formação docente enquanto provocadora e possibilitadora de novas práticas com as crianças pequenas.

Esse papel também foi reconhecido por mim publicamente no ano seguinte, em um momento que devido ao contexto político do país senti a necessidade de me pronunciar, especialmente diante dos meus pares professores que muitas vezes presenciei fazendo comentários de apoio ao governo e sua política de desvalorização das Universidades Públicas:

---

52 Disponível em: [https://athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/ebook/anais\\_esquizoarte2018.pdf](https://athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/ebook/anais_esquizoarte2018.pdf) . Acesso em: 28 dez. 2020.

## Narrativa 08: Tomando posição

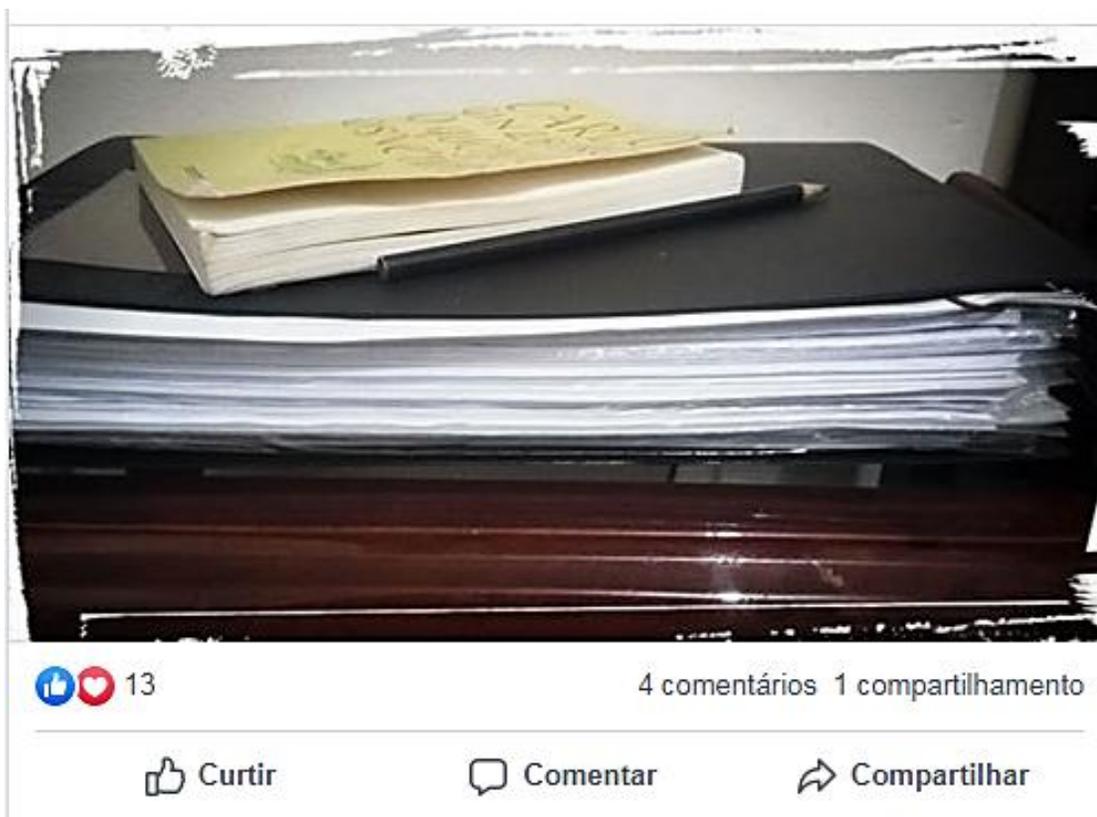


**Sandra Bonotto**

19 de maio de 2019 · 🌐



Somente após publicar me dei conta que justamente no dia da paralisação nacional pela educação eu havia postado no Facebook uma reflexão que havia tecido anteriormente sobre minha prática com as crianças. Não que alguém ligue, mas eu ligo, a partir do momento que publicar significa tornar público e aos olhares superficiais pode parecer que eu não participe do movimento de alguma forma ou que eu ingenuamente acredite que é possível uma prática reflexiva com os pequenos independente do contexto social. Então me aproveitei desse deslize para também tecer aqui minha reflexão sobre o atual contexto e me posicionar claramente sobre ele. Dizem que uma imagem vale mais que mil palavras, mas sou geminiana e quem também é sabe o quanto é difícil conter as palavras. Estava essa semana organizando em uma pasta as leituras que eu já havia feito desde o início do meu mestrado em fevereiro deste ano, e minha surpresa foi essa aí, ficou "meio cheinha". Sou cria da universidade pública, hoje percebo o quanto para que eu estivesse lá na minha graduação muitos outros estiveram em diversas outras posições sustentando o meu estudo de alguma forma e reconheço sim que nem todos tiveram esse privilégio. Por isso mesmo a minha responsabilidade com o público é maior e todas as vezes que algum colega de trabalho vem curtir ou elogiar alguma prática minha, alguma coisa que eu escrevo ou que eu defendo sobre o que penso, gostaria de deixar claro que tem "só isso aí" por trás. Minha graduação não foi balbúrdia, meu mestrado não está sendo, houveram e ainda haverá muitas noites não dormidas, muitos momentos em que deixo de estar com minha família para estar lendo os textos - porque não é uma leitura pela leitura, não é "para morrer mais sabido" ou para me achar melhor que aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades que eu, é um compromisso com o público, com as crianças, com a transformação social. Então não tem como eu dizer que o meu trabalho com os pequenos é desconexo de tudo o que está acontecendo, porque não é. Acho bacana quando uma professora, passando por alguma formação continuada em htpc ou curso faz uma primeira relação com seus filhos para melhor compreender o que está sendo passado, mas é preciso também ultrapassar esse limite e enxergar o público: aonde isso soma à minha prática para que eu favoreça as crianças de minha turma, de minha escola? Quando Paulo Freire fala em esperança, deixa claro: não é do verbo esperar, é de esperar. Precisa de luta, de mobilidade, não dá pra fechar a porta da sala e fingir que nada acontece, que é só tirar um trocado do bolso para fazer a coisa acontecer com as crianças na sala que está tudo certo. Enfim, não é imediatamente que eu escrevo sobre o que me acontece e o que me passa porque muitas vezes estou de luto e ao socializar um texto não gosto de compartilhar minha tristeza, mas de semear esperança. Fico hoje com a esperança de Paulo Freire.



Narrativa pessoal publicada na rede social facebook, 19/05/2019.

Disponível em: <https://www.facebook.com/san.bonotto/posts/10214177910230247>. Acesso em: 13 ago. 2021.

A partir de minha angústia compartilhada por meio desta narrativa, aproveito para reconhecer que durante o levantamento bibliográfico desta dissertação de mestrado tive contato com professoras que se formaram professoras ou enriqueceram o seu trabalho a partir de suas vivências em creches universitárias (RIBEIRO, 2017; NASCIMENTO, 2017; NASCIMENTO, 2018; ANSELMO, 2018; WINTERHALTER, 2015), professoras que desencadearam novas reflexões ou reconheceram uma mudança de postura em sua prática a partir da participação em eventos acadêmicos (OLIVEIRA, 2017; CAMARGO, 2019; MADEIRA, 2017); professoras que experimentaram a Educação Infantil a partir de projetos de pesquisa, extensão universitária ou PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (NASCIMENTO, 2018; CAMILO, 2018; MONTALVÃO, 2017, MARTINS, 2017)... Tudo isso me faz refletir sobre a importância das universidades na formação dos professores da Educação Infantil, seja ela inicial ou continuada. Apesar disso, durante o trabalho de Anselmo (2018), a creche em que ela realizava a sua pesquisa passava por um desmonte ocasionado por questões políticas. Nestes

contextos, tanto o de Anselmo (2018) quanto o que compartilho em minha narrativa, é fundamental que a gente se posicione em defesa destes espaços formativos, lutando por sua continuidade, por reconhecermos a sua importância em fomentar a qualidade de nosso trabalho.

Conforme mencionado, outro importante espaço de preparo para a minha prática cotidiana é o de formação em serviço, no caso da prefeitura em questão representado pelas HTP's: Hora de Trabalho Pedagógico, tanto o Coletivo, junto aos demais professores, quanto o Individual, uma vez por semana acompanhada pela professora coordenadora. No caso do registro a seguir, de 26 de outubro, eu me refiro a uma formação em serviço que foi oferecida em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) pela supervisora de ensino que acompanhava a nossa escola naquele ano a convite da professora coordenadora Marcela sobre o tema do desenho infantil. Ter uma especialista falando sobre uma prática que muitas vezes é utilizada de forma simplificada para “tapar um buraco” que surge na rotina foi muito importante e transformador para meu trabalho com esta outra linguagem das crianças.

Gostaram bastante de desenhar também, mas se envolveram tanto com sua foto na folha que acabaram não se envolvendo com o objetivo (que era se desenhar e sua sombra). Essa é outra [estratégia] que se eu fizer mais vezes, talvez a surpresa com a foto se acalme e aí eles dêem mais atenção ao objetivo. [...] É uma coisa que só considerei a partir da formação de desenho, de dar mais atenção a esta estratégia (Caderno de Planejamento Semanário, 26/10/2018).

A partir da formação que ocorreu no HTPC, realizei uma proposta de desenho em que entreguei para as crianças uma folha com uma fotografia do rosto de cada criança colado. O convite era de que as crianças completassem o seu corpo e desenhassem a sua sombra, pois a proposta aconteceu depois de algumas brincadeiras que realizamos ao longo de algumas semanas envolvendo a observação e brincadeira com a sombra das crianças projetadas em uma área externa.

Parte do conteúdo de biologia que mais me fascina desde a minha escolaridade básica, e ainda mais a partir do momento que me iniciei em uma religião de culto à natureza, são as Teias e Cadeias Alimentares<sup>53</sup>. Isso porque elas representam, sobretudo, a circularidade presente na

---

53 “Cadeias alimentares são representadas por uma relação alimentar entre produtores, consumidores e decompositores, na qual a energia flui entre esses indivíduos a partir dos seres autotróficos, que, a partir da fotossíntese ou quimiossíntese, são capazes de transformar a matéria inorgânica em orgânica, sendo essa incorporada na cadeia a partir do momento em que um indivíduo se alimenta desses organismos. [...] teias alimentares refletem de forma mais fiel a relação entre produtores, consumidores e decompositores em um ambiente, sendo por isso considerada um conjunto de cadeias alimentares” (ARAGUAIA, s.d, n.p.). ARAGUAIA, Mariana. Teia Alimentar.

natureza, de que independentemente da posição que você ocupe hoje, em um futuro próximo você poderá representar a composição do cardápio de alguém, ainda que seja de uma criatura aparentemente inofensiva como um fungo. Como não podia deixar de ser, este também é o caso de nosso querido Polvo, que enquanto até o momento assumia a cena, prossegue como parte do cardápio do próximo e último animal a ser apresentado por esta dissertação.

## **5.9 O Cachalote, ou: os encontros entre os demais adultos da escola**

Confesso ter sido uma tarefa difícil escolher qual seria última criatura marinha a compor esta dissertação, tendo vasculhado diversas possibilidades que se encaixassem com as articulações que eu pretendia estabelecer a partir de uma sugestão que foi feita pela banca da qualificação desta pesquisa. Precisei “pedir ajuda aos universitários” (e não universitários também!) pois me faltava imaginação quanto à diversidade marinha para prosseguir com minha busca. A partir das sugestões feitas e após ter bisbilhotado a vida de Toninhas e Vaquitas<sup>54</sup>; Golfinhos, Orcas e Belugas; Cavalos-Marinhos, Peixes-Cachimbo e Dragões Marinhos; Tartarugas; Arraias; Moréias; Serpentes do mar; Focas; Leões Marinhos; Pinguins; Bolachas do Mar; Dragões Azuis e Lemas do Mar; cheguei até o nosso próximo convidado: A baleia-não-baleia-Cachalote.

---

Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/teia-alimentar.htm> . Acesso em: 29 jul. 2021.

54 Durante esta etapa de realização da pesquisa, em julho de 2021, foi com bastante infelicidade que cheguei até a informação de que a Vaquita é uma espécie de Toninha gravemente ameaçada de extinção: “Pela mais recente estimativa, feita com monitores sonares e divulgada em fevereiro de 2019, restariam entre 6 e 22 delas ainda vivas. O que especialistas acreditam é que sejam somente 10”. (CAMARGO, 2019, n.p.). A situação chegou a este ponto porque a Vaquita, menor cetáceo do planeta, normalmente fica presa e morre por meio das redes de pesca ilegais que usam para capturar o peixe Totoaba, uma iguaria no mercado asiático e que também está ameaçado. Por ser uma espécie de animal marinho de distribuição geográfica muito restrita, desde a sua descoberta já constavam poucos indivíduos, porém o declínio de sua população foi muito rápido, pois rondava 600 indivíduos em 1997. Sua situação alarmante e o fato de que possivelmente não existam mais Vaquitas até a data da publicação deste trabalho, faz com que eu sinta a necessidade de expor a situação, ainda que elas não tenham assumido um papel de destaque em alguma das alegorias que foram realizadas. CAMARGO, Suzana. Morre uma das últimas vaquitas que ainda restava no planeta. Conexão Planeta, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/morre-uma-das-ultimas-vaquitas-que-ainda-restava-no-planeta/> . Acesso em: 29 jul. 2021.

## Pescaria 09: Cachalote



Fonte: <https://www.canva.com/> . Acesso em: 13 ago. 2021.

É interessante que sempre tive uma curiosidade natural com as baleias devido ao seu grande tamanho e aparente docilidade, mais ainda quando chegamos até um animal que é popularmente conhecido como uma baleia, mas que não é uma, pois para ser baleia existe um pré-requisito: não possuir dentes, e sim barbatanas responsáveis por filtrar seu alimento, como peixes, krill ou zooplâncton, o que não é o caso dos Cachalotes (e nem das Vaquitas, Toninhas, Orcas, Golfinhos e Belugas!). Enfim, cheguei aos Cachalotes na esperança de encontrar algo que representasse mais uma das relações que compõem a minha prática com as crianças pequenininhas e que apareceu implicitamente ao longo de minha pesquisa, mas que por recomendação da banca de qualificação deveria se destacar dada a sua importância: a relação entre os pares de trabalho – professores, agentes educacionais, coordenação, gestão da escola, equipe de limpeza e cozinha, etc. – que se procedem no ambiente da escola.

Neste sentido, compreendo ser pertinente a escolha do Cachalote devido ao seu tamanho avantajado: estamos falando do maior mamífero com dentes de nosso planeta e, ao mesmo tempo, estamos falando da composição de toda a equipe escolar! Além disso, são animais que vivem em grupo – em 2019, pesquisadores flagraram um grupo de 40 cachalotes nadando na

bacia de Santos – SP<sup>55</sup>! As fêmeas permanecem praticamente no mesmo grupo durante a vida inteira, mas há relatos de indivíduos que trocam de grupos ocasionalmente, assim como também é comum observarmos funcionários públicos efetivos que se estabelecem em um mesmo local de trabalho até o final de sua vida funcional, e aqueles que recorrem à remoção para outra unidade de vez em quando.

É com uma pitada de ironia e outra de choro que refleti sobre o quão pouco estes animais dormem apesar de seu tamanho - apenas 7% do seu dia, fragmentado em sonecas de aproximadamente 12 minutos e pasmem: em posição vertical para manterem-se em estado de alerta! – e no quanto muitas vezes professores (e conseqüentemente professores-coordenadores e também gestores, tendo em vista que a responsabilidade só aumenta!) acabam por também restringir suas noites de sono diante da carga de trabalho excessiva<sup>56</sup>.

Cachalotes também são muito resistentes a diferentes condições de pressão. Isso se dá devido a sua cabeça que representa 1/3 de seu corpo e que contém o órgão do espermacete, responsável pela produção de um óleo que age também ajustando a densidade de seu corpo para auxiliá-lo em seus profundos mergulhos: de 300 a 2000 metros de profundidade. Assim também é com as diferentes demandas que acabam por pressionar os diversos setores da escola: professores, gestores, funcionários – todos devem, de alguma forma ou de outra, cumprir tarefas e prazos e, dependendo da forma com que estes são cobrados por aquele que está supervisionando este trabalho, pode ser encarado de forma mais ou menos pressionante para aquele que deve cumpri-los.

Assim como a relação que estabeleci ente o Peixe-Lua e as Águas Vivas, considero como algo interessante o fato dos Cachalotes se alimentarem de Polvos e Lulas, isso porque penso que a formação é algo que pode realmente nos nutrir para um trabalho de qualidade. Muitas vezes as dificuldades da própria prática podem ser minimizadas ou até mesmo sanadas após um processo formativo da equipe, seja de forma acadêmica para aqueles que têm a oportunidade ou em serviço.

---

55 PIMENTEL, José Claudio. Flagrante raríssimo mostra 40 cachalotes gigantes nadando em SP. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2019/04/02/flagrante-rarissimo-mostra-40-cachalotes-gigantes-nadando-em-sp-video.ghtml> . Acesso em: 13 ago. 2021.

56 Uma das colegas professoras com quem tive a oportunidade de trabalhar no ano de 2021 nesta escola em que desenvolvi esta pesquisa, a professora Denise, diante de algumas demandas excessivas da profissão especialmente neste contexto da Pandemia do COVID-19, sempre referenciava em tom de brincadeira um professor de sua graduação em Pedagogia em sua fala: “O que você faz das 00h às 06h?”. Esta é mais uma das brincadeiras que “tem um fundo de verdade” como diz o ditado e que me fazem associar também o Cachalote ao nosso ofício neste momento.

Ao longo desta dissertação, em diversos trechos extraídos de meu caderno de planejamento Semanário, é possível pescar indícios do Cachalote como amparando/orientando a minha prática a partir da experiência de outra pessoa. Isso acontece duas vezes ao mencionar a vice-diretora Monique, primeiramente quando ela me auxilia a identificar que as crianças estão com sono no final do período letivo (p. 134) e posteriormente quando ela me auxilia a lidar com um conflito entre as mães de duas crianças que se deu a partir de uma mordida (p. 154). Posteriormente a vice-diretora Monique assumiu a direção em uma creche do município e passamos a conviver com a vice-diretora Ruth, que aparece principalmente me auxiliando a buscar estratégias para dialogar com as famílias sobre aspectos que afetam a turma (p.155) e também me amparando diretamente em uma conversa com a mãe de uma criança que estava apresentando dificuldades para se alimentar na escola pouco tempo depois de assumir a vice direção (p. 156) de nossa escola.

Penso ser de relevância situar os leitores quanto a proximidade destas duas vice-diretoras a minha prática docente, o que não é algo comum a todas as realidades da Educação Infantil. A gestão da escola em que atuo está organizada da seguinte forma: uma diretora, duas vice-diretoras a partir do segundo semestre de 2017 e duas professoras-coordenadoras a partir do segundo semestre de 2019. Antes dos anos citados, eram apenas uma vice-diretora e uma professora coordenadora. Como já mencionado anteriormente, as turmas de Maternal I estão situadas em salas emprestadas pela Associação Luterana à escola, essa “parceria”<sup>57</sup> se iniciou justamente no ano de 2017, e devido ao fato de serem salas descentralizadas, houve a necessidade/possibilidade de mais uma vice-diretora para a escola, que permaneceria neste prédio da Associação Luterana para acompanhar os funcionários e turmas que estão no local. Já as professoras-coordenadoras, uma responsável pela Educação Infantil e outra pelo Ensino Fundamental, ocupam a sala da coordenação no prédio da própria escola. Por isso, no dia a dia, a vice-diretora estabelecida na Associação Luterana – primeiramente Monique e, posteriormente, Ruth – é quem acompanha as turmas e professoras que lá estão.

Embora eu tenha reconhecido explicitamente as contribuições de Monique à constituição de minha prática docente com as crianças de Maternal I, tendo em vista que ela acompanhou

---

57 Na prefeitura Municipal de Rio Claro – SP, até o momento de realização desta pesquisa, existem algumas escolas que funcionam completamente em prédios alugados pela prefeitura e existem situações como esta em que a prefeitura aluga algumas salas de um prédio vizinho para ampliar o atendimento de uma escola. Nestas situações, as salas pertencem à escola mas funcionam em outro prédio.

justamente o início deste processo, é importante ressaltar que tive a oportunidade de conviver e aprender com ela apenas por um semestre, devido ao fato de ela ter assumido a direção de uma creche. Já no caso da vice-diretora Ruth, conto com a oportunidade de aprender com ela até os dias de hoje, uma vez que até o momento de realização desta pesquisa ela ainda está na função de vice-diretora e na responsabilidade destas salas emprestadas pela Associação Luterana, mesmo enquanto vivenciávamos o período das Atividades Educativas não Presenciais, uma vez que era a pessoa da gestão responsável por estar inserida em nossos Grupos de WhatsApp e colaborar com nossas necessidades diante das famílias. Ainda que eu tenha mencionado pouco o auxílio de Ruth nos trechos extraídos de meu Caderno de planejamento Semanário, para mim é importante compartilhar o quanto me benefico de sua experiência e sabedoria acumulados por tanto tempo na educação, uma vez que ela está na prefeitura de Rio Claro – SP desde 1994, e atua na gestão há mais de dez anos. A partir de sua experiência enquanto vice-diretora de creche pude colher pérolas preciosas que auxiliaram a composição de minha prática, especialmente em relação ao diálogo e acolhimento das famílias.

Embora a figura da vice-diretora em nosso dia a dia presencial seja a mais frequente, nesta dissertação, o Cachalote campeão de aparições é a professora-coordenadora da Educação Infantil, Marcela, justamente a interlocutora de meus Cadernos de planejamento Semanários. Não tinha como isto acontecer de outra forma, já que uma de suas principais responsabilidades é a de acompanhar diretamente a prática pedagógica dos professores. Além disso, ainda que a distância física de nossas salas impeça que, no período de aulas presenciais, ela acompanhe visualmente nossa turma com tanta frequência, a nossa relação se estabelece por meio da palavra escrita e se constitui justamente nas conversas presentes em meu Caderno de planejamento Semanário. Isto fica evidente, por exemplo, quando compartilho com vocês leitores que meus registros reflexivos frutificavam de acordo com as trocas estabelecidas com ela (p. 38). Também é possível pescar os reflexos de sua ação de formação continuada quando explico o impacto que a vivência de uma formação sobre o desenho infantil promovida por ela teve diretamente em minha prática com as crianças em relação a esta estratégia (p. 199).

O próximo Cachalote selecionado para esta etapa do trabalho infelizmente considero como um Cachalote doente e ligeiramente enfraquecido, pois necessita de maior cuidado e atenção para ganhar peso e força que o possibilitariam desfrutar de toda a exuberância de seu tamanho. Falo aqui da relação com as agentes educacionais, que embora atuem diretamente nas

turmas de Maternal I e sejam referências importantes para as crianças e famílias, elas pouco aparecem nos registros que foram pescados de meu Caderno de planejamento Semanário, sua presença na realidade se acentuou no subcapítulo 4.6, a partir das reflexões sobre meu cotidiano que surgiram durante a leitura do trabalho de Camilo (2018), que se debruça particularmente sobre estas relações. Além disso, sua presença pode ser brevemente notada quando menciono uma criança que não era autorizada pela mãe a brincar no tanque de areia e que, no momento em que a turma estava neste espaço era acompanhada por uma das agentes da turma (p. 156) e o momento em que a agente educacional Daniela dá uma sugestão sobre a ocupação de outro espaço da escola que nos é muito valiosa (p. 151), pois até o momento em que as aulas presenciais aconteciam, nós ainda nos utilizávamos daquele espaço para brincar ocasionalmente.

Apesar de suas escassas aparições nos registros, como já mencionei, a presença das agentes educacionais nas turmas era fundamental para as relações que ali se estabeleciam e também passaram a me constituir não apenas no âmbito da docência. No ano de 2018 as agentes educacionais que compartilharam de nossa convivência diária com a turma do Maternal I A foram Daniela e Bruna. Daniela era contratada como agente educacional da turma como um todo e Bruna como agente de inclusão da criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, mas isso não interferia no fato de ela conviver conosco diariamente e também nos constituir a partir de suas singularidades. Naquele ano, as duas me ensinaram a cultivar e carregar uma grandiosa pérola que reconheço como soma da delicadeza, paciência e amorosidade, pois era como elas se relacionavam com as crianças<sup>58</sup>.

Já nos anos de 2019 e no início de 2020, tive a oportunidade de conviver e aprender com a agente educacional Roberta, e com ela aprendi e recolhi a pérola que unia organização, responsabilidade e cooperação, pois eram aspectos em que ela me auxiliava com maestria em momentos em que muitas vezes eu acabava me perdendo com excessos de ideias e deleitada com as potencialidades criativas das crianças. Conforme já mencionado, a importância das agentes educacionais no trabalho educativo é um dos aspectos centrais do trabalho de Camilo (2018).

---

58 Faço questão de registrar que estas duas agentes educacionais estão, no momento da redação final desta pesquisa em novembro de 2021, na fase final de suas graduações em Pedagogia e que ambas já me confidenciaram ter feito a escolha pelo curso após nossas experiências conjuntas com a turma do Maternal I do ano de 2018. A partir disto e em conjunto com a experiência já mencionada da creche em que trabalhei e que motivava as agentes a optarem por este caminho profissional, reflito mais uma vez sobre como boas experiências na escola carregam uma potência formativa para aqueles que a vivenciam.

Já os demais funcionários que compõem a equipe da escola (diretora, faxineiros, inspetoras, cozinheiros, secretárias) praticamente não aparecem nos meus registros compartilhados nesta dissertação, apenas quando menciono que solicitei às famílias das crianças, à agente educacional e demais funcionários da escola a produção de uma página do livro com o intuito de compartilhar com todo o grupo sua história pessoal (p. 108), porém não é possível vislumbrar a sua prática diária e sua importância no cotidiano das crianças a partir dessa menção. No prédio da Associação Luterana, além da vice-diretora, professoras e agentes educacionais das turmas, até o momento em que as escolas foram fechadas em decorrência da Pandemia do COVID-19<sup>59</sup>, a equipe que atuava diretamente neste espaço também era composta por uma agente educacional que se situa no corredor auxiliando eventuais necessidades das duas turmas, uma faxineira e uma merendeira. Portanto, embora não tenhamos contato cotidiano com a diretora, inspetoras, secretárias e todos os demais funcionários que ocupam o espaço da escola, os funcionários citados anteriormente fazem parte do nosso convívio diário e com certeza assumem um espaço significativo na vida das crianças das turmas de Maternal I, que demonstram muito amor e carinho especialmente por aquelas pessoas a quem acabam se afeiçoando mais.

Em todo o caso, se há um “espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil” (BRASIL, 2013, p. 91) disponível para que ocupemos, existe a presença de uma funcionária<sup>60</sup>, faxineira, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de limpeza, etc., que por lá passou e exerceu o seu trabalho para que aquele espaço se apresentasse daquela forma e estivesse em condições de ser utilizado com as crianças. Se há todo um arranjo em relação à documentação de toda escola, de todos os funcionários e de todas as crianças, compostas por milhares de folhas que são impressas, arquivadas e enviadas a diversos lugares a cada dia, há uma funcionária<sup>61</sup>, secretária, escriturária, agente de organização escolar, etc., que lá esteve e se dedicou para que cada coisa estivesse devidamente organizada em seu lugar e fosse recebida ou enviada a quem é de direito.

---

59 Conforme já mencionado, a atual gestão municipal tem reestruturado o quadro de funcionários das escolas a partir do momento em que deixa de contratar funcionários eventuais. Em decorrência disso, no momento em que nossa escola foi reaberta para aulas presenciais em outubro de 2021, ela contava com apenas dois faxineiros e duas agentes educacionais para atender a toda a escola, além das duas merendeiras que já eram funcionárias efetivas da escola, deixando de contarmos com a presença da merendeira que atuava conosco no prédio da Associação Luterana e que era funcionária eventual. Portanto, o início de nosso trabalho presencial pós Pandemia se dá sem a presença de merendeira e faxineira atuando diretamente no espaço ocupado pelas nossas salas, o que é um absurdo diante das necessidades imediatas das crianças pequenininhas que o frequentam.

60 Neste momento, utilizo o feminino para me referir às funcionárias que ocupavam esta posição naquele momento em que vivenciávamos este espaço com as turmas de 2018 e 2019.

61 Idem.

Se há um leite ou uma merenda para serem ofertados às crianças, momentos que compõem parte significativa de nossa rotina e que aparecem em diversos registros trazidos nesta dissertação, não apenas de minha própria prática como de minhas companheiras de viagem, há a presença invisibilizada de uma funcionária<sup>62</sup>, cozinheira, merendeira, auxiliar de cozinha, etc., que lá esteve e exerceu o seu trabalho para que as crianças tivessem a oportunidade de se alimentarem na escola, sendo em muitos casos inclusive a responsável pela introdução alimentar de boa parte das crianças, especialmente quando pensamos na creche.

No nosso caso, além de desfrutarmos de sua mão de obra por meio dos lanches servidos, temos a oportunidade de desfrutar também de sua presença em nosso cotidiano, de seus gracejos, gentilezas, cuidado com as crianças e aspectos de suas singularidades que enriquecem nosso dia a dia com a possibilidade de convivemos juntos. Neste sentido, me recordo de diversas situações em que a merendeira Heloisa preparou algum chá, suco ou pudim para “adoçar o nosso dia”, ainda que não fosse a sua função se preocupar com algo além da merenda das crianças.

Também me recordo das inúmeras situações em que as agentes educacionais do corredor e as faxineiras (e aqui falo no plural pois essas funções sempre tiveram bastante alternância dentre todas as funcionárias da escola) se dispuseram a auxiliar as turmas seja em algum trajeto dentro da própria escola, em algum passeio ou em alguma situação do cotidiano que demandava de mais adultos auxiliando no local. Posso afirmar com toda a certeza que isso acontece devido ao fato de todos assumirem o papel de educadores na escola, algo que também é muito marcante no trabalho de Madeira (2017).

Já em relação à diretora Luana à outra vice-diretora da unidade, Gislaine, que ocupam o espaço físico da escola, não temos a experiência de conviver com elas diretamente em nosso cotidiano, embora reconheço que sua presença também me fornece pérolas e impacta o nosso dia a dia. Isso eu afirmo porque, me considerando uma professora-viajante que se tornou professora-sedentária após ter se estabelecido nesta escola a partir de 2018, sempre que tenho a oportunidade eu compartilho que o maior fator influenciador de eu ter estabelecido raízes nesta escola foi justamente a sua gestão. Os meus anos de viajante me possibilitaram experiências marcantes que me auxiliaram a discernir o que eu quero e o que eu não quero enquanto ambiente de trabalho e a maior parte dessas experiências estão relacionadas a gestões escolares. Em contrapartida, as experiências que vivenciei e vivencio até os dias de hoje nesta escola me fazem compreender essa

---

62 Ibidem.

gestão como dialógica e democrática, pois há bastante espaço para que possamos nos posicionar e dialogar sobre nossas práticas educacionais.

Além disso, é uma gestão que não mede esforços para auxiliar os professores em seus projetos educativos, isso ficou evidente quando em 2018, a partir da carta de aceite do V Seminário do Imago a gestão prontamente se mobilizou para garantir que as crianças teriam um ônibus disponível para levá-las ao local do evento no dia em que suas obras estariam expostas, algo que aos olhos desavisados ou pouco experientes com realidades diversas na educação pública brasileira pode até parecer simples, mas diante das outras vivências que tive atuando como docente desde o ano de 2012 compreendo como um diferencial positivo de atuação de gestão.

Outra situação que me foi ainda mais marcante foi no ano de 2019, quando, a partir de nosso projeto com as danças afro-brasileiras, diante da proximidade da Festa Junina da escola, organizei junto à outra professora de Maternal I uma apresentação/brincadeira que reunia os diversos ritmos musicais que havíamos conhecido ao longo do projeto. Nos momentos de “ensaio” da apresentação, alguns funcionários da escola que o assistiram se constrangeram com o ritmo de batuque de algumas danças que faziam parte da seleção de músicas, como Maracatu e Cocos de Roda, por fazerem parte de uma religião que demonizava estes ritmos musicais devido ao preconceito que as Religiões de Matriz Africana, que também se utilizam de ritmos parecidos, sofrem cotidianamente. Estes funcionários questionaram a gestão, nas palavras das gestoras quando me comunicaram do ocorrido, do “porquê de não poderem orar com as crianças antes das refeições se a Sandra pode colocar as crianças para dançar o Candomblé”.

Fiquei muito impressionada com a sensibilidade com que as gestoras lidaram com a situação, primeiramente tendo convocado uma reunião comigo e com a outra professora responsável pela apresentação para nos relatar imediatamente do ocorrido antes que a situação chegasse aos nossos ouvidos na forma de fofoca e causasse uma situação desagradável, ainda mais considerando o fato de que sou iniciada em uma Religião de Matriz Africana (Ainda que não seja o Candomblé!) caracterizando este tipo de situação, portanto, como uma corriqueira manifestação de intolerância religiosa, algo que é crime em nosso País de acordo com a Lei nº. 9.459/1997, embora infelizmente nem sempre seja encarado desta forma.

Após esta primeira reunião, elas convocaram mais duas, uma com todos os funcionários da escola e outra com todos os professores da Educação Infantil, para relatar o ocorrido, justificar

a intolerância presente na situação e a importância de trabalhos como o que estava sendo realizado justamente para compartilhar saberes e romper com preconceitos. Nunca me esqueço de que neste momento, a vice-diretora Gislaine me recomendou que nunca abandonasse este trabalho, porque se eu não o fizesse, ninguém mais o faria. É triste reconhecer que ainda hoje isto é uma realidade, pois de lá até aqui poucos são os professores que tive a oportunidade de conhecer e vir a saber que trabalham com a temática ou que lutam mais ativamente para estabelecer uma educação antirracista em suas salas ou em suas escolas como um todo.

A relação entre a gestão da escola e as práticas das professoras com bebês e crianças pequenininhas aparece com mais evidência em quatro trabalhos de minhas companheiras de viagem. De forma implícita, nas pesquisas de Anselmo (2018) e Montalvão (2017); e de forma explícita, nas obras de Camargo (2019) e Madeira (2017). No primeiro caso, observa-se o impacto da gestão nas práticas das professoras a partir da forma como é organizado o currículo da unidade, o que é nítido quando a pesquisadora Anselmo (2018) compartilha conosco o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição. Já no caso de Montalvão (2017), essa relação se evidencia justamente nas dificuldades que a professora de sala enfrenta no dia a dia por questões organizacionais da escola e da rede municipal em questão, justamente o oposto da situação de Anselmo (2018). Em relação a Camargo (2019) e Madeira (2017), ambas as pesquisadoras eram também as diretoras das unidades pesquisadas, portanto, trazem em suas teses de doutorado suas experiências enquanto gestoras.

Por último, mas não menos importante, encontro outro Cachalote que nos agracia com sua presença para auxiliar a compor minha docência com as crianças de Maternal I: as trocas entre os professores. A pesquisa de Nascimento (2018) também assume a importância desta relação, que ela apresenta como potente:

O currículo praticado, tecido em uma rede de significados, pode dialogar com os documentos oficiais, mas também com os saberes produzidos cotidianamente pelas professoras a partir de suas formações, seus contextos e experiências. Essa rede de significados tecidos cotidianamente se potencializa quando produzida pelo coletivo de sujeitos envolvidos nesse processo. **Desse modo, a superação dos “nós” (contradições, problemas, contratempos, conflito etc.) se dá de modo mais potente e transformador quando parte de relações dialógicas de todos “nós” que compomos esse cotidiano** (NASCIMENTO, 2018, p. 146, grifos meus).

Conforme já mencionado, no ano de 2018 a minha turma era a única de Maternal I naquela escola, o que também a caracterizava como a única turma da Etapa I da Educação

Infantil em toda a escola. Com isso, havia algumas singularidades da turma que acabavam por dificultar algumas trocas entre os demais professores da unidade, pois algumas experiências não “batiam” – assim como não “bateu” todo o meu repertório anterior com turmas de Educação Infantil de diferentes faixas etárias. Sendo assim, mais de uma vez comentei para a professora-coordenadora Marcela o quanto me sentia solitária em 2018 e minhas trocas referentes às minhas necessidades na constituição da prática docente se davam quase que exclusivamente com ela.

Essa situação se alterou radicalmente em 2019, quando a escola passou a ofertar o Maternal I em duas salas e uma nova colega se removeu para atuar em nossa escola, assumindo a turma do Maternal I-A: Fabíola. Esta colega, que protagonizou junto a mim o episódio de preconceito com a apresentação junina das danças afro-brasileiras, se mostrou como uma parceira muito engajada e estabelecemos trocas muito ricas naquele ano. Assim como eu, esta colega também havia atuado em outro município antes de se efetivar na prefeitura de Rio Claro – SP, além de ter trabalhado em creche e trazer consigo sua experiência com bebês. Neste mesmo ano também se removeu para a nossa escola a professora Cecília, que assumiu a única turma de Maternal II que era ofertada no período da tarde, assim como nossas turmas de Maternal I. Naquele ano, nós três formamos uma equipe potente, como previsto por Nascimento (2018), pois tivemos a oportunidade de oferecer algumas experiências maravilhosas para as três turmas conjuntamente, como por exemplo, quando realizamos uma proposta de brincar heurístico<sup>63</sup> com elementos da natureza no parque da escola, apresentando para as crianças uma variedade de vagens, sementes, folhas, etc., para que elas pudessem utilizar coletivamente em suas brincadeiras.

No ano de 2019 as turmas de Maternal do período da tarde na escola interagiram em deliciosos dias com elaboração de receitas, brincadeiras coletivas com materiais variados e até mesmo realizaram um passeio para conhecer algumas turmas de Maternal da creche vizinha à escola, tendo em vista que a professora Cecília atuava com uma destas turmas da creche no turno

---

63 De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), o “brincar heurístico com objetos” consiste em “[...] oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 147). Este referencial nos foi apresentado durante formação com a professora-coordenadora Marcela e foi a partir dele que elaboramos diversas propostas em conjunto para as turmas de Maternal I e Maternal II em 2019.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

da manhã, oposto ao que estava efetivada em nossa escola e, portanto, estabeleceu a ponte para que este trabalho acontecesse.

É interessante observar que este trabalho de parceria entre os professores da escola se reconfigurou completamente no ano seguinte, a partir da Pandemia do COVID-19 e de nossa adaptação ao trabalho com as Atividades Educativas não Presenciais. No início do ano, enquanto ainda trabalhávamos presencialmente, meu companheiro de Maternal I era o Heitor, professor que havia ingressado naquele ano na escola via contrato por processo seletivo. Em outubro, pouco tempo após iniciarmos o trabalho remoto, Heitor retornou para sua cidade natal e rescindiu o contrato com a prefeitura, tendo a professora eventual Jocely assumido o seu lugar.

Naquele momento se instituiu, por meio de grupos de WhatsApp, uma nova forma de organização de trabalho coletivo, constituída pelos professores das salas regulares de cada ano, juntamente aos professores de Educação Física e professores de Projeto Especial que atendiam suas turmas. Sobre isso, irei me debruçar mais precisamente no próximo capítulo desta dissertação. Por ora, me interessa apenas comentar que esta nova configuração de trabalho coletivo permanece até o momento da redação da versão deste texto para a banca de defesa da dissertação, em novembro de 2021, este ano contando com a presença da professora Denise, que tem trazido muitas experiências enriquecedoras ao planejamento, tendo em vista que este reúne as singularidades de todos os sujeitos que compõem grupo na concepção de cada bloco de Atividades Educativas não Presenciais proposto às crianças.

No caso desta escola da qual retiro a maior parte das experiências compartilhadas com vocês leitores, estas foram as parcerias mais significativas que estabeleci com os demais docentes da unidade com o intuito da instituição de uma boa prática com as crianças pequenininhas da escola. Porém, ao refletir hoje sobre este Cachalote, consigo me recordar de inúmeros momentos desde o início da minha docência em que ele se fez presente e fortaleceu o meu trabalho. Me recordo perfeitamente do quanto eu não sabia o que fazer na maior parte do tempo com as crianças no meu primeiro semestre enquanto professora iniciante<sup>64</sup> na educação infantil, pois

---

64 Caso haja o interesse em se aprofundar nesta temática, Cassão (2013) realizou sua pesquisa de mestrado sobre essa questão, tendo sido uma das primeiras pesquisas de mestrado defendida pelo GREEFA. CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes:** marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90135>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

muitas vezes o tempo das crianças estava desajustado com o tempo de uma proposta que eu havia programado e o intervalo entre uma coisa e outra era grande e assustador.

Penso ter sido sensação semelhante a que Goethe sentiu ao se ver pela primeira vez em mar aberto, pelo que nos relata Bakhtin (2003): “Quando Goethe navegava pelo mar de Nápoles à Sicília, sentiu-se pela primeira vez em mar aberto e a linha do horizonte fechou-se ao seu redor, ele declarou: ‘Quem nunca esteve cercado pelo mar por todos os lados não tem uma ideia do mundo e da sua correlação com o mundo’” (BAKHTIN, 2003, p. 228). Felizmente, nestes momentos, tive a oportunidade de encontrar em meu caminho diversos Cachalotes que ofereciam uma nadadeira amiga e palavras de acolhimento, com sugestões para que eu fosse, pouco a pouco, firmando o pé (ou minhas próprias nadadeiras?) em minha trajetória. Afinal, em um movimento exotópico observando-nos pela superfície do mar, em mar aberto, esta imensidão realmente nos dá a sensação de estarmos sozinhos, mas ao mergulharmos vislumbrando o ambiente marinho perceberemos o quanto na verdade ele é rico em presenças das mais diversas criaturas marinhas, como compartilhou conosco o cineasta Craig Foster no documentário Professor Polvo (2020) em seus muitos mergulhos recheados de experiências encantadoras.

Ainda que as concepções teóricas destes outros Cachalotes muitas vezes fossem diferentes das minhas, suas contribuições muito me auxiliavam em um momento em que eu ainda estava aprendendo o que fazer com o que eu havia aprendido na universidade e, quanto a isso, sou muito grata, pois cada vez mais a partir de Bakhtin sei que a docente que sou hoje também é composta pela passagem destes Cachalotes em minha jornada. Além do trabalho de Nascimento (2018), os trabalhos das companheiras de viagem Anselmo (2018), Nascimento (2017), Madeira (2017), Modanesse (2015), Dorta (2017) e especialmente o de Camilo (2018) também dialogam sobre essa questão de alguma maneira.

Embora cada um dos aspectos pescados em meu caderno tenha assumido neste capítulo a característica de um personagem marinho, isso não significa que eu compreenda cada um deles enquanto algo compartimentalizado, dissociável um do outro e passíveis de serem descritos individualmente. Todos fazem parte deste mesmo universo: o Mar. O que pretendi, com este texto, é maravilhar o leitor para a poesia presente nos pequenos fragmentos registrados sobre o meu cotidiano com as crianças pequeninhas de Maternal I, assim como as criaturas marinhas carregam, a sua maneira, cada uma a sua poesia.

Na materialidade do dia a dia, os registros atravessam uns aos outros, tendo sido aqui recortados na tentativa de observar com mais minúcia a riqueza de sentidos presentes naquelas palavras. Em um mesmo dia em que planejei uma brincadeira ao ar livre e choveu, há uma criança dentro da sala utilizando um retalho de tecido de uma forma extremamente criativa e me encantando. Está tudo na escola, basta ter olhos atentos para enxergar e coração disposto a sentir.

## 6 NADANDO NO MAR DA PANDEMIA E TENTANDO NÃO ME AFOGAR



*E foi assim pela vida  
Navegando em tantas águas  
Que mesmo as minhas feridas  
Viraram ondas ou vagas  
Hoje eu lembro dos meus rios  
Em mim mesma mergulhada  
Águas que movem moinhos  
Nunca são águas passadas  
(Maria Bethânia, 2007).*

Como já informei em diversos momentos desta dissertação, foram muitas idas e vindas, viagens variadas, desde o momento em que zarpei o navio no início desta pesquisa no primeiro semestre de 2019. A constituição da minha docência com as crianças pequeninhas do Maternal I era para mim uma experiência nova e empolgante, o que me motivou a adentrar a universidade buscando me aprofundar em minha própria experiência, com o intuito de investir em uma prática profissional cada vez melhor. Naquele momento, eu contava com a minha experiência do ano letivo de 2018 já vivenciado e com o ano letivo de 2019 que se desenrolava concomitantemente às vivências do Mestrado em Educação.

De forma alguma parto do pressuposto de que estas experiências foram estáticas, acredito que isto fica explícito ao longo de todo o movimento formativo compartilhado neste trabalho. Ainda assim, devo assumir que em 2020 tudo mudou. Dito isto, foi também uma sugestão das professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação a escrita do presente capítulo, o que considero como mais uma contribuição valiosa, tendo em vista que também para nós que trabalhamos com educação é nítido que nada mais será como antes após a Pandemia do coronavírus COVID-19. Uma vez que esta dissertação estava em processo de redação conforme tudo foi acontecendo, nada mais justo que dedicar parte dela para refletir sobre como tudo isso se passou e atravessou o processo de constituição da minha docência com as crianças pequeninhas, ainda mais levando em consideração que este trabalho é constituído pela pesquisa de minha própria prática.

A Pandemia do coronavírus é uma fatalidade que acometeu o mundo todo de forma muito rápida. Acredito que talvez seja por isso que muitos de nós demoramos para acreditar que isso estava acontecendo de verdade (e infelizmente existem pessoas que ainda hoje não acreditam!).

As informações sobre o vírus começaram no final de 2019 e com mais frequência no início de 2020 a partir de algumas notícias estranhas de reinos tão, tão distantes, pelos jornais<sup>65</sup>... Ao refletir sobre tamanha alienação que boa parte de nós vivenciávamos naquele momento, me recordo do poema de Bertold Brecht (2020)<sup>66</sup>, que apesar de não ter sido escrito imaginando uma Pandemia, também refletia sobre uma situação caótica que culminou em uma quantidade imensurável de mortes: “Primeiro levaram os negros / Mas não me importei com isso / Eu não era negro / Em seguida levaram alguns operários / Mas não me importei com isso / Eu também não era operário [...]”. Então foi assim, primeiro com os chineses, depois com os italianos, nada que realmente ameaçasse o Brasil, de forma que naquele primeiro momento, a maioria de nós não se importava com isso.

E assim a vida foi seguindo o seu curso, até que em março “a coisa toda estourou de vez”: na nossa escola, em um primeiro momento, sob orientações da SME (Secretaria Municipal de Educação) a gestão da escola chamou os professores e funcionários em reuniões para orientar sobre a higienização dos brinquedos e do distanciamento necessário com as crianças, ao que nós, da equipe do Maternal, nos colocamos: Mas e as crianças pequenininhas? Como manter o distanciamento com crianças que necessitam de colo e de cuidados corporais constantes? – Não havia resposta. A primeira orientação era a de nos protegermos e de protegermos as crianças dentro do possível.

Porém ela não perdurou por muito tempo, pois em 17 de março de 2020 a prefeitura emitiu o Decreto nº 11.785, cujo inciso IV do artigo 1º suspendeu as aulas no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro a partir do dia 23 de março de 2020, de forma que todas as escolas da rede municipal fecharam. Esta medida não foi algo exclusivo de nossa rede, tendo em vista que foi uma decisão que atendia à legislação do Governo do Estado de São Paulo que decretou a quarentena em todo o seu território já que “Em todas as partes do planeta, as pessoas estão sendo obrigadas a viver em distanciamento social, único método reconhecidamente eficaz para a contenção de disseminação do vírus. Essa medida levou a suspensão de atividades acadêmicas presenciais em todas as esferas institucionais no Brasil e no mundo” (BARRETO; LIMA; ROCHA, 2020, p. 74).

---

65 Cronologia da expansão do novo coronavírus descoberto na China. G1. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/22/cronologia-da-expansao-do-novo-coronavirus-descoberto-na-china.ghtml>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

66 BRECHT, Bertold. Primeiro levaram os negros. *In*: Vila de Utopia. Disponível em: <<http://www.viladeutopia.com.br/primeiro-levaram-os-negros/>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

Naquela ocasião, fomos informados apenas de que as escolas fechariam por tempo indeterminado. Lembro das minhas colegas que trabalhavam na cozinha assustadíssimas, pois nunca antes haviam sido orientadas a devolver absolutamente todos os insumos alimentícios à prefeitura. Também ouvi uma inspetora alarmada quanto ao fato de ser informada de que as chaves da escola ficariam em posse da SME. Estas medidas não eram colocadas em prática nas férias e recessos escolares, por exemplo.

Foi com semelhante reação de choque que nos surpreendemos com a notícia de que a Prefeitura havia dispensado os 900 trabalhadores eventuais que atuavam na educação<sup>67</sup>, imediatamente após comunicarem o fechamento das escolas. Sabemos que o trabalhador eventual não tem vínculo constituído com a prefeitura, ainda assim, grande parte deles estavam na mesma função a muitos anos, de forma que não esperavam por esse rompimento abrupto que impactou no não recebimento de seus salários – e, posteriormente, interferiu em seu recebimento do Auxílio Emergencial<sup>68</sup>, pois quando eram analisados para receber tal benefício recebiam a mensagem de que ainda estavam vinculados à prefeitura, não estando aptos para tanto, situação que pôde ser corrigida após alguns meses do início da Pandemia. Embora tenha nos surpreendido com tamanha desumanidade da ação que causou graves consequências a essas 900 famílias, essa medida não foi exclusiva de nossa prefeitura:

Neste período da pandemia, há relatos constantes de profissionais que foram demitidas, tiveram seus contratos suspensos ou cancelados, que sofreram cortes nos salários ou que sentem que seus empregos estão ameaçados se não cumprirem determinações, que muitas vezes, confrontam com os princípios de uma Educação Infantil de qualidade e que partem de decisões centralizadas, que desconsideram a sua participação (COUTINHO, 2020. p. 1108).

---

67 Pandemia do coronavírus faz prefeitura dispensar eventuais. Imprensa Rio Claro. 2020. Disponível em: < <https://imprensa.rioclaro.sp.gov.br/?p=58261> >. Acesso em: 19 ago. 2021.

Apesar desta medida ter sido tomada pela gestão municipal anterior (2017-2020), a administração atual adotou medida semelhante ao dispensar 400 trabalhadores eventuais logo após o retorno dos professores para cumprir nossa parte da carga horária de trabalho na escola, porém em escalas alternadas. A maioria destes 400 estava composta no grupo dos 900 que foi dispensado em 2020. Em anúncio realizado pela atual secretária da educação (2021-2024) realizado em 17 de agosto de 2021, ela sinalizou que estas vagas serão preenchidas por trabalhadores terceirizados, um grande retrocesso para a nossa prefeitura, que até então disponibilizava essas vagas para a própria comunidade escolar que reside no entorno das escolas. Enquanto a maior parte dos municípios próximos já retornou presencialmente em escala de revezamento, esta situação da dispensa dos eventuais impactou diretamente nosso retorno, uma vez que muitas escolas não dispõem de merendeiras ou de faxineiras para que elas funcionem, sendo este último, inclusive, o caso de nossa escola.

68 Instituído pela Lei nº 13.982, de dois de abril de 2020, trata-se de uma medida excepcional de proteção social adotada durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) na forma de um benefício financeiro disponibilizado para a população que se enquadrasse nos critérios estabelecidos por esta Lei.

Nós servidores da Educação ficamos praticamente sem notícias por parte da Prefeitura até 10 de junho de 2020, ocasião em que foi publicado o Ofício Circular nº 01/2020, que estabeleceu o gozo de férias de 15 de junho a 14 de julho para os professores e de 15 de junho a 29 de junho para os professores-coordenadores. Até então, tínhamos ciência de que a SME de Rio Claro não aprovava de forma alguma qualquer tipo de atividade EaD (Educação a Distância) para a Educação Infantil, considerando um retrocesso a tudo o que já havia sido discutido durante a elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil (2016) do Município e da legislação educacional vigente.

Esse pequeno pedaço do mar situado no município de Rio Claro – SP, se já não estava calmo, deu uma boa agitada após a Sessão da Câmara dos Vereadores ocorrida em 15 de junho de 2020, ocasião em que alguns vereadores realizaram falas infelizes dirigidas aos profissionais da educação do município nos acusando de não fazer nada durante o período da Pandemia e sugerindo o uso de cartilhas educacionais para as crianças da rede municipal. O acontecimento resultou no Ofício do Conselho Municipal da Educação de Rio Claro (COMERC) nº 004/2020, constituído por uma nota de repúdio às manifestações realizadas nesta sessão dirigidas à rede municipal de ensino de Rio Claro e a comunidade escolar.

Neste documento, o Conselho justificou o posicionamento assumido por ele em conjunto à SME e as medidas formativas que foram tomadas por estas instâncias no sentido de se informarem sobre as possibilidades diante do contexto de calamidade pública pela qual estávamos vivenciando. Além disso, alegou o desconhecimento dos vereadores inclusive quanto à legislação educacional, amplamente mencionada no Ofício para justificar o posicionamento de nossa rede na tentativa de se manterem os princípios de qualidade da Educação Infantil a ser oferecida pelo município:

O COMERC e demais órgãos responsáveis preocupam-se em meio à pandemia a preservar a legislação que faz referência a uma Educação de qualidade, compreendendo que esta deva ser assistida por profissionais qualificados, com recursos pedagógicos, além de infraestrutura adequada, capaz de garantir aprendizagem, conforto, bem-estar às crianças, segurança e higiene que no momento está em construção, respeitando às publicações e determinações legais de instâncias superiores.

Em relação à Educação Infantil, nossa grande preocupação para o retorno, as creches e pré-escolas têm por obrigação desempenhar o papel de desenvolver as potencialidades e habilidades das crianças, proporcionar atividades que estimulem o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social da criança. É obrigação da escola,

contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno da educação infantil o que só é possível dentro do espaço escolar. [...]

Não podemos perder o foco legal que a educação, em todas as suas modalidades de ensino, deve assegurar a liberdade, o lúdico, o conhecimento, o caráter e a sociabilidade, por isso os conhecimentos legais devem ser respeitados, assim como os profissionais que se preparam para a função. Portanto, mesmo diante a pandemia, não podemos retroceder e perder tantas conquistas, trocando qualidade por cumprimentos burocráticos que agradam a poucos e nada contribuem para o desenvolvimento integral e de qualidade dos alunos da rede municipal (OFÍCIO COMERC 004, 2020, p. 06-07).

Fico feliz em observar que, até então, esse posicionamento da Prefeitura Municipal de Rio Claro – SP ia de encontro às constatações feitas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em seu Manifesto contra a Educação a Distância na Educação Infantil:

Primordialmente, destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em 3 casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. Ainda que a LDB estabeleça o mínimo de 200 dias letivos e a Medida Provisória nº 934/2020, em caráter de excepcionalidade, dispense a obrigatoriedade de observância a esse mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpridas as 800 horas anuais, não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. (ANPED, 2020, p. 01-02)

[...] O cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação. Cabe ao setor público atuar com responsabilidade frente a estas questões, incluindo-se aqui os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, os Conselhos Tutelares e de Direito, o Ministério Público e os Tribunais de Contas, órgãos e instâncias aos quais cabe contribuir para o controle social das instituições privadas e públicas visando à garantia dos preceitos legais referentes aos direitos das crianças e de suas famílias (ANPED, 2020, p. 04).

Embora a Prefeitura de Rio Claro – SP tenha desde o início da Pandemia do COVID-19 resistido bravamente às pressões por um Ensino a Distância para as crianças da Educação Infantil, considero que a situação ficou insustentável quando em 24 de junho de 2020 o Governo do Estado de São Paulo definiu como data de retorno às aulas presenciais, em fase 1, o dia 08 de setembro de 2020. Este retorno deveria atender a uma série de requisitos, como a capacidade da região em que se encontra o município permanecer por 28 dias na fase 3 (amarela) do Plano São

Paulo; o atendimento com até 35% da capacidade física de cada unidade escolar, preservando o distanciamento de 1,5m entre as pessoas e ocorrendo o revezamento dos estudantes por dia.

Como já mencionado em outros momentos, este retorno presencial não aconteceu na data prevista, porém, considero que estas determinações do Estado também contribuíram para a criação da CIAR (Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Retorno às Aulas) em nosso município, proposta que objetivava envolver família e sociedade na elaboração de um planejamento que buscasse resguardar o direito à saúde, à vida e à educação dos estudantes, familiares e profissionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP. Além dela, também foram instituídas Comissões de Retorno em cada escola, com o intuito de se analisar cada contexto em particular.

Um pouco antes da composição das Comissões de Retorno nas escolas, foi neste cenário que a gestão das escolas voltou a retomar o vínculo com nós professores para que dialogássemos sobre nossas situações e que buscássemos coletivamente dentro de cada escola as estratégias para retomar o contato com as crianças e famílias. Quanto a isso, infelizmente posso afirmar por ter vivenciado ativamente este processo que embora a SME supostamente conferisse autonomia para que cada unidade escolar elaborasse suas estratégias de estabelecimento de vínculos e de comunicação com as famílias, “na hora do vamos ver”, tudo o que fomos autorizados a colocar em prática foi determinado *a posteriori* pela SME<sup>69</sup>.

Lembro-me da grande tensão que se instituiu entre os professores da nossa escola, divididos entre dois grupos, os que almejavam e defendiam o estabelecimento dos vínculos com as famílias, e os que temiam respostas hostis por parte da comunidade escolar devido ao grande período de silenciamento da escola (ou melhor, da Secretaria Municipal da Educação!) para com as famílias (de março a agosto de 2020). Após vários debates por videochamada e conversas no grupo de WhatsApp da escola, chegamos à decisão do estabelecimento de vínculos (que, como comentei, foi imposto a todas as escolas pela SME logo em seguida) e elaboramos algumas estratégias para que ele acontecesse da forma mais adequada a realidade em que nossa escola está

---

<sup>69</sup> Em relação a isso, embora nosso município tenha instituído a CIAR e Comissões de Retorno individuais de cada escola que deveriam dialogar com ela, na prática, muitas vezes as determinações da CIAR se sobrepunham a algumas sugestões das escolas, que faziam sentido dentro do contexto próprio das unidades. Para mim isso ficou evidente, por exemplo, quando em uma reunião com a gestão ocorrida em outubro de 2021 para discutirmos sobre a lista de materiais escolares para o retorno das turmas de Maternal I, nós professoras contestamos o uso de garrafas plásticas sugerindo o uso de copos plásticos, pois seria mais fácil servir a água neles sem encostá-los no bebedouro ou jarra de água, o que seria, inclusive, mais seguro em relação às medidas de proteção contra a COVID-19. Após consulta da direção da escola à SME, essa nossa sugestão foi descartada, uma vez que o uso de garrafas plásticas fazia parte do protocolo determinado pela CIAR e não podia ser alterado.

situada, o que não foi possível de acontecer totalmente conforme o planejado, já que precisamos cumprir as determinações da SME.

Confesso que, assim como os demais docentes da nossa escola, eu também estava receosa quanto a retomada de vínculos com as famílias, principalmente considerando que este seria o primeiro passo a se antecipar o retorno presencial e que acompanhávamos os boletins da Secretaria Municipal de Saúde que mostravam que o número de casos confirmados e de mortes pelo COVID-19 ainda aumentavam a cada dia. É muito difícil compartilhar neste texto todos os sentimentos que vivenciávamos naquele momento diante do cenário pandêmico; dos anúncios diários sobre o número de mortos; de ofícios, decretos e normativas diversas que eram lançados e revogados em pouco tempo; do distanciamento social imposto e consequente isolamento da família e de pessoas queridas... Cada vez mais tenho a certeza que minha sanidade mental durante todo o caos instaurado só se manteve devido ao meu apego a minha Espiritualidade que só cresce a cada dia, tendo em vista que passei a residir no Templo de Umbanda do qual faço parte logo no início da Pandemia.

Nestas águas turbulentas, o alívio foi chegando a cada telefonema para as famílias, por meio das palavras de gratidão quando eu entrava em contato, perguntava de sua situação naquele momento, de como estavam as crianças... Com essa turma eu havia tido algum contato presencial ao longo do mês de fevereiro e no início março, e algumas crianças já haviam estabelecido vínculo comigo. Foi o caso da criança Dotty, que mantém contato comigo até os dias de hoje por meio do celular da avó. Nesta ligação de retomada de vínculos, a mãe me informou que ela perguntava por mim e pela escola praticamente todos os dias desde a suspensão das aulas, e que inclusive ela precisou passar com ela na frente da escola algumas vezes para mostrá-la que a escola estava fechada. As ligações, neste momento, não deixavam de se constituir como um gesto de esperança depois de um longo tempo de luto e silêncio.

Aquele possível retorno de 08 de setembro de 2020 não aconteceu, já que a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que justificava sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da COVID-19; do Parecer CNE/CP nº 11/2020, que realizava orientações educacionais para a realização de aulas e atividades educativas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia; da Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que autorizava a possibilidade de, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e a critério

dos sistemas de ensino, serem desenvolvidas atividades educativas presenciais e não presenciais na educação infantil e no ensino fundamental e de consulta pública à comunidade escolar, a Prefeitura de Rio Claro deliberou pelo não retorno às aulas presenciais no ano letivo de 2020 na nossa rede, dando prosseguimento às Atividades Educativas não Presenciais, situação que permaneceu até o mês de setembro de 2021, reafirmada pela Resolução SME 006/2021 de 18 de fevereiro de 2021 e pelos decretos posteriores que determinaram o retorno.

Para aqueles que vivenciam a educação e que lutam por uma Educação Infantil de qualidade, estas orientações não foram aceitas de bom grado, tendo sido discutidas criticamente por pesquisadores da infância:

O Parecer 5/2020, vem corroborar assim, para o aumento da desigualdade e exclusão social, prejudicando, por exemplo, o direito educacional de crianças em suas mais distintas camadas da sociedade, por exemplo: os alunos de baixa renda, que não possui acesso a recursos midiáticos, materiais e nem físicos, onde seus responsáveis muitas vezes não dispõem de capacidade de leitura. Isso significa que, se o conteúdo das aulas for ofertado através de videoaulas; aquisição de materiais didáticos; orientação de leituras e atividades, muitos não terão como estudar, prejudicando todo processo de aprendizagem e a camada mais vulnerável da população (BARRETO; LIMA; ROCHA, 2020, p. 78).

Apesar de tudo isso, retomamos então o ano letivo, na Prefeitura Municipal de Rio Claro – SP, em 08 de setembro de 2020, com Atividades Educativas não Presenciais. Estas atividades foram publicadas no site da prefeitura Portal da Educação, para que fosse realizado o *download* por aquelas famílias que dispunham do acesso a internet; entregues impressas presencialmente para as famílias que não tinham a possibilidade deste acesso e enviadas por meio de Grupos de WhatsApp compostos pelas famílias e pelos professores de cada turma. Para que estas atividades fossem elaboradas, tivemos que construir um novo modelo de planejamento pautado pela Orientação Curricular da Educação Infantil do Município (2016), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018), mas adaptado para estratégias possíveis de serem realizadas em casa com as famílias. De acordo com a Resolução da SME que regulamentou estas atividades,

IV - No sentido de contribuir para a minimização das eventuais perdas para as crianças da Educação Infantil sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento

essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais;

V – Dentre as atividades propostas estão orientações às famílias em relação ao desenvolvimento dos bebês e crianças, tal como vínculo afetivo, autonomia, alimentação, desfralde, sono, movimento, exploração dos ambientes, dentre outros, e ainda, sugestões de brincadeiras, jogos, construção de objetos, desenhos, músicas, leituras, receitas, considerando que o desenvolvimento é possibilitado pela interação e experiência entre os sujeitos e os objetos, e não pelo preenchimento de atividades em papel (RESOLUÇÃO SME Nº 010, 2020, p. 04-05).

Como já mencionado anteriormente nesta dissertação, durante a elaboração destas propostas, algo muito interessante aconteceu: foi instituída uma forma de planejamento em equipe como eu nunca havia vivenciado desde o meu início na Educação. Acredito que este aspecto tenha sido essencial para que sobrevivêssemos - especialmente os professores de Educação Física, de Projeto Especial ou que ampliam a jornada com mais de uma turma – a uma avalanche de grupos de WhatsApp que, desorientados com essa nova modalidade de trabalho, se bombardeavam a todo o momento com mensagens por todos os lados. Não desconsiderando este aspecto exaustivo das conversas nos grupos que, no início da retomada do ano letivo aconteciam literalmente dia e noite; seguindo a orientação de que “[...] as atividades devem ser elaboradas para cada grupo de turmas de mesma idade, com a participação de todos os professores (PEB I e PEB II<sup>70</sup>) que atuam nessas turmas, incluindo os professores que ministram aulas no Projeto Especial e no Projeto Recriando” (RESOLUÇÃO SME Nº 010, 2020, p. 08), havendo, portanto, a exigência da troca entre os pares de docentes para que o planejamento acontecesse.

Reconheço o quanto isso enriqueceu o nosso planejamento, pois como se tratava de uma experiência nova para todos nós, isso impossibilitava qualquer expectativa de hierarquização de vozes entre nós e instituiu a equipolência de nossas vozes (FARACO, 2009). Pude experienciar nitidamente este movimento, por exemplo, em nossas conversas iniciais para se refletir sobre a linguagem dos documentos direcionados às famílias das crianças e da acessibilidade ou não desta linguagem, movimento que envolveu intensamente todos os presentes na composição de nosso grupo de docentes do Maternal I.

Quanto a essa questão da acessibilidade, aproveito para reforçar também o quanto o uso da ferramenta WhatsApp acabou por democratizar o acesso à informação por meio dos áudios, que permitem uma extensão do diálogo com os responsáveis pelas crianças que são analfabetos,

---

70 PEB I – Professor de Educação Básica I, os pedagogos. PEB II – Professor de Educação Básica II, os professores especialistas das disciplinas. No caso da Educação Infantil de Rio Claro – SP, os únicos PEB II que atendem as crianças são os professores de Educação Física.

como bem sinalizou uma das professoras presentes na banca de qualificação deste trabalho. Estes áudios são até hoje amplamente utilizados em minha turma todas as vezes que socializo alguma das propostas, fazendo questão de narrá-la imediatamente às famílias possibilitando que responsáveis analfabetas ou com dificuldades de compreensão de texto possam se apropriar delas. Desta forma, eles têm substituído de forma muito mais eficiente os Cadernos de Recado, os quais muito me angustiavam desde a época da graduação, como exposto nessa dissertação, pois estes áudios acabam diversificando na forma da mensagem garantindo que ela realmente possa ser recebida, desde que o interlocutor disponha do acesso à internet para tanto. No caso das turmas de Maternal I sob minha responsabilidade nos anos de 2020 e 2021, todas as famílias dispunham deste acesso.

O grupo de professores de Maternal I era (e ainda é!) composto por profissionais que assumiam perspectivas teóricas diferentes na elaboração de suas propostas, o que em alguns momentos acabava ocasionando em alguns choques – lembram-se dos Cachalotes? Sabiam que algumas vezes eles se enfrentam dando cabeçadas? – mas, em outros, possibilitavam a produção de um planejamento enriquecido por diferentes vertentes e que oferecia propostas “ao gosto de cada um”. Há mais de 20 anos, Bufalo (1999) já refletia sobre isso, situações que a professora-pesquisadora definiu como confrontos, explicitando o seu uso da palavra sem a carga negativa que muitas vezes lhe atribuem:

No universo da creche, que é complexo e propicia muitos confrontos, deparei-me com valores de todas as ordens que envolvem a educação e o cuidado destinado às crianças pequenas. Utilizo este termo *confronto*, pois as situações que acontecem no Cemei não são sempre uma constante, numa mesma linha de idéias - o que não significa que entenda isto como um ponto negativo. Entendo que nessa realidade das creches há crianças e adultos diferentes entre si, que ensinam e aprendem mutuamente e concomitantemente. A literatura italiana, na qual me apoio, assim define a creche: local de confronto, local onde os adultos conhecem as crianças; portanto, local também de educação de adulto (BUFALO, 1999, p. 120).

No final do ano letivo de 2020 elaboramos um questionário às famílias com o intuito de avaliar o nosso trabalho e uma das perguntas era sobre qual proposta as crianças tinham gostado mais. As respostas foram variadas, mostrando como realmente essa diversidade presente no planejamento dos Blocos de Atividades Educativas não Presenciais foi interessante para atender às famílias.

Ainda assim, nem tudo são flores. Não ousaria defender ingenuamente nesta dissertação que o trabalho de nossa rede municipal foi o mais exemplar durante a Pandemia do COVID-19 ou que encontramos excelentes soluções para atender a todas as famílias. Mesmo que houvessem nossas tentativas em alcançar o maior número possível de crianças; que pensássemos coletivamente e repensássemos a todo o momento se as famílias iriam conseguir interpretar ou realizar as propostas; se estávamos exigindo situações que não se encaixavam com a realidade das crianças ou se as famílias iriam dispor das condições estruturais ou materiais para realizar as nossas estratégias propostas; uma minoria de famílias realizava as devolutivas da propostas, especialmente levando-se em conta as turmas de crianças pequeninhas da escola.

Quando entrávamos em contato com alguma família que deixava de enviar devolutiva por diversos blocos consecutivos, as justificativas eram sempre semelhantes: havia mais de uma criança na família e a prioridade eram as atividades da criança mais velha; a criança não tinha o interesse em realizar as propostas e a campeã: não havia ninguém disponível na família para realizar as propostas com a criança diante das demais responsabilidades da família, quando havia um dia de folga na semana, realizar atividades escolares neste dia era a menor das preocupações.

Novamente e infelizmente, esta não é uma característica exclusiva do que aconteceu em minha escola, como é possível observar nesta fala de uma representante do segmento das famílias (que também trabalhava na área da educação), em reunião aberta virtual intitulada FEIPAR - Educação Infantil no Parecer do CNE sobre a Pandemia, organizada pelo Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR). A reunião teve o objetivo de promover o debate a respeito da conjuntura atual e do Parecer CNE/CP 05/2020 contando com a contribuição de participantes de diversos segmentos da educação:

Nesse contexto de pandemia, eu fui jogada no trabalho remoto, então tenho que trabalhar a minha jornada de trabalho normal que tinha em sala de aula. ...ao mesmo tempo, tenho que ajudar as(os) minhas/meus filhas(os) nas tarefas delas(es). ...estamos dividindo o mesmo espaço de trabalho, de estudo, o mesmo computador. ...eu acabei sacrificando as atividades da minha filha menor para poder priorizar as atividades do filho mais velho. Então, nos momentos em que estou dando aula, três manhãs, ela está ou na televisão ou às vezes acabo liberando o celular para ela por um tempo... as atividades dela acabam ficando de lado. [...] A escola, nas duas primeiras semanas de pandemia, passou mais atividades do que costumava ter para casa, tanto para o maior, quanto para a minha pequena... estavam sobrecarregadas(os)... As mães mandavam fotos, tinha que mandar foto para a professora, a gente tinha que fazer as atividades, registrar e mandar por e-mail para professora. ...às vezes, na véspera da aula, eu sentava com ela e... “Vamos fazer pelo menos umas duas ou três atividades pra gente não ficar tão pra trás” [...] chegou a um ponto que ela estava assim, ela chorava cada vez que eu falava “vamos fazer atividade?”...comecei a perceber que eu estava fazendo mais mal do que bem,

então resolvi recuar um pouco mais. ...escolho com ela as que acho mais prazerosas e que ela também prefere, do que ficar fazendo colagem ou ficar fazendo para falar assim “ela não pode perder o ano”. [...] mandava aquele monte de atividade para fazer todos os dias, mas era só um encontro on-line. ...eles começaram a ter aula todos os dias, minha filha de quase cinco anos tem aula todos os dias pelo computador. ...então, tenho feito uma escolha, tenho falado para ela, quando vejo que é uma atividade que ela gosta... falo “então vamos fazer”. A professora regente veio, em conversas individuais conosco e falou “olha o negócio é o seguinte (não com essas palavras...), isso vai contar atividade para ela, e se ela não fizer essas atividades ela não vai conseguir evoluir, ela não vai ter o aprendizado necessário”. ...mas eu confesso para vocês que não é a minha maior preocupação, se ela tiver que refazer o ano, no ano que vem, ela vai refazer, porque o que eu não quero é que ela saia traumatizada desse período, ficando com raiva da escola e com raiva de fazer essas atividades, porque não está sendo prazeroso. ...mas o que eu percebi assim, que todas elas falaram (as outras mães), é o excesso de atividades, o que isso tem causado, tem sido ruim... essa questão das crianças estarem um pouco mais deprimidas por conta do isolamento (MAGALHÃES; PEREIRA, 2020, p. 900-901).

Confesso que não tenho o conhecimento da situação de outras redes municipais para realizar um comparativo sobre a forma como nosso município conduziu a situação das Atividades Educativas não Presencias. O que posso afirmar é que, ainda que não propuséssemos “atividades mimeografadas” (MAGALHÃES; PEREIRA, 2020, p. 906), muitos outros fatores devem ser levados em consideração antes de se questionar o gesto de realizar ou não estas propostas educativas, como é possível perceber a partir da citação anterior. O contexto que todos nós vivenciamos já é por si só demasiadamente tensionante, configurando-se ainda pior quando temos que lidar com prazos, burocracias, relatórios e justificativas de não fazeres das famílias. De forma alguma é uma questão de não querer fazer nada, pois, como justificam Magalhães e Pereira (2020), “[...] não quero dizer que nós não vamos pensar juntas(os), e não vamos fazer nada, nós vamos sim fazer alguma coisa. Mas uma coisa é pensar nas(os) professoras(es) e uma outra coisa é pensar nas crianças” (p. 906).

No ano de 2021 percebi situação ainda pior entre as famílias de minha turma, pois em momento algum senti por parte delas quaisquer indícios de esperança de que as aulas presenciais retornariam, pouquíssimas famílias realizavam as devolutivas desde o início do ano. Além disso, cada vez mais as famílias compartilhavam comigo sua vulnerabilidade: uma mãe da turma me contou que tinha pouco contato com suas filhas, pois a partir do início da Pandemia precisou deixá-las aos cuidados de sua mãe em uma cidade da região. Em duas famílias da turma houveram casos de muitas mortes sequenciadas nas famílias. Em outra família, a mãe havia sido isolada da criança, pois a criança estava com COVID-19 e como ela havia acabado de ter um recém-nascido, não podia correr riscos. Em outra família, a mãe precisou deixar o emprego para cuidar dos quatro filhos que estavam com pneumonia. Todos esses relatos eu ouvi de famílias que

não realizavam as devolutivas, o que me faz concordar com os questionamentos de Magalhães e Pereira (2020. p. 907): “O que estamos fazendo quando dizemos que educamos, humanizamos, mas estamos fazendo o inverso? O que de fato estamos fazendo com as nossas crianças nesse momento?”. Essa situação com certeza é agravada pelo fato de nossa escola se localizar em um bairro periférico da cidade de Rio Claro – SP, pois é ingenuidade/alienação pensar que a Pandemia afetou/está afetando a todos da mesma maneira:

[...] precisamos ainda considerar que não podemos pensar na forma como tanto a suspensão como a retomada das atividades afetam a vida das famílias ou das crianças do mesmo modo, precisamos trazer para o debate o tema das desigualdades sociais e da necessidade de superação de uma ideia universal de infância e de criança. [...] Este debate é especialmente necessário no contexto brasileiro, em que um pequeno grupo usufrui de privilégios, de garantia de direitos, e a maioria da população vive em situação de privação. Cabe aqui retomar um dado que julgo importante, proveniente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2015, disponível no relatório Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade, de 2017: o Brasil é um país onde 73,9% das famílias com renda per capita entre nenhum e um salário mínimo possuem crianças de até 4 anos. Este cenário nos diz do quanto as crianças brasileiras vivem em contextos empobrecidos, que incidem no seu bem-estar e na garantia dos seus direitos (COUTINHO, 2020. p. 1107).

Ainda que eu reconheça todo o rastro causado pela Pandemia em nossas vidas, não é intuito deste trabalho debruçar-me de forma estática sobre qualquer coisa que não tenha a possibilidade de mudança – pois, ainda que esta mudança não dependa exclusivamente de mim, depende de mim o pensamento crítico e a luta para que um dia ela seja possível. Como nos canta a epígrafe que abre este capítulo, “Águas que movem moinhos / nunca são águas passadas”. E sabendo também que “Mar calmo nunca fez bom marinheiro”, compreendo que devemos nos apegar a todo o potencial destas águas revoltas para mover nossos moinhos com cada vez mais força. É neste sentido que concordo com educadores, pesquisadores e autores que se posicionam no sentido de, a partir da Pandemia, refletir sobre uma escola melhor, uma vez que nunca conseguiremos retornar ao que vivenciávamos antes, como se a Pandemia nunca tivesse acontecido:

[...] a segunda tendência ou opção seria a de quem acha que a escola não era boa, porque na Itália, por exemplo, temos 30% de jovens analfabetos funcionais, um grande número de alunos que se entediam nas aulas, que vão para a escola com relutância, que pouco aprendem e logo esquecem; porque a docência é uma das atividades com mais patologias profissionais e elevado absentismo; porque com este panorama nenhuma empresa conseguiria sobreviver.

Dessa forma, podemos aproveitar a crise para experimentar coisas novas, adaptadas as necessidades da pandemia, mas que, se funcionarem, podem se tornar um “novo normal”. Einstein disse: “Não esperemos que as coisas mudem se fizermos sempre a mesma coisa. A crise pode ser uma verdadeira bênção para cada um de nós, para cada uma das nações do mundo, porque é justamente a crise que traz o progresso” (TONUCCI, 2020, p. 41).

Ferreira (2020) também está de acordo, fazendo o convite para que não nos percamos com o intuito do retorno à velha normalidade. Conforme podemos refletir a partir de ambos os autores, a escola já não estava boa, então o que nós mais devemos fazer diante de tudo o que nos passou com a Pandemia é justamente nos esforçarmos para tentar melhorá-la a cada dia:

Penso que um dos efeitos negativos da pandemia é, justamente, não aprender com a experiência e pensar o pós-pandemia como um retorno à velha normalidade. Se pacturarmos com este tipo de discurso, assumimos que o panorama anterior à pandemia era ótimo e, simultaneamente, esquecemos as várias lutas travadas historicamente em defesa de uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade para todos/as. Se queremos pensar sobre os tempos pós-pandemia em termos transformadores, precisamos de reforçar a consciência e o compromisso com a proteção das crianças, combatendo as desigualdades e a justiça social. Em suma, considero que devemos regressar à “presença”, ao espaço público e convivial da creche e da escola infantil, mas não à “normalidade”. Da minha parte, nunca tive tanta consciência da necessidade do público, da escola como espaço público, como espaço do comum, como neste tempo de confinamento (FERREIRA, 2020, p. 1116).

Desde a troca da administração municipal no início de 2021, temos vivenciado situações desagradáveis no âmbito educacional da prefeitura municipal de Rio Claro – SP. Embora aparentemente, para quem observa de fora, a situação é a mesma do que o ano de 2020, houveram mudanças que agravaram a nossa situação, pois temos sido mais cobrados em relação às devolutivas das famílias do que éramos no ano passado. Além disso, como já mencionado, ainda que o prefeito anterior tenha dispensado 900 trabalhadores eventuais, isso aconteceu durante o fechamento das escolas, o que foi cruel com as famílias daqueles trabalhadores, mas não afetou o trabalho na escola. Em contrapartida, quando o prefeito desta gestão dispensou 400 eventuais, as escolas já haviam reaberto com os professores trabalhando em regime de revezamento e realizando a entrega das atividades impressas na escola. No caso particular da escola em que atuo até este momento, passamos a trabalhar na escola sem agentes educacionais ou faxineiras, o que resultou em uma série de desvios de função: caros leitores, vocês conseguem imaginar uma escola em plena Pandemia da COVID-19, sendo as medidas de higiene as

principais formas de se proteger do contágio do vírus, sem nenhum funcionário responsável pela limpeza?

São situações que realmente nos fazem perder o fôlego, especialmente naquele momento em que nos empenhamos na luta para nos manter flutuando, diante de todo o peso deste cenário caótico que tendia a nos puxar para baixo naquele mar da Pandemia a cada dia. Se ainda havia muito o que lutar por uma Educação Infantil de qualidade, mais ainda há para se lutar agora: para evitar retrocessos, para não cair na ingenuidade de retornar a uma “normalidade” que também era ruim e para buscar de toda essa experiência as suas pérolas-lições que não devemos abandonar ainda que tenhamos retornado às tão almejadas aulas presenciais.

Quanto a isto, destaco especialmente o estreitamento das relações que ironicamente se deu de forma virtual, por meio do WhatsApp. Isso tanto em relação aos nossos pares de trabalho, uma vez que, conforme já mencionei, nunca antes realizei um planejamento organizado de forma tão dialógica como tem sido neste momento; quanto em relação às famílias, pois, ainda que tenhamos encerrado o ano letivo de 2019 com a experiência das mini-reuniões com os responsáveis nos minutos finais ao término do período, nunca antes estive tão próxima à família das crianças, de forma a saber informar se os responsáveis pelas crianças trabalham ou não, quais os melhores horários para falar com eles, quem costuma passar mais tempo com a criança, etc. Provavelmente esta aproximação não é sentida de forma recíproca pelas famílias, que muitas vezes não dispõem de experiências anteriores para estabelecer um comparativo, como também sentem um estranhamento pelo fato de não termos nos conhecido pessoalmente. Por isso, eu acredito que estes grupos deveriam se manter ainda que tenhamos retornado presencialmente<sup>71</sup>, pois se mesmo com a impossibilidade de presença física já me fazem me sentir mais próxima das famílias, imaginem só como será isso aliado à nossa relação no dia a dia das escolas?

Acredito que este estreitamento tenha se dado justamente por estamos todos juntos em um mesmo barco. Ainda que, como já mencionado, a Pandemia tenha afetado de formas distintas a cada um e que o risco que as camadas populares correm é incomparável ao dos empresários, por exemplo, é justo afirmar que todos vivenciamos alterações em nossa vida como uma de suas

---

71 Em uma das ocasiões em que a SME orientava os gestores quanto ao retorno presencial, ela se posicionou sugerindo que as escolas desativassem os grupos de WhatsApp, mas ainda assim possibilitando, em um primeiro momento, que as escolas os mantivessem ativos caso assim quisessem. Ainda que nossa escola tivesse optado, até o momento atual da redação final deste trabalho, em novembro de 2021, por continuar com os grupos ativos, esta decisão não é um consenso por parte de todos os professores da escola, de forma que não posso afirmar como essa situação irá desenrolar nos próximos anos.

consequências. Estando no mesmo barco, nos restam duas opções: nos afundar em conjunto, ou apoiar-se mutuamente para alcançar novas distâncias que sozinhos seriam inalcançáveis.

As outras pérolas que recolhi durante este período são provenientes justamente das crianças pequeninhas! Isso porque suas palavras de carinho forneciam justamente o combustível necessário para que tivéssemos a força para nos lançar ao rumo de novas distâncias. Neste momento me vem muito a mente a figura de Dotty, que desde o período de retomada de vínculos em 2020 tem se comunicado frequentemente comigo, como já comentei, ainda que ela não fizesse mais parte da minha turma no ano de 2021. Seu carinho veio por meio, por exemplo, de um vídeo espontâneo de mais de 10 minutos em que ela passeava pelo quintal de sua avó me apresentando todos os animais que moravam na casa, pegando-os no colo quando possível para me mostrar e falar seus nomes. Ou por meio dos muitos beijinhos que ela sempre me manda ao final de alguma mensagem, fosse alguma devolutiva ou algo espontâneo.

Embora no ano de 2021, até o momento da retomada no mês de novembro, eu não tivesse contado com um período, ainda que breve, de aulas presenciais junto às crianças para que elas tivessem a oportunidade de me conhecer no início do ano, percebo o quanto ainda assim as crianças demonstram todo o carinho que elas têm para compartilhar, desde que nós mostremos o quanto estamos comprometidas em estabelecer uma relação com elas. Afinal, não é assim que aprendemos com a Raposa do Pequeno Príncipe<sup>72</sup>: “Tu te tornas eternamente responsável por tudo aquilo que cativas” e, quando cativamos, tudo aquilo que nos recorda um do outro nos trás alegria? Percebo isso quando algumas mães das crianças da turma de Maternal I do ano de 2021 compartilhavam comigo que as crianças ficam muito empolgadas quando recebiam meus áudios, especialmente naqueles em que eu falava diretamente com elas a partir de seu nome! Novamente, a questão do nome me aparece. Nestas ocasiões, as crianças sempre me respondiam, seja por meio de fotos, áudios ou vídeos! Posso afirmar o quanto isso aqueceu meu coração, causando uma gratificação inexplicável e me fortalecendo a buscar uma prática educativa que cada vez mais corresponda aos direitos e merecimentos desta amorosidade das crianças pequeninhas!

---

72 SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

## 7 ATRACANDO O NAVIO: DESFRUTANDO DOS PEIXES E COMPARTILHANDO AS PÉROLAS-LIÇÕES ENCONTRADAS AO LONGO DESTA VIAGEM



*Aceitei, me engajei  
 Fui conhecer a embarcação  
 A popa e o convés,  
 A proa e o timão  
 Tudo bem bonito  
 Pra chamar a atenção  
 Foi quando eu percebi  
 Um balde d'água e sabão  
 'Tá vendo essa sujeira  
 Bem debaixo dos seus pés?  
 Pois deixa de moleza  
 E vai lavando esse convés  
 Entrei de gaiato no navio (oh)  
 Entrei, entrei, entrei pelo cano  
 Entrei de gaiato no navio (oh)  
 Entrei, entrei, entrei por engano  
 Quando eu dei por mim  
 Eu já estava em alto-mar  
 Sem a menor chance  
 Nem maneira de voltar  
 Pensei que era moleza  
 Mas foi pura ilusão  
 Conhecer o mundo inteiro  
 Sem gastar nenhum tostão  
 (Paralamas do Sucesso, 1986).*

A partir do contato com as Teses e Dissertações de minhas colegas do grupo GREEFA, posso afirmar que o meu trabalho não é uma exclusividade em extensão de número de páginas, pelo menos não em nosso grupo. Entretanto, no meu caso posso afirmar que o processo da construção dessa pesquisa foi realmente semelhante a uma viagem navegável: não algo rápido e mecânico como um trajeto feito por rodovias, mas algo fluído, na velocidade das águas (por vezes revoltas, mas muitas vezes calmas), com tempo para desfrutar do processo e das paisagens que me eram apresentadas. Muitos cursos de água (alguns estreitos, pequenos, mais rasos; outros largos e fundos) atravessaram o trajeto inicial, levando a novas paisagens, que também passaram a me compor e, por consequência, também vieram a fazer parte deste trabalho. Embora uma correnteza não para, uma produção escrita tem o seu prazo de conclusão (ainda mais se considerarmos o regime produtivista que impera cada vez mais perversamente no âmbito

acadêmico!) assim como as viagens, por mais que sejam prazerosas, nos despertam aquele desejo de uma hora voltar para casa.

Afirmo enquanto autora-criadora desta obra (BAKHTIN, 2003) que tudo o que ficou aqui registrado foi escolhido a dedo para a composição harmônica desta dissertação: as contribuições dos autores de base e das companheiras de viagem, as experiências vivenciadas na graduação em Pedagogia, os trechos extraídos de meu Caderno de planejamento Semanário, as narrativas do facebook e do GREEFA, as vivências da Pandemia do COVID-19 e, por último, mas não menos importante, as músicas registradas por meio de QR-CODES, sendo por isso que neste momento também me dedico para falar um pouquinho sobre elas, mais precisamente sobre a última, que também foi selecionada com cuidado.

Por se tratar de uma pesquisa narrativa de minha própria prática aliada ao referencial bakhtiniano, me senti à vontade para escolher transitar por músicas que me compõem enquanto sujeito, sejam as canções populares que nós cantamos pelo nome de “Pontos de Umbanda” ou “Pontos Cantados” em nossas louvações dentro do Ritual da Umbanda Sagrada (Como a epígrafe de abertura da dissertação, dos capítulos 1 e 5 e a que foi utilizada no convite virtual para participação da banca de defesa enviado às professoras componentes da banca<sup>73</sup>), músicas infantis que eu ouço e canto com as crianças na escola (Como a que abre o capítulo 2 e a que foi reproduzida durante a apresentação da qualificação deste trabalho articulando a exotopia ao movimento de se pesquisar a própria prática<sup>74</sup>) e algumas músicas que fazem parte de meu repertório de gostos pessoais (Como a que abre o capítulo 6 e este presente capítulo).

Embora a “Melô do Marinheiro” do grupo de Rock nacional Paralamas do Sucesso não tenha alguma relação direta com o Ritual da Umbanda Sagrada, fiz questão de encerrar o meu trabalho com ela, pois acredito que ela expressa muito bem a figura dos Guias Espirituais Marinheiros que eu conheço de lá: Espirituosos, trabalhadores e divertidos. Além disso, ela traduz muito bem o meu choque e descontentamento com a realidade da vida acadêmica na Pós-graduação, finda a ilusão das glórias por me tornar uma figura tão almejada (pelo menos no meio educacional) quanto uma “Mestra em educação”.

---

73 CORAL FILHOS DE IEMANJÁ. Marinheiro é hora, é hora de ir trabalhar. Rádio Toques De Aruanda, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPF7whaF0cg> . Acesso em: 24 ago. 2021.

74 GRANDES PEQUENINOS. Espelho meu. Flux Estúdios (NY); S de Samba (SP); IsLa Studios (NY/SP), 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06vrk7gST08> . Acesso em: 24 ago. 2021.

Este choque mencionado diz respeito a forma ingênua a partir da qual muitas docentes (sendo que eu, até antes de iniciar o Mestrado, me contemplava por este grupo!) vislumbram o Mestrado ou o Doutorado, considerando apenas seu produto final: o certificado que garante a titulação e, conseqüentemente, o aumento de salário (dependendo do plano de carreira da prefeitura a qual estão vinculadas); e desconsiderando completamente o quanto realmente se exige em tempo de estudo e dedicação para que se vivencie esse processo com toda a qualidade que ele exige, para que realmente a obra que foi produzida pela pesquisadora faça jus a essa titulação.

Isso eu percebo quando, por exemplo, algumas colegas me questionam sobre como fazer para ingressar na Pós-graduação, sem perceber durante nossa conversa como muitas vezes não dispõem na sua rotina diária deste tempo de dedicação para as leituras e produções que estão atreladas à vida acadêmica. Neste sentido, acredito que a metáfora seja pertinente, ainda mais se levarmos em consideração que, para aqueles que veem de fora, o que atrai muitos na vida acadêmica é justamente a possibilidade de conhecer lugares diversos, inclusive outros países, a partir da possibilidade de apresentar trabalhos em eventos. Isso eu posso afirmar a partir de minhas vivências enquanto filha de pesquisadores universitários, ao observar, inclusive, como a própria família que não compreende a vivência acadêmica acaba tecendo falas e comentários sobre isso.

Entretanto, como sempre pude perceber a partir do trabalho de meus pais e agora também brevemente durante essa passagem pelo Mestrado, o custo para tanto é bem caro, já que está atrelado a muito trabalho duro ou, como mencionou uma das professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação, bastante “bunda na cadeira” estudando para não cometer equívocos conceituais. Da mesma forma como o grupo prossegue em sua música: “Liverpool, Baltimore / Bangkok e Japão / E eu aqui descascando / Batata no porão”. Esse “descascar batatas no porão”, para mim, são justamente os momentos solitários que vivenciei enquanto pesquisadora diante de meus dados ou de minhas leituras, que muitas vezes me afastaram de diversas vivências da minha Religiosidade, da família ou de quaisquer outras atividades às quais eu gostaria de estar desfrutando no momento, mas que estava impossibilitada devido à dedicação com minha pesquisa.

Obviamente que com esta observação não tenho a intenção de afastar ou negar a possibilidade do ingresso na Academia às minhas colegas professoras, pelo contrário! Esta

Dissertação foi produzida também com o intuito de mostrar quantos saberes nós produzimos em nosso cotidiano e que muito têm a contribuir se compartilhados em interlocuções com a Academia. Mas faço o alerta para que tenham a consciência de que, a partir do momento que ingressarem até a entrega da versão final deste texto que será publicada, é impossível que suas vidas permaneçam organizadas da mesma forma que antes deste ingresso.

Outra surpresa que eu tive durante o processo desta pesquisa foi com o Campo da pesquisa narrativa, o que também justifico a partir da mesma música. Como já mencionei, na graduação em Pedagogia a minha experiência com pesquisa foi inserida em um grupo sustentado na Pedagogia da Infância com articulações com a Sociologia da Infância. Sendo assim, o referencial do GREEFA foi totalmente novo para mim e até se apresentou como um desafio por todo o processo que tive de passar de desconstrução da minha prática engessada de escrita e do que eu compreendia como ciência e como pesquisa. Mais uma vez reafirmo: não pretendo neste trabalho instaurar uma dicotomia ou uma hierarquização entre estes Campos, mas apenas diferenciá-las dentro de suas singularidades.

Neste sentido, esta música também representa para mim o quanto de luta ainda temos que enfrentar dentro do Campo da pesquisa narrativa e da heterociência para que realmente sejamos “levados a sério” no meio científico: “Tá vendo essa sujeira bem debaixo dos seus pés? / Pois deixa de moleza / E vai lavando esse convés”. A sujeira, no caso, compreendo como todo esse processo de luta, de engajamento teórico que é necessário, de tomarmos posição, de nos colocarmos, que vivenciamos sempre que optamos por este referencial. Eu não fui a primeira e nem serei a última a ingressar no GREEFA comentando sobre a dificuldade em explicar nossa perspectiva teórica nas disciplinas da Pós-Graduação diante de colegas que acreditam que apenas “escrevemos historinhas” sem qualquer tipo de embasamento, como pude observar a partir do relato de colegas que haviam passado por isso antes e pelas que compartilharam suas experiências ao terem ingressado no mestrado posteriormente a mim.

Foi dentro deste movimento que, em 2019, nosso grupo sentiu a necessidade de produzir um livro que justificasse metodologicamente os caminhos de nossas pesquisas a partir de nossas interlocuções com os autores de base do GREEFA, obra que foi publicada em 2020. Em um dos capítulos, Cassão e Rosalen (2020) apresentam a forma “incomum” como nos relacionamos com os dados de nossas pesquisas, apoiadas especialmente em Benjamin (1994) e Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

Para contar sobre os caminhos que seguimos, optamos por falar das lições, pois as lições aprendidas no processo de uma pesquisa narrativa estão ligadas aos caminhos que percorremos, as trilhas traçadas, a maneira como vamos “ajuntado muitas observações, colecionando histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a ‘ler os sinais’” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23). “Ler os sinais” implica em um “cuidado-cuidadoso” sobre o que vemos, vivemos e escreveremos.

Podemos considerar que os apontamentos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), acerca da pesquisa narrativa de experiências do vivido, já indiciam um dos elementos que constituem o *movimento realizado pelo pesquisador no processo de análise de seus dados, movimento esse que o permite extrair lições da experiência vivida* (CASSÃO; ROSALEN, 2020, p. 80).

Portanto, neste momento, me dedico a sistematizar as Pérolas-Lições que recolhi ao longo do processo de viagem desta dissertação, que já foram apresentadas ao longo do trabalho, mas aqui serão retomadas e exaltadas. Início a retomada destas pérolas com vocês leitores relembrando sobre o processo de imersão em meus Cadernos de Campo e Portfólio do estágio da graduação em Pedagogia e que percebo que desde lá foram semeadas e que germinaram e cresceram ao longo da minha docência.

É o caso, por exemplo, da primeira pérola-lição, encontrada dentro do envelope de Reflexões dos Estágios Supervisionados em Ensino Fundamental: ser professora mas, ao mesmo tempo, compreender, respeitar e (re)aprender com a perspectiva de ser criança. De certa forma, a pesquisa da companheira de viagem Anselmo (2018) também reflete bastante sobre isso, a partir do conceito de “Dimensão brincalhona” na docência. É o que tento colocar em prática quando, por exemplo, inicio uma brincadeira trotando com as crianças em cima de um cavalinho de pau, ou quando coloco uma caixa rasgada na cabeça fingindo devorar as crianças dentro da sala. Mas também é a partir disto que observo atentamente o momento em que uma criança se utiliza de um instrumento da caixa de instrumentos musicais como um “pegador de ovo” (que também era outro instrumento) e proponho uma brincadeira associando os dois objetos, mas que partiu do interesse e da invenção de uma criança da turma. Ou quando percebo que não adianta eu ter pressa para que as crianças bebam a água simplesmente pegando uma jarra e enchendo o copo de todas elas rapidamente e na quantidade que eu penso ser a ideal, pois, em algum momento, elas necessitarão experienciar isso para compreender internamente o quanto de água que precisam ou não para se saciar, e que uma vez que elas têm o tempo delas para vivenciar e aprender isso, tudo o que preciso é proporcionar uma situação para que elas possam aprender com autonomia.

Portanto, esta primeira pérola-lição posso afirmar com toda a certeza de que aprendo diariamente com as crianças:

Dessa forma, como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas.

Tantos convites, diferentes propostas expressas em códigos sutis, por vezes secretos, por vezes evidentes, que suscitam novos questionamentos à necessidade de reconhecimento do que crianças tão pequenas representam para nós adultos e para o tipo de vida que desejamos construir em sociedade - elas talvez representem o avesso do desejo de poder, do controle, do adestramento, da adequação aos modelos determinados, do movimento contido, previsto e lucrativo, da divisão e exclusão, da periodização do que são a cada dia de vida, da rigidez das condutas, normas e atitudes e da reprodução simplesmente (PRADO, 1999, p. 115-116).

Destaco essa pérola-lição como a primeira e como relacionada a todas as outras tendo em vista que a retomo em diversos momentos deste trabalho como, por exemplo, no capítulo 5, quando reflito sobre um momento de bastante envolvimento das crianças em uma brincadeira que inicio, pensando sobre um modo de “Como fazer para envolver a turma” composto por pelo menos estes dois aspectos: Me entregar à brincadeira e incentivá-las a conduzir o andamento exercendo o seu protagonismo.

A segunda pérola-lição que aqui retomo, também recolhida neste material, é a da necessidade de reconhecermos nossos privilégios de qualquer espécie, para que não enxerguemos um todo de forma homogênea de forma a exigir de nossos pares ou das crianças na escola ações ou falas que não dizem respeito ao cotidiano delas, e sim ao nosso. No caso do planejamento em conjunto das Atividades Educativas não Presenciais que realizamos durante o momento de Pandemia, essa pérola se sobressaiu muito aos meus olhos, pelo fato de estarmos reunidos em um grupo de diversos professores, com formações e experiências diversas, que apesar de um início aparentemente atribulado cada vez mais enriqueceu o material produzido para as crianças, justamente pela diversidade. Quando associo estas reflexões não pretendo estabelecer uma hierarquização entre os docentes que compuseram as equipes, pois como já mencionei, fomos colocados em uma situação que determinava a equipolência de nossas vozes (FARACO, 2009). Mas pretendo reconhecer que, dentro do privilégio que tive em minha formação inicial, tenho condições de enxergar alguns pontos que me movem a propor tais situações formativas que vejo como essenciais às crianças, o que não necessariamente é o mesmo que meus colegas enxergam.

A necessidade de rever meus privilégios também é nítida para mim especialmente na relação com as famílias das crianças, como por exemplo, em uma ocasião com a turma de Maternal I de 2019 em que a reunião de pais aconteceu no início do período letivo e a mãe se atrasou para buscar a criança ao final do dia. Ao chegar, constrangida com o atraso, ela justificou que mora no outro extremo do bairro. Com o calor que fazia naquele dia, ao término da reunião ela não quis ficar esperando do outro lado da rua, então decidiu voltar para casa, mas a pé e com a longa distância, o tempo de ir, se envolver com qualquer atividade doméstica e retornar acabou ocasionando o atraso. Situações como essa, por exemplo, me fazem compreender cada vez mais a necessidade do diálogo com as famílias para que possam participar coletivamente das tomadas de decisões, como a de um horário para reuniões que melhor atenda a maioria do grupo ou de alternativas para aqueles que não possam participar naquele horário por alguma situação particular não precisem se sentir constrangidos ou ser marcados com o estigma de “maus pais por não participarem das reuniões”, como normalmente acontece, pelas conversas que já vivenciei nas “Horas de Café<sup>75</sup>” nas salas dos professores.

Também me foi muito marcante uma experiência que vivenciei também em 2019 durante um período em que estive sem carro e precisei ir trabalhar de bicicleta em algumas ocasiões. A cidade de Rio Claro – SP é popularmente conhecida como “A cidade das bicicletas” devido ao seu relevo majoritariamente plano, que torna a prática propícia. Diante disso, não acreditava que isso seria um problema, mas devido ao meu privilégio de ter nascido e crescido residindo em bairros comumente ocupados por uma classe econômica mais favorecida, não contava com o fato de o trajeto até o bairro em que é situada a escola, de acesso exclusivo pela rodovia, ser mal sinalizado, precário e muito perigoso pelo fluxo intenso e em alta velocidade dos veículos, se configurando como um risco de vida diário para todos os residentes do bairro sempre que precisam entrar e sair do bairro e não dispõem de automóveis. Hoje, tendo a ciência disso e cada vez mais observando o descaso do Poder Público com os bairros periféricos, tenho a capacidade de perceber e me sensibilizar com a revolta da população em certas situações quando estão diante deste descaso e discriminação, que logo identificam por infelizmente já estarem acostumados com isto. Ainda, mais do que reconhecer e me sensibilizar com opressões e discriminações, reconhecer o meu privilégio é também fazer parte desta luta tendo sempre em mente as premissas

---

75 Intervalo durante o período letivo em que um grupo de professores se reúne em uma sala para fazer uma pausa enquanto as crianças comem o lanche.

de Paulo Freire: a favor de quem são minhas práticas no cotidiano na escola a partir do momento em que assumo o compromisso em busca de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

A próxima pérola-lição também se relaciona diretamente com essa, pois trata do reconhecimento de uma estrutura de exclusão e de refletir sobre a nossa responsabilidade enquanto adultos e enquanto professores para que as crianças não percam sua alegria e espontaneidade diante disso, e é a que mais levo em consideração quando proponho práticas educativas que valorizem a diversidade na escola, na busca por instituir relações alteritárias ao estabelecer o respeito como uma prática diária de nosso cotidiano. O primeiro passo para isso, enquanto professora branca, como já mencionei, é o de reconhecer meus privilégios dentro dessa classe, que pode me impedir de enxergar o quão grotesco é uma prática de classificar de forma hierárquica os protagonistas de uma peça infantil ou de uma apresentação para os pais com base em suas características físicas, como o tipo do cabelo ou a cor da pele<sup>76</sup>. Normalmente aquela criança branca que sempre esteve a frente nestas situações, não teve olhos para enxergar aquelas que estiveram atrás, assumindo o papel de coadjuvantes ou muitas vezes de cenário (quem aqui já viu crianças vestidas de árvore, flor ou pássaro, nestes contextos???) sustentando o seu protagonismo.

Portanto, reconhecer o meu privilégio não apenas é saber que eu já fui essa criança branca, mas que também outros professores foram e que tive ainda o privilégio de realizar estudos sobre isso na graduação imersa em um grupo que pesquisava a infância em articulações com a sociologia. Ou, mais ainda, o quanto tenho o privilégio de viver essa experiência intensamente tendo me iniciado em uma Religião de Matriz Africana e atualmente morando em um Templo Umbandista junto com pessoas negras que vivenciam o racismo diariamente e me ensinam sobre ele e sobre como posso me posicionar para modificar essa estrutura desigual enquanto uma pessoa branca que se engaja nesta luta. Diante disso, faço questão de reconhecer também o quanto essa vivência foi fundamental para as reflexões sobre essa questão que foram registradas neste trabalho, sendo muito diferente apenas estudar sobre algo do que vivenciá-lo na

---

76 Para aqueles que tenham o interesse em se aprofundar na experiência que vivenciei para tecer este comentário, a mesma foi relatada na página 06 do trabalho que apresentei no evento “IX FALA OUTRA ESCOLA”, mencionado no capítulo 5 desta dissertação, momento em que retomo meus aprendizados com Maria, tendo em vista que esta foi mais uma das experiências que vivenciei naquela turma de Maternal II em 2014 e que me fizeram compreender a urgência de uma educação antirracista.

BONOTTO, Sandra. “Eu também, né, tia?”: Desvendando os olhos para o racismo com as crianças pequenas da Educação Infantil. In: **IX FALA OUTRA ESCOLA**, 2019, Campinas. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/---eu-tambem--ne--tia-----desvendando-os-olhos-para-o-racismo-com-as-criancas-pequenas-da-educacao-infantil> . Acesso em: 15 fev. 2021.

prática, como tenho feito desde o início da Pandemia. Estes são privilégios que, pelo menos nesta escola na qual sou professora efetiva até o momento da publicação dessa dissertação, meus pares docentes não dispõem, estando, portanto, eu como responsável por trazer a consciência sobre isso dentro de minha escola e de minhas salas com as crianças pequenininhas do Maternal I.

Outra das pérolas-lições que encontrei no envelope de Reflexões dos Estágios Supervisionados em Ensino Fundamental e que ganhou tamanho e força ao adentrar o referencial bakhtiniano se refere à importância de um diálogo efetivo com as famílias e com as crianças, que não reproduza relações monológicas e hierárquicas, buscando instituir uma prática de relações dialógicas, ou, como denomino no terceiro capítulo desta dissertação, a chave da alteridade, da atenção e escuta atenta, da preocupação em conhecê-las e de mostrar isso a elas.

Reconheço que, pelo menos para mim, esta é uma pérola-lição muito difícil de colocar em prática, provavelmente devido ao fato da concepção de professor como detentor do saber ser algo muito enraizado no histórico desta profissão, de forma que muitas vezes tornar-se professor está embutido de certa prepotência. Mais uma vez posso afirmar que observar isto em mim não foi algo que a Pedagogia me ensinou, mas sim a Umbanda, que a cada dia mais me mostra o quanto dou “cabeçadas na parede” quando acho que já sei fazer algo e deixo de ouvir o mais velho, aquele que já viveu, já experienciou e definitivamente pode me ajudar para que esta situação se proceda da melhor forma. Nesta prepotência, deixamos de ouvir aos outros e continuamos marcando reuniões de pais em horários impossíveis de serem frequentadas ou que acarretam prejuízos aos empregos das famílias e continuaremos reclamando de seu esvaziamento e da falta de envolvimento das famílias com a escola. Essa necessidade de uma relação dialógica com as famílias é um dos aspectos centrais da Tese de Madeira (2017).

Já as pérolas que recolho a partir dos meus Cadernos de Campo dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil, que identifico como pérolas-ações, dizem respeito às práticas educativas das professoras que acompanhei naqueles estágios que reconheço como tendo germinado e sendo expressadas em minha prática profissional dos dias hoje ou que me inspiram como algo a ser alcançado em algum momento. Retomando-as novamente, relembro que são práticas de professoras que foram escolhidas a dedo por terem vivenciado algum tipo de vínculo com o grupo de estudos e pesquisas que frequentei na graduação sob a orientação da professora de ministrava estas disciplinas. É interessante retomar este ponto porque não são práticas da maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil e que o fato de eu ter sido também

composta por elas em minha constituição docente não foi algo aleatório ou ingênuo. É justamente por isso que, ainda que nesta etapa da minha experiência docente eu me constitua também por outros encontros e outros referenciais teóricos, posso me distanciar em alguns pontos de minha formação inicial, especialmente no quesito da forma de se fazer pesquisa, mas ainda me aproximo em outros, que considero como minhas raízes.

Portanto, a pérola-lição que aqui recolho a partir destas pérolas-ações é, mais uma vez, de como minha docência se constitui a partir da alteridade e, conseqüentemente, a partir dos encontros: encontros entre adultos e crianças e aprendendo também a partir da observação das relações que se dão entre as próprias crianças; encontros entre meus pares de trabalho; entre os tipos de relação que estabeleço entre todos os profissionais da escola e também com as famílias e crianças; encontros virtuais forçados durante o momento da Pandemia; encontros com as pesquisas de minhas companheiras de viagem; encontros com os colegas do GREEFA; encontros entre diferentes referenciais teóricos e, a partir deles, das diversas formas de se pensar e propor uma Educação Infantil de qualidade; encontros entre meus saberes experienciais nos diversos cenários que me constituem: seja a vivência de minha Religiosidade, da minha cultura, minha formação acadêmica e os saberes que vivencio no chão da escola...

Como vocês poderão identificar se por acaso retomarem a leitura do segundo capítulo desta dissertação, grande parte disso está contido nas categorias de análise sociológicas que estudamos ao longo da disciplina teórica que era oferecida pela minha orientadora do TCC da graduação e mesma professora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e da disciplina teórica relacionada a ele. Portanto, novamente concordo com uma das contribuições de uma das professoras doutoras presentes em minha banca de qualificação: o distanciamento desta pesquisa em relação ao meu TCC da graduação e das minhas vivências do estágio em Educação Infantil não está nos pressupostos ou conceitos da Sociologia da Infância ou nas práticas educativas inspiradas nas Pedagogias Italianas as quais fui apresentada pela Pedagogia da Infância, ou até mesmo na concepção de infância ou de criança que compreendo da mesma forma até os dias de hoje. Está principalmente com a forma de definir as categorias de análise a priori, ou na forma de se relacionar com os sujeitos de pesquisa que hoje adoto a partir do referencial bakhtiniano e da vivência intensa da minha Religiosidade, que me ensina a enxergar a todos os seres humanos sem distinções.

É desta busca por uma prática alteritária na constituição de minha docência que retomo, por exemplo, a sensibilidade como mais uma das pérolas-lições recolhidas em meus registros. Isto eu reafirmo a partir do momento que considero que ser sensível é também ser responsável com os sentimentos do outro. Esta pérola foi encontrada não apenas nas inspirações formativas que tive na graduação com os estudos das Pedagogias Italianas, mas principalmente acompanhando as professoras que observei em meus Estágios Supervisionados da Educação Infantil e que colocavam essa inspiração em prática no seu cotidiano. Portanto, mais uma vez percebo o quanto uma vivência nos estágios da graduação de acompanhamento de práticas educativas de qualidade na Educação Infantil são muito impactantes na formação de professores, como também refletiu a companheira de viagem Nascimento (2017). Desta forma, mais do que ensinar aos estudantes da graduação sobre como buscar patologias na escola ou apontar as falhas encontradas no trabalho dos professores, a pérola-lição que aqui recolho é a de que conviver com exemplos de práticas que dão certo é algo muito mais formativo e auxilia na multiplicação de professores de Educação Infantil engajados na proposição de práticas responsivas e não escolarizantes para bebês, crianças pequeninhas e crianças pequenas.

Mais uma das pérolas-lições que recolho do processo formativo vivenciado durante a escrita deste trabalho também diz respeito à nossa responsabilidade enquanto docentes, neste caso, a responsabilidade com o registro. Esta prática que, conforme já mencionado, trago de inspiração das Pedagogias Italianas, ganhou potência a partir dos registros reflexivos instituídos pela Prefeitura Municipal de Rio Claro – SP e por meio dos quais eu dialogava com a professora-coordenadora Marcela. Neste momento também aproveito para observar o quanto as interlocuções com a academia colaboraram para, cada vez mais, o enriquecimento destes registros em meu cotidiano, uma vez que possibilitaram, por exemplo, que eu “pescasse” o Tubarão Tapete e buscasse superá-lo com o intuito de, inclusive, auxiliar meus pares ao registrar as dificuldades sobre minha própria prática. No processo de autoria desta pesquisa, me (re)conheci enquanto escritora, enquanto autora de minha profissão, o que evidenciou cada vez mais a necessidade de um comprometimento com estes registros que realizamos em nosso cotidiano da docência. Portanto, considero que as interlocuções entre todos os âmbitos formativos que vivencio em minha docência e que “pesquei” enquanto os Polvos nesta dissertação, são também uma pérola-lição importante sobre o quanto o aspecto da formação constante é essencial para a constituição da docência.

Neste momento, aproveito para registrar que um dos diferenciais dessa pesquisa reside no fato dela acompanhar a constituição da minha docência desde a época da graduação em Pedagogia até a ocasião de meu Mestrado em Educação, como apontado por uma das docentes que participou da banca de defesa da dissertação. Concordando com ela posso afirmar isso como um diferencial por não ter encontrado algo semelhante em nenhum dos 146 trabalhos que foram selecionados na etapa do levantamento bibliográfico. Posso afirmar que isso só foi possível devido a minha posse destes registros escritos, tanto os da graduação em Pedagogia quanto da minha docência em todas as escolas nas quais atuei, ressaltando, novamente, a importância deste movimento de se registrar na Educação.

A última das pérolas-lições que destaco nesta dissertação germinou especialmente durante a Pandemia, pois, infelizmente, normalmente temos o péssimo hábito de valorizar as coisas justamente quando as perdemos. Isso para mim foi muito nítido a partir do distanciamento social imposto, especialmente no que diz respeito às relações. É estranho alguém que não gostava de cultivar as relações assumir uma perspectiva de pesquisa dialógica, mas a Umbanda também me ensina que o Divino nos conduz àquilo que é nossa necessidade, ainda que não saibamos.

Dito isto, hoje recorro sobre um desentendimento ridículo que tive com a professora de Educação Física da escola em 2019, Amanda, em relação ao seu horário de chegada em minha sala: fui questionar a vice-diretora Ruth porque ela chegava sempre atrasada. Neste momento, hoje reconheço que deixei de exercer uma relação de alteridade para compreender o simples fato de que os horários dos professores PEB II são organizados de uma forma insana em que eles não dispõem de uma quantidade de tempo que prevê o seu deslocamento. Ou seja, se a professora Amanda estava com a turma anterior até as 14h40, por exemplo, é exatamente esse mesmo horário que ela deve assumir minha turma, de acordo com o seu cronograma de atribuição de aulas. Se essa situação já não fosse absurda o suficiente, uma vez que nós humanos (ainda?) não temos a capacidade de nos teletransportar de um lugar a outro em questão de segundos, ela se agrava no caso das nossas turmas que são localizadas no prédio da Associação Luterana quando ela estava anteriormente com uma turma no prédio da escola. Enfim, após minha reclamação com a vice-diretora Ruth, a pedido da professora Amanda sentamos as três juntas para conversar, situação em que Amanda afirmou que eu estava sendo antiética a partir do momento que deixei de chamá-la para conversar e optei por ir reclamar sobre ela para outra pessoa.

Passado o susto das emoções daquele momento, hoje tenho a possibilidade de encarar este desentendimento como ridículo, pois, realmente, foi ocasionado todo um mal estar diante de uma falta de comunicação, algo que poderia ter sido tranquilamente resolvido com uma conversa em que ela tivesse a possibilidade de se expressar e falar a partir de sua perspectiva. Ainda, trata-se de um problema de estrutura, tendo em vista que ela sozinha não tem condições de alterar essa organização insana de sua atribuição de aulas, mas poderia, entretanto, contar com um coletivo de professores que transtornados com a situação se unissem para lutar junto a ela exigindo que o município resolvesse essa questão prevendo, por exemplo, um tempo de deslocamento para estes professores sem que isso interferisse em seus salários.

É nesse sentido que, mais uma vez, exalto aqui essa questão das relações que se processam na escola como uma das principais pérolas-lições que recolhi neste trabalho, especialmente pensando no modo como ela germinou durante a Pandemia, me fazendo valorizar cada vez mais a função de cada profissional que está dentro da escola, independentemente da função que ele ocupe. Cada um deles tem sua responsabilidade para a forma que as relações se processam com as crianças pequeninhas, seja na sala ou em demais espaços da escola.

Nas diversas vezes em que pisei na escola após o início da Pandemia do COVID-19, sempre o fiz tomada por uma sensação de vitória. Vitória, pois, felizmente, em nossa escola, na equipe dos funcionários não tivemos nenhuma perda, ainda que tenha havido alguns casos de internação. Nós temos vivenciado tempos tenebrosos, mas até o momento da redação da versão final deste trabalho, nossa equipe permanece<sup>77</sup>, o que infelizmente não é uma regra, pois foram muitas perdas. Não posso dizer o mesmo das famílias dos funcionários e das crianças, como já mencionei no capítulo 6, portanto, ainda que retornemos com toda a equipe presencialmente, nossa escola nunca mais será a mesma, todos fomos transformados pelo momento da Pandemia.

Por fim, tendo em vista que inicio a narrativa do processo de produção desta dissertação a partir do primeiro texto que Laura me convidou a produzir, faço a opção por concluir minha obra compartilhando minhas reflexões que se deram a partir de um questionamento também feito por ela em uma de nossas últimas reuniões de orientação, em que ao retomar alguns comentários elogiosos feitos em minha banca de qualificação, ela me pediu para compartilhar aqui como foi o

---

77 Tenho a ciência de que a escola nunca mais será a mesma com a dispensa dos funcionários eventuais, uma vez que muitos deles trabalhavam nessa escola já há vários anos e que cada um participava da composição de nosso cotidiano com sua singularidade. Entretanto, saber que não estão mais presentes conosco mas, ainda assim, que estão vivos, também é uma vitória diante do cenário terrível da Pandemia do COVID-19.

processo da construção do capítulo 4 desta dissertação, sobre minhas companheiras de viagem, pois seria muito interessante para o âmbito acadêmico esmiuçar qual foi a forma que encontrei para tecer as relações entre nossas pesquisas.

Este questionamento me moveu a refletir sobre o processo de produção daquele capítulo, pois, assim como no início desta pesquisa eu não sabia que dispunha de uma relação com a escrita até Laura me provocar a pensar sobre isso, eu também não sabia que a interlocução que estabeleci com minhas companheiras de viagem era algo a se pensar mais profundamente até o momento em que ela me moveu a dedicar um tempo para pensar sobre isso.

Em todo caso, ao decantar internamente minhas reflexões sobre este questionamento de minha orientadora, percebi que não posso responder de uma forma puramente metodológica como estabeleci estas interlocuções, pois, ainda que uma parte dos acadêmicos não considerem isto pertinente, novamente devo os créditos deste feito à Umbanda. Isto afirmo por reconhecer e exaltar como ela abre os meus olhos me despertando da matrix social das aparências de uma “normalidade” que, como todos sabemos, é excludente. Portanto, é a partir dela e deste processo que ela promove em mim que cada vez mais aprendo a olhar para meus pares com os olhos do Amor do Criador.

E como coisas semelhantes podem assumir nomenclaturas diversas dependendo do referencial que se adota, destaco que, embora no meu caso eu credite isso à Umbanda e aqui assumo a opção por nomear desta forma, algo semelhante também pode ser vislumbrado nas relações de dialogicidade propostas na obra de Bakhtin (2003), ou, como observado por Miotello (2020), relações de amorosidade. Assim como Menocchio (GINZBURG, 2006) estabeleceu interlocuções com os autores que teve contato e que o levaram a propor sua cosmogonia, não abro mão da vivência de minha Religiosidade para estabelecer interlocuções com a academia e sistematizar meu pensamento a partir de todos estes aspectos que me compõem.

É por isso que quando afirmo sobre aprender com a Umbanda a olhar para meus pares com os olhos do Amor do Criador, assumo que estes pares podem ser, por exemplo, os demais teóricos, que muitas vezes foram inspirados em suas teorias pelo Divino, como no caso do matemático autodidata indiano Srinivasa Ramanujan (1887-1920). Para melhor compreender estas minhas reflexões sem que soem como “fanatismo religioso”, recomendo sua cinebiografia,

“O Homem que viu o infinito”<sup>78</sup>, que explicita o contraste entre Ramanujan, um homem extremamente religioso que realiza uma obra brilhante conduzida pelo Divino a partir de sua intuição e seu interlocutor, um professor do renomado Trinity College, de Cambridge, G.H. Hardy, racionalista e ateu, empenhado em convencer o rapaz de que ele precisa assimilar procedimentos acadêmicos formais para poder comprovar a profusão de fórmulas que vem a sua mente de forma intuitiva. Embora seu nome até os dias de hoje não seja dos mais falados na área acadêmica, suas teorias, quase um século depois de sua morte, vêm sendo não só comprovadas como aplicadas no desenvolvimento de computadores, na economia e no estudo dos buracos negros<sup>79</sup>.

Afirmo que estas reflexões surgiram a partir do questionamento de Laura, pois, estes pares que cada vez mais aprendo a olhar com os olhos do Amor do Criador podem ser também colegas professoras/diretoras/pesquisadoras que vivenciam realidades semelhantes em lugares diversos e estes olhos me possibilitam me relacionar com elas devido a nossa afinidade, como foi o caso deste citado capítulo. Portanto, ainda que boa parte dos acadêmicos não compactuem com estas minhas afirmações, tenho o privilégio de ter desenvolvido este trabalho a partir de uma metodologia de pesquisa que considera a minha profundidade enquanto sujeito e, a partir disso, posso assumir abertamente que tenho Fé que existem coisas que são maiores que a ciência.

É justamente por isso que abro o primeiro capítulo desta dissertação com uma canção que também é um “Ponto Cantado” que celebramos em nossas louvações aos marujos: “Se Deus quiser quando eu voltar / Do mar / Um peixe bom / Eu vou trazer”. Aprendo a partir dos arquétipos brasileiros celebrados na Umbanda que quando o marinheiro sai para a sua jornada, ele já agradece ao Divino pelo peixe encontrado. Isso porque sua crença cada vez mais o mostra que para além dos equipamentos adequados e dos saberes de sua experiência, há Algo Maior que irá determinar ou não o sucesso de sua empreitada.

Esse Algo Maior, por exemplo, pode ser expresso pela temperatura das águas naquele dia, ou pela velocidade do vento, ou pela quantidade de peixes que cruzaram com o seu caminho. Não estou afirmando com isso a inexistência das Leis da física, pelo contrário. Não só tenho a certeza

---

78 *The Man Who Knew Infinity*. Direção: Matt Brown. Produção: Matt Brown; Compton Ross; Edward R. Pressman; Jim Young (XXIII); Jon Katz; Mark Montgomery. Produtoras: Animus Films e Edward R. Pressman Film Corporation. 2016.

79 BARBOSA, Neusa. Matemático indiano é personagem de 'O homem que viu o infinito'. G1, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2016/09/matematico-indiano-e-personagem-de-o-homem-que-viu-o-infinito.html>. Acesso em: 22 ago. 2021.

de que elas existem, como também tenho a certeza de que existe Algo maravilhoso que organizou toda a harmonia do universo para que a vida fluísse de uma determinada forma, como aprendi com o Marujo Lourenço. É por isso que inicio este trabalho agradecendo e que o concluo também agradecendo: ao nosso Divino Criador Olorum, ao Ritual da Umbanda Sagrada, aos Orixás que o Regem, às Entidades Guias, Pai e Mãe que me conduzem, e faço a questão de não resumir isso àquela reles página de agradecimentos não obrigatória restrita aos elementos pré-textuais do trabalho que quase ninguém lê. Agradeço, principalmente, por possibilitarem que eu tenha olhos para enxergar a mim mesma, para todos os seres marinhos que compõem o meu entorno e que me somam e por me possibilitar os meios e a capacidade de compartilhar todo este processo narrado com vocês leitores.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Educação a distância na educação infantil, não!** Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação contra a Educação a Distância na Educação Infantil. 2020. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf) . Acesso em: 17 ago. 2020.

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAPTISTELLA, Bruna Fabiane; CHALUH, Laura Noemi. O que se escreve na formação docente: um inventário das escritas de futuros professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 235-248, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6484> . Acesso em: 05 fev. de 2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; LIMA, Marileide Moutinho Pamponet; ROCHA, Daniele Santos. Educação infantil em tempos de COVID-19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**, v. 01, n.06, p. 72-80. Nov./Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/33597> . Acesso em: 17 ago. 2020.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, vol. 1 - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BONOTTO, Sandra. Esquizomostra: O que vaza de uma infância? *In*: LEITE, César Donizetti Pereira; MIARKA, Miarka. **Anais [do] V Seminário do I-mago esquizoarte**. Rio Claro: Unesp Rio Claro, 2018. p. 76-85. Disponível em: [https://athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/ebook/anais\\_esquizoarte2018.pdf](https://athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/ebook/anais_esquizoarte2018.pdf) . Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BUFALO, Joseane Maria Parice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, v.10, n.1 (28), mar. 1999, p. 119-131. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1997/28-artigos-bufalojmp.pdf> . Acesso em: 02 nov. 2021.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro - SP, 2019.

CAMILO, Rubia da Conceição. **Docência compartilhada na educação infantil**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antiracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v.8, n.1, Junho, 2010, p. 607-630.

CASSÃO, Pamela Aparecida; ROSALEN, Patrícia Cristina. Garimpando lições em investigações narrativas do vivido: entre linhas, textos, encontros... *In*: CHALUH, Laura Noemi *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 75-100.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; METZ, Vitória Bassan. A emergência do conceito de pedagogia da infância no Brasil e suas reverberações no âmbito da docência na educação infantil. *In*: **Linha mestra**, n.36, p.311-313, set.dez.2018.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. Selo Negro Edições, São Paulo, 2001.

CHALUH, Laura Noemi. Compartilhar histórias: cadernos de professores em formação. **Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, 94, 2019. p. 47-68. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75207/47462> . Acesso em: 05 fev. 2021.

CHALUH, Laura Noemi. Escritas do cotidiano escola na formação inicial: atenção ao outro. *In*: VICENTINI, Paula Perin. CUNHA, Jorge Luiz da. CARDOSO, Auxiliadora Maciel. (Orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade**: pesquisa na e com a escola. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO CLARO - COMERC. **Deliberação COMERC nº 01/2015**. 27 de Agosto de 2015. Disponível em:

[http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002036/delib\\_01\\_2015\\_COMERC\\_AEE\\_homol\\_assin.pdf](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002036/delib_01_2015_COMERC_AEE_homol_assin.pdf) . Acesso em: 28 dez. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE RIO CLARO - COMERC. **DELIBERAÇÃO COMERC Nº 01/2020**. Disponível em: <

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005508/DELIBERA%C3%87%C3%83O.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE RIO CLARO - COMERC. **EDITAL DE ELEIÇÃO DE REPRESENTANTES COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO INTERSETORIAL DE ACOMPANHAMENTO DO RETORNO ÀS AULAS (CIAR)**. 2020. Disponível em: < <https://www.educacaorc.com.br/index.php?r=biblioteca/view&biblioteca=7005490> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE RIO CLARO - COMERC. **OFÍCIO COMERC Nº 04/2020**. Disponível em: <

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005482/Oficio%20COMERC-N%C2%BA004-2020.PDF> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

CONTRERAS, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. *In*: FERRARI, Anderson (org). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Infâncias e educação infantil pós-pandemia. SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; SILVA, Adriana Alves da; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Resistir para/com a infância continuar a existir: Transcrição de 21 lives sobre infâncias e Educação Infantil na pandemia de Covid-19. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 852-1174, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p852> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn P. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED, 2012. p. 229-234.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes Relacionais e Profissionalidade Docente na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro - SP, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *et al.* Por uma educação infantil emancipatória: infâncias, adultos e adultas descolonizadas/os. *In: Nuevamerica - La revista de la pátria grande.* n. 138. p 35-39. Abr./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25a edição, 1996.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registros na educação infantil:* Pesquisa e prática pedagógica. Campinas - SP: Papirus, 2017. p. 73-109.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCAR. Palavras e contrapalavras:* enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, Carlo. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. *In: ECO, Umberto; SEBEEK, Thomas A. O signo de três.* São Paulo: Perspectiva. 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Editora Companhia das letras, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.,** Belo Horizonte, v.31, n.1, p.17-44, Mar. 2015.

MADEIRA, Maria Cristina. **Uma escola municipal de educação infantil como lugar de experiência, comunicação e relações:** contribuições para a construção de uma Pedagogia da Infância. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS, 2017.

MAGALHÃES, Cassiana; PEREIRA, Soeli Terezinha. A educação infantil no contexto da pandemia e o parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação: um debate necessário. SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; SILVA, Adriana Alves da; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Resistir para/com a infância continuar a existir: Transcrição de 21 lives sobre infâncias e Educação Infantil na pandemia de Covid-19. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 852-1174, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p852> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2017.

MELLO, Marisol Barenco de; MIOTELLO, Valdemir. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**. v. 14. n. 31. p. 218-226. Maio/ago. 2013.

MIOTELLO, Valdemir. A escuta me constitui. *In*: CHALUH, Laura Noemi *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 207-211.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) . Acesso em: 28 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 28 dez. 2020.

MODANESE, Andréia. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: a constituição de uma “Rede de Significações” na “Creche Ipê Branco”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres – MT, 2015.

MONTALVÃO, Lilian Aparecida de Souza. **“Eu vou andar de trem / você vai também”**: uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2017.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. *In*: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 3, p. 166-185, Set/Dez, 2017.

NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do. **(Boas) práticas na creche**: miradas emergentes sobre a criança e a infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo - SP, 2017.

NASCIMENTO, Raquel Marina da Silva do. **Ser professora de bebês e crianças pequenas**: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Ferreira de. **Produção de sentidos e experiência estética na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas - SP: Papirus, 2017. p. 19-53.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas - SP: Papirus, 2012. p. 13-32.

PEREIRA, Daniel Martins Alves. Entre a arte e o horror, a experiência: narrativas do corpo resignificado. *In*: CHALUH, Laura Noemi *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 179-206.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, mar 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 01/2020**. Disponível em: < <https://www.educacaorc.com.br/index.php?r=biblioteca/view&biblioteca=7005471> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO SME Nº 10/2020**. Disponível em: < <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005513/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20010-2020%20-%20Normas%20Complementares%20p%20Retomada%20do%20Ano%20Letivo%202020%20afetado%20pela%20Pandemia%20COVID-19%20-Republicada.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO SME Nº 06/2021**. Disponível em: < <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005564/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2021.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. DECRETO Nº 11.785 de 17 de março de 2020. **DIÁRIO OFICIAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP**. Edição nº 1073. 2020. p. 24-25. Disponível em: <[https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/03/20200317\\_1073.pdf](https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/03/20200317_1073.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP. DECRETO Nº 11.815 de 13 de abril de 2020. **DIÁRIO OFICIAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO – SP**. Edição nº 1087. 2020. p. 01-02. Disponível em: < [https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/04/20200413\\_1087.pdf](https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2020/04/20200413_1087.pdf) >. Acesso em: 17 ago. 2021.

RIBEIRO, Amanda de Cassia Borges. **Docência com bebês e crianças pequenas na educação infantil: encontro com a ação de começar-se no mundo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, Carolyn P. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: ARTMED, 2012. p. 235-247.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, n. 29, jun 2015. ISSN 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>. Acesso em: 04 dez. 2020.

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação especial (PAEE): O cotidiano de uma escola polo.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182538> . Acesso em: 08 jun. de 2021.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse P. Moreira. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SANTOS, Alexsandro. A escola, o currículo e as identidades: compreendendo a presença das crianças negras na escola. *In:* SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS - SP. **Revista Ashanti.** Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial. Vol. 1, n. 1, p. 57-62. Guarulhos - SP, 2010.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Portfólios reflexivos e escrita de si: o que revelam as crianças?. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p.772-791, out./nov. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7210/4429> . Acesso em: 23 nov. de 2020.

TEBET, Gabriela Guarniere de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2013.

TONUCCI, Francesco. Um vírus pode promover uma escola melhor? Os cinco pontos. *In:* MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (orgs.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil** [Recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

VIEIRA, Lourdes de Campos. **Os Guias Espirituais da Umbanda e seus atendimentos**. São Paulo: Editora Madras, 2015.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na Creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, RS, 2015.

ZANFELICE, Camila Cilene; ARAGÃO, Janaina de Sousa. Reflexões sobre como produzir e servir um banquete. *In*: Chaluh, Laura Noemi *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 39-52.

ZANFELICE, Natalí Angela; BONOTTO, Sandra. Espaços de experiência: transformações e (re)significações a partir de uma pesquisa outra. *In*: CHALUH, Laura Noemi *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 157-178.