



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

ANA PAULA MUNARIM RUZ LEMOS

**O ATO DE VIVER ÉTICO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA INFÂNCIA:
AS RELAÇÕES, A PALAVRA ALTERITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

MARÍLIA

2023

ANA PAULA MUNARIM RUZ LEMOS

**O ATO DE VIVER ÉTICO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA INFÂNCIA:
AS RELAÇÕES, A PALAVRA ALTERITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

MARÍLIA
2023

L557a

Lemos, Ana Paula Munarim Ruz

O ato de viver ético do professor na escola da infância : as relações,a palavra alteritária e o desenvolvimento humano. / Ana Paula Munarim Ruz Lemos. -- Marília, 2023

169 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

1. Educação Infantil. 2. Ato Ético do professor. 3. Humanização das crianças. 4. Alteridade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA PAULA MUNARIM RUZ LEMOS

**O ATO DE VIVER ÉTICO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA INFÂNCIA:
AS RELAÇÕES, A PALAVRA ALTERITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas
Pedagógicas

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
UNESP-Câmpus de Marília
Orientadora

Prof(a). Dr(a). Elieuzza Aparecida de Lima
UNESP-Câmpus de Marília

Prof(a). Dr(a). Sandra Aparecida Pires Franco
Departamento de Educação / UEL-Londrina

Marília, 30 de março de 2023.

Dedico minhas palavras:
Aos meus pais, meus primeiros “outros” e responsáveis pela minha existência.
À minha querida orientadora, por ser sempre o meu excedente de visão.
A minha filha Bárbara, amor incondicional.
Ao meu marido Ricardo, o meu amor...

AGRADECIMENTOS

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

GRATIDÃO

A palavra gratidão pode indicar o agradecimento que uma pessoa tem pela outra ou até mesmo, uma percepção alargada do sentido da vida e suas dádivas. Hermann Hesse, escritor alemão, autor de importantes obras que sintetizam a crise espiritual e estética do século XX, uma vez disse: "Só há felicidade se não exigirmos nada do amanhã e aceitarmos do hoje, com gratidão, o que nos trouxe. A hora mágica chega sempre." (HESSE, 2023). Partindo desse princípio, sou grata!!!

Sou grata à vida, caminho percorrido por mim em meio a defeitos e qualidades, facilidades e dificuldades, afetos e desafetos, alegrias e tristezas.

Sou grata à vida por me permitiu ser filha, amada, respeitada e cuidada. Gratidão meu pai e minha mãe.

Sou grata à vida por me presentear com os sabores do amor, amor pela natureza, pelo ser humano e sua diversidade; amor pelos amigos os quais trilharam comigo, seja por pouco tempo ou um grande tempo, conquistas e fraquezas; amor pelas crianças as quais me levaram ao amor por minha profissão; amor pelo amor da minha vida, Ricardo: "seja qual for a matéria de que nossas almas são feitas, a minha e a dele são iguais" (BRONTË, 1847, p. 355); amor incondicional por minha filha Bárbara, honrada filha que só me traz orgulho, alegria e amor, gratidão filha, por me ensinar a ser mãe.

Sou grata à vida por me ofertar mestres, os quais me impulsionaram a chegar até aqui, Cyntia querida, gratidão eterna por acreditar em mim.

Sou grata à vida por acordar todos os dias e escolher viver, sonhar, sentir o sol, o vento; sentir o cheiro bom da comida nossa de cada dia, ler com os olhos e a alma as escrituras e a beleza da vida, essas dádivas as quais no dia a dia não damos importância e nem lembramos de agradecer.

Sou grata à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), por ser o pilar de minha formação superior e continuada.

Sou grata à vida por me permitir ser quem sou, vivo a vida, passo a passo, não espero nada, e espero tudo, gratidão, Deus, por me conceder a vida!!!

RESUMO

O professor da infância tem um papel imprescindível no processo de humanização das crianças, principalmente na primeira infância (1 a 3 anos), momento no qual as bases de suas capacidades intelectuais e afetivas estão em pleno desenvolvimento. A escola da infância, por sua vez, torna-se um ambiente propício para ofertar a essas crianças uma humanização, constituída na vida e para a vida, estabelecendo assim, relações de aprendizado à luz de teoria e práticas que vão ao encontro de suas reais necessidades. Para isso, é preciso que o professor se posicione, exerça o seu ato ético, ato responsável em favor de uma educação humanizadora na escola da infância e, especialmente, para com as crianças, considerando-as como sujeitos ativos no processo de sua aprendizagem, mediante a apropriação da riqueza cultural da humanidade. A pesquisa materializada nesta Dissertação teve como sujeitos a professora e as crianças de sua turma, um maternal I, crianças entre 2 e 3 anos de uma sala de educação infantil de uma escola particular do município de Marília/SP e faz parte dos estudos alicerçados por meio de atividades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e também no Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), ambos vinculados à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, SP. Assim, a pesquisa teve como objetivo compreender o papel do ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando as relações e nelas a palavra alteritária para o desenvolvimento humano em cada criança e para si mesma. Para atingir o objetivo proposto, foi utilizada uma abordagem metodológica pautada na heterociência advinda dos estudos da Filosofia da Linguagem como linha teórica - base do percurso de toda a pesquisa - tendo como instrumento interpretativo e narrativo as mini-histórias materializadas por meio de rapsódias escritas advindas do contexto de construção de dados da pesquisa. Este estudo ancorou-se em produções científicas de filósofos do início do século XX, mais precisamente na contribuição de Bakhtin e Volóchinov. As ações desenvolvidas para a efetividade dos estudos envolveram revisão de literatura e posterior cotejo de trabalhos acadêmicos reunidos e suas contribuições para a temática, assim como, também, acervo pessoal e dos grupos de pesquisa em relação à Filosofia da linguagem e da Teoria Histórico-Cultural. Tais ações perspectivaram ampliação da compreensão de aspectos do desenvolvimento infantil e do papel docente. Em acréscimo, foram eleitas produções textuais relativas à perspectiva malaguzziana de Reggio Emilia como suporte para o entendimento da escola da infância. De modo geral, os estudos indicaram a relevância do ato responsável e responsivo da professora como base primordial para fortalecer e impulsionar a humanização das crianças. As escolhas e os posicionamentos feitos por ela podem ou não transformar a escola da infância em um espaço desenvolvendo, ativo e afetivo. Para isso é preciso que a professora se posicione, faça valer o seu ato de viver ético, a sua palavra e assim, transformar a educação; quando isso acontece, ela também transforma a si mesmo.

Palavras chaves: Educação infantil. Ato ético do professor. Humanização das crianças. Alteridade.

ABSTRACT

The preschool teacher has an essential role in the humanization process of children specially during early childhood, between one and three years old, which is the moment when the bases of their intellectual and affective skills are in development. The Early Years School becomes a fruitful environment to offer a humanization process based and for life, thus establishing learning relationships reasoned in theory and practice that better fits their real needs. For this to happen, it is crucial that the teacher position itself, exercise its ethical act, which is responsible to provide an humanized education at preschool and mainly with children, considering them as active subjects in their learning process through the appropriation of the cultural wealth of humanity. The pretence research materialized in this dissertation are part of the activities developed in the “Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO)” and also from the “Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI)”, both of them study groups bonded to the research line “Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)” of the “Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)” from “Universidade Estadual Paulista (UNESP)”, and had as a goal to comprehend the part of the ethical living act of the teacher at childhood school, focusing on the relationships and its otherness for the human development in each child and for the teacher itself. To achieve the proposed goal, I used a humanized methodological approach based on the heteroscience coming from the linguistic philosophy studies as the theoretical line of all the research, anchored in the Russian linguistics philosophers from the beginning of the XX century, more precisely on Bakhtin’s and Volóchinov’s contributions. Therefore, the analyses got involved with the revision of literature of academic researches previously done in this field, its contributions to the study and also analysed through a collection of bibliographies having as perspective, works of linguistic philosophy, works of historic cultural theory to the comprehension of children development issues, as well as malaguzzian works from Reggio Emilia to a better comprehension of early years school. Still as a methodological procedure, were realized four dialogical meetings with the kindergarten teacher of small children (two years old) as well as an investigative narrative research having as narrative and interpretative instrument the mini-stories materialized through rhapsodies written from the construction context of research data. Generally, the studies indicate the relevance of the responsible and responsive act of the teacher as primordial base to strengthen and boost children humanization. The choices and positionings done by the teacher, may or may not, transform the childhood school in a developing, active and affective place. For that, it is necessary that the teacher position itself, enforce its ethical living act, enforce its word, because just it and no one else has the power of transforming the education, and when it happens, it also transforms itself.

Keywords: Education. Kindergarten. Ethical living act of the teacher. Ethical Act of the Teacher. Children humanization process. Otherness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - “N° 5”, 1948, Jackson Pollock.....	39
Figura 2 - “Mona Lisa”, óleo sobre madeira, 1503 e 1506, Leonardo da Vinci.....	65
Figura 3 - Slide do 1° encontro dialógico.....	69
Figura 4 - Slide do 1° encontro dialógico.....	69
Figura 5 - Slide do 1° encontro dialógico.....	70
Figura 6 - Slide do 1° encontro dialógico.....	70
Figura 7 - Slide do 1° encontro dialógico.....	71
Figura 8 - Slide do 1° encontro dialógico.....	71
Figura 9 - Slide do 1° encontro dialógico.....	72
Figura 10 - Slide do 1° encontro dialógico.....	72
Figura 11 - Slide do 1° encontro dialógico.....	73
Figura 12 - “O pensador”, escultura em bronze, Rodin, 1904.....	76
Figura 13 - Foto do planejamento da professora - 1° encontro dialógico.....	82
Figura 14 - Foto do planejamento da professora - 1° encontro dialógico.....	82
Figura 15 - Foto do planejamento da professora - 1° encontro dialógico.....	83
Figura 16 - Foto do planejamento da professora - 1° encontro dialógico.....	83
Figura 17 - Foto do planejamento da professora - 1° encontro dialógico.....	84
Figura 18 - Foto da Mini-história: "A chegada do outono" Professora Heloísa, 2022.....	90
Figura 19 - Foto da capa do Livro de Edith Derdyk.....	91
Figura 20 - Foto de crianças desenhando na areia.....	92
Figura 21 - Foto do desenho com pedras.....	92
Figura 22 - Foto do desenho com folhas secas.....	93
Figura 23 - Foto de tintas naturais.....	93
Figura 24 - Foto de materiais organizados para o desenho com elementos da natureza.....	94
Figura 25 - Foto do desenho com tecidos.....	94
Figura 26 - Foto da página 1 do livro produzido pelo maternal I.....	96
Figura 27 - Foto da página 2 do livro produzido pelo maternal I.....	97
Figura 28 - Foto da página 3 do livro produzido pelo maternal I.....	97
Figura 29 - Foto da página 4 do livro produzido pelo maternal I.....	98
Figura 30 - Foto da página 5 do livro produzido pelo maternal I.....	98
Figura 31- Foto da página 6 do livro produzido pelo maternal I.....	99
Figura 32 - Foto da página 7 do livro produzido pelo maternal I.....	99

Figura 33 - Foto da página 8 do livro produzido pelo maternal I.....	100
Figura 34 - Foto da página 9 do livro produzido pelo maternal I.....	100
Figura 35 - Foto da escola pesquisada no ano de 1969.....	105
Figura 36 - Foto de uma parte da área externa da escola e o parque do maternalzinho.....	107
Figura 37 - Foto da área da piscina.....	107
Figura 38 - Foto da sala de leitura e multimídia.....	107
Figura 39 - Foto da sala de artes.....	108
Figura 40 - Foto do parque do maternal I e II.....	108
Figura 41 - Foto da sala do maternal I.....	109
Figura 42 - Foto da sala do maternal I.....	109
Figura 43 - Foto do banheiro do maternal I.....	110
Figura 44 - Foto da professora organizando uma sessão com as Bandejas de experimentação.....	138
Figura 45 - Foto da professora organizando uma sessão com as Bandejas de experimentação.....	138
Figura 46 - Foto da ilha com materiais contáveis.....	139
Figura 47 - Foto da consigna.....	140
Figura 48 - Foto da documentação.....	157
Figura 49 - Foto da documentação.....	158
Figura 50 - Foto da documentação.....	158
Figura 51 - Foto da documentação.....	159
Figura 52 - Foto da documentação.....	159
Figura 53 - Foto da documentação.....	160
Figura 54 - Foto da documentação.....	160

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada I
- Quadro 2 - Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada II
- Quadro 3 - Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada III
- Quadro 4 - Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada IV
- Quadro 5 - Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada V
- Quadro 6 - “O que eu queria ser...”
- Quadro 7 - “Em busca do sonho”
- Quadro 8 - “Tateios metodológicos”
- Quadro 9 - “O segredo foi a partilha”
- Quadro 10 - “O evento”
- Quadro 11 - “As trocas entre a pesquisadora e a professora”
- Quadro 12 - “As ofertas de Heloísa”
- Quadro 13 - “A formação continuada”
- Quadro 14 - “Minha história”
- Quadro 15 - “Pequenos no tamanho, grandes nas ações”
- Quadro 16 - “Tudo organizado”
- Quadro 17 - “Quero voar com o balanço”
- Quadro 18 - “Um baile de águas”
- Quadro 19 - “Plantando afetos”
- Quadro 20 - “A partilha”
- Quadro 21 - “No toque da semente a arte sensorial se encontra”
- Quadro 22 - “Brincando de ser mãe”
- Quadro 23 - “Os espaços de aprendizagem”
- Quadro 24 - “Mergulhos imaginários”
- Quadro 25: “Os sinais do corpo”

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPLLI - Centro de Estudo e Pesquisa em Leitura, Literatura e Infância
DCNI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
EEPSG - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EEIUFRJ - Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências
GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
ISBN - International Standard Book Number
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
OBECI - Observatório da Cultura Infantil
PPP - Plano Político Pedagógico
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLEAO - Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFB - Universidade Federal da Bahia
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIMAR - Universidade de Marília

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 No tempo de minhas memórias.....	13
1.2 Lá se brincava, lá se imaginava, lá eu era feliz.....	15
1.3 Aqui tudo é cinza.....	17
1.4 As escolhas!.....	21
1.5 A profissão.....	22
1.6 Os encontros.....	24
2 INTRODUÇÃO.....	29
3 METODOLOGIA EM CIÊNCIAS HUMANAS: ENCONTROS EM PERSPECTIVA COM A FILOSOFIA DA LINGUAGEM E A ESCOLA DA INFÂNCIA.....	33
3.1 Contextos de uma ciência outra.....	33
3.2 A linha do horizonte metodológico não há fim.....	37
3.3 No cotejo de palavras outras, os sentidos que nos une são constructos de minhas.....	38
3.3.1 Revisão de literatura acadêmica.....	41
3.3.2 Levantamento bibliográfico na perspectiva da filosofia da linguagem.....	51
3.3.2.1 Contribuições da filosofia da linguagem para a escola da infância tendo a palavra como ponte entre “tu” e “eu”	52
3.3.2.2 A ética da vida no encontro com as relações alteritárias na escola da infância.....	59
3.3.3 Revisão da bibliografia: ações para alargar a compreensão relativa ao desenvolvimento infantil e a escola da infância.....	64
3.4 A pesquisa na perspectiva dialógica.....	65
3.5 A pesquisa narrativa investigativa e as mini-histórias como instrumento interpretativo e narrativo de uma infância transgrediente.....	101
3.5.1 Um convite em ser borboleta no entrelace entre a urdidura e a trama na escola da infância.....	103
3.5.2 O território infantil como matéria prima.....	104
3.5.3 O tecer da urdidura nas palavras de uma professora.....	114
3.5.4 No tecer da trama: com vocês as crianças.....	118
3.5.5 Urdidura e trama forjando o tecido da escola da infância.....	122
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS.....	168

1 APRESENTAÇÃO

Apresento minha trajetória escolar a fim de traçar as primeiras palavras dessa dissertação. Foi no tempo dessas memórias onde tudo começou.

1.1 No tempo de minhas memórias

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades.” (GERALDI, 2019, p.131).

No tecer de minhas palavras, inicio esta dissertação cotejando as palavras de Geraldi (2019), de que somos sujeitos sempre inacabados, em um constante devir, já que nossa inconclusão permite-nos um horizonte de possibilidades. As palavras desse estudioso me permitem pensar nos ecos ressoados de minha história de vida até aqui, meu presente e os caminhos ainda não percorridos, os quais estão sendo traçados, e o que há de vir, há de depender de meus atos e escolhas, aqui e agora.

Sendo assim, sigo inacabada, sigo viva, nutrida pelas palavras de Bakhtin “para viver é preciso ser inacabado, aberto para mim - ao menos em todos os momentos essenciais - preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente” (BAKHTIN, 2020a, p.11). Nesta perspectiva, minha conclusão em humanismo alteritário (PONZIO, 2012) demonstra que minha singularização não é composta por uma subjetividade isolada, constituída como submissa ao social ou independente dele. Ao contrário, constitui-se pela relação com um outro, uma relação que é ética e estética porque é valorada, porque se dá mediada pela linguagem, situada/orientada nas relações dialógicas entre as vozes sociais.

Ao compartilhar com vocês, os meus “outros”, os caminhos percorridos e os que ainda vou trilhar, reforço que, no constante devir da vida, tenho necessidade estética do olhar do outro, de sua posição como excedente de visão. Posição que constitui acabamentos provisórios de mim mesma, visto que só o outro tem o fundo de minha imagem, um excedente de visão de mim que não possuo em todo meu caminho.

Caminho não, caminhos, que transcendem minhas memórias de passado, rumo as minhas memórias de futuro Bakhtin (2020a), olhando para o que já se foi, o presente e o que há de vir, colocando-me em um horizonte de possibilidades em virtude do meu não acabamento como ser único e irrepetível.

Sigo inacabada, tecendo os fios do meu eu, feitos de pai, mãe, irmão, marido, filha, amigos, parentes, conhecidos, professores, os quais contribuíram e, com aqueles que ainda não de contribuir, porque:

[...] Não sou eu que olho o mundo *de dentro* com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro. [...] Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha imagem interior. Dos meus olhos olham os olhos alheios. (BAKHTIN, 2020a, p.51 grifos do autor).

Quando olho para mim mesma e toda minha caminhada até aqui, não é apenas o meu olhar, mas também os olhares daqueles que, de certa forma, me constituíram e me constituem. A história que aqui narro é minha pelos outros, em cada momento um eu em constructo, um eu refratado no cronotopo na linha da minha vida.

O ponto de partida será o eu personagem, menina, mulher, mãe, professora, pesquisadora e, só em uma posição exotópica a qual agora ocupo como pesquisadora, poderei dar um acabamento provisório a ela, mediante a narrativa que pretendo aqui apresentar.

Intenciono então, como me constituí Ana Paula, contar o fio da história que me trouxe até aqui, compartilhando os sentidos, e os porquês e para quês que me levaram a pesquisar “O ato de viver ético do professor na escola da infância”. Sem qualquer pretensão de dizer verdades únicas e acabadas, mas, com a de deixar minha contribuição, minha palavra, palavra de professora, para as futuras gerações de professores que, de certa forma, constituirão outras crianças, outros professores, novas identidades, tomo aqui a minha palavra de pesquisadora e construo o meu projeto de dizer de mestrado.

Para isso, reviverei algumas de minhas memórias, trazendo à tona o já vivido, já esquecido e o sempre lembrado, pois, nelas moram as dificuldades, os fracassos, as inquietações, as escolhas, as angústias, as alegrias, as conquistas, a amorosidade. Narrar minhas memórias, é, portanto, narrar o sentido e o vivido neste percurso; e quando precisamos falar de nós mesmos, há ousadia e desafio impregnados visceralmente.

Nasci em Araçatuba, cidade do interior de São Paulo, meus pais, meus primeiros “outros”, me trouxeram ao mundo e desde sempre sou amada por eles. Meu pai homem simples, bem-humorado, avô carinhoso, desde muito cedo precisou trabalhar para ajudar no sustento da família constituída por 12 filhos. Por esse motivo, frequentou a escola até a quarta série. Minha mãe sobreviveu às adversidades da vida já em seu primeiro aninho, mas as superou, se tornando protetora, amorosa, mulher forte e decidida. Não havia obstáculos para ela, seguiu os estudos até o final do colegial.

Ambos sempre deram muito valor ao estudo. Tudo o que viveram os levaram a entender que esse era o bem mais precioso que alguém pode ter e diziam: “O estudo ninguém pode tirar de nós”, e, foi assim que o estudo começou a fazer parte da minha história, por meio do incentivo valorativo, emocional e material, de meus pais, para que eu e meu irmão, pudéssemos estudar.

Com isso, minha trajetória escolar passa a ser o centro nesse resgatar de minhas memórias.

1.2 Lá se brincava, lá se imaginava, lá eu era feliz

Não sei se era dia de sol ou chuva, não lembro como cheguei, só sei dizer que ela me esperava, assim como esperava a todos os outros alunos que chegavam, ela era linda, tinha cabelos pretos cortados até o pescoço, olhos também pretos e havia na lateral de seu rosto uma pinta grande, bem grande, ela era Ana, tia Ana, minha primeira professora.

Com ela adentrei o universo escolar, o Parque Infantil Leonísia de Castro - escola municipal da cidade de Araçatuba onde nasci -, minha escola, escola que qualquer criança gostaria de estar, lá se nadava, lá se imaginava, lá se brincava e foi lá que conheci entre “farpas” na casinha de boneca do parque, o amor da minha vida, Ricardo meu marido, mesmo só vivenciando isso, onze anos depois.

A escola ficava em um bairro central e era considerada modelo. Como minha mãe trabalhava o dia todo, me colocar no parquinho, como se dizia antigamente, a ajudava.

Um quarteirão era o perímetro da escola, o seu macro espaço era farto e bem arborizado, existiam algumas salas de aula, se eu não me engano, eram duas; um pátio coberto e um salão para apresentações e reuniões. Havia, também, a sala dos professores e a da diretora.

Hum!! Está sentindo esse cheiro? Está ouvindo esse barulho? Talvez não ouça e nem cheire, pois, esses sentidos estão em minha memória afetiva, a hora do lanche, me lembro como se fosse hoje. Eram crianças tomando lanche, outras em fila, outras no parque, um universo de pequenas vozes, com grandes entonações. Todos levavam lancheiras. E, ainda que a escola fosse municipal, à época, não havia merenda coletiva.

Tia Ana era companheira, embora não gostasse de se sujar, deixava-nos livres para criarmos nossas brincadeiras e só ficava a espreitar. Com isso, vivenciei esse espaço com todo meu corpo e alma. Nesse tempo recitei poesia no Dia das Mães, ensaiei danças para festas juninas. Minha mãe me arrumava a caráter, mas, quando chegava na hora, desistia.

Eu me lembro de uma lembrancinha que produzi como presente de Dia das Mães. Era um tapete de juta bem tramada, nele minha professora carimbou meus pés e mãos. Como esquecer algo tão simbólico, permeado de amorosidade? As marcas da minha infância não me deixaram jamais.

No dia de nadar, já contei que lá havia uma piscina? Sim, toda semana, no calor do verão, nadávamos. E lá estava eu com meu maiô laranja com listras laterais de branco e preto. Mas, o que não era bom, nesse dia, era esperar um tempo infinito de duas horas para nadar, após tomar o lanche. Todavia, quando começava era difícil de parar, minha brincadeira preferida era mergulhar a cabeça e emergir fazendo penteados.

Na hora do parque, imaginem, saía correndo. A casinha de bonecas estava à minha espera, precisava ser limpa, organizada e, principalmente, que nenhum menino a adentrasse. O parque era uma área grande, repleta de areia e árvores, das quais algumas delas davam “coquinhos” que, ao amadurecem, de verdes ficavam roxos, doces e azedos e serviam de comidinha para nossa casinha. Nesse espaço sempre havia uma pessoa que o rastelava e o deixava limpo, não lembro o seu nome, só lembro que era mudo, mas isso não nos impedia de com ele conversar.

Tem algo, um desejo, que guardo até hoje, o de ir e vir para a escola de charrete. Sim, charrete. Havia uma família que morava perto da escola e era dona de uma charrete. E fazia o trabalho de levar e buscar as crianças para seus pais. Isso nunca foi possível para mim, mas, sempre imaginava o quão gostoso poderia ter sido.

O tempo passou e eu nem o vi passar. Crianças tem dessas coisas, logo estava no Pré III e isso me trouxe uma preocupação, trocar de professora. Não era uma coisa boa deixar a tia Ana e conhecer a Dona Iolanda, mulher alta, esguia, cabelos curtos e de sardas. Entre as crianças só se comentava que essa professora tinha fama de ser brava, e era. Foi com ela que aprendi o hino nacional e foi com ela que fiz minha primeira lição, O-X-O-X em um caderno de brochura pequeno com capa vermelha que, com orgulho, o segurava.

Foi no final desse mesmo ano que, para a formatura, encenamos uma peça de teatro. Não me lembro do nome da peça, mas sei que era a história de uma flor azul que vivia muito sozinha e acabou fazendo amizade com uma florista que vinha aguçá-la todos os dias e essa florista era eu.

A Educação Infantil foi um tempo importante para mim, minhas lembranças são vivas e recordá-las me trouxe aconchego, alegria, de repente um sorriso de quem revisitou um momento significativo da vida: minhas lembranças foram guardadas com carinho.

Logo, outras lembranças me abordaram.

1.3 Aqui tudo é cinza

Certo dia, ao pegar minha filha Bárbara na escola, que havia adentrado ao Ensino Fundamental I me perguntou: “mãe porque tudo aqui é cinza?”. Eu, de imediato, retornei outra pergunta: “Aqui onde? E ela explicou: “Aqui mãe, nessa parte da escola, lá no infantil era tudo colorido, podia brincar ir para o parque todos os dias, aqui é só sala, não estou gostando dessa parte da escola.” Essas palavras, imediatamente, me remeteram ao mesmo sentimento vivenciado por mim em um outro tempo, no tempo do meu Ensino Fundamental e, então, eu me perguntei: “Como pode passar tanto tempo e o mesmo sentimento coexistir em momentos diferentes”?

Ao término da educação infantil, fui para uma outra escola, a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau EEPSG Professor Jorge Corrêa, era uma escola de bairro classe média baixa. A escola acolhia desde o Pré III ao colegial. Era uma escola com grandes construções, havia muitas salas internas e externas, corredores, um pátio grande com um palco para apresentações. Atrás do pátio, havia a sala dos professores, secretaria sala da inspetora e diretoria, em uma das laterais do pátio ficava a cantina, sim havia uma cantina e os banheiros. Em frente ao pátio, havia um espaço livre e arborizado, uma sala de Educação Física, o refeitório e a quadra.

Não me lembro do meu primeiro dia de aula, lembro do nome da minha professora, Dona Lurdes, e o quanto ela era séria. Dona Lurdes todos os dias chegava, pedia silêncio, e começava colocando o cabeçalho na lousa, usava uma régua grande para fazer linhas. Ela tinha uma letra muito bonita e isso me encantava, tentava de todo jeito fazer igual a ela, mas, me frustrava e com isso, me atrasava para as cópias das lições da lousa. Logo, ela esbravejava e meu coração disparava. E assim se passavam os dias, e, tudo era igual.

Naquele ano, comecei a fazer provas e isso me deixava nervosa. Havia algo que eu fazia muito bem, era cantar o hino, o qual dona Iolanda havia me ensinado. Certo dia, um aluno, que sentava atrás de mim, pediu para ir ao banheiro e Dona Lurdes não deixou; passou um certo tempo e percebi o seu choro; quando olhei, havia feito xixi na calça. A professora, ao ver aquilo, ficou muito brava, mas pior que sua braveza foi a minha reação. Comecei a chorar e gritar sem nenhuma palavra a dizer, fiquei tão nervosa que até chá me deram para beber.

Quando passei para o segundo ano, nova mudança de professora, agora ela se chamava Dona Irene, era magra, alta, cabelo castanho e curto, usava muitas joias e vivia de salto alto. A professora Irene era mais enérgica do que a professora Lurdes e, nesse ano, foi o meu tormento. Dona Irene passava a lição na lousa e parava ao lado da janela da sala e ficava a olhar os alunos, eu, como sempre, me distraía facilmente e acabava demorando para fazer a cópia. A professora Irene começava a me acelerar, parava ao meu lado, e dizia: *“Ana Paula sua lerda, ficou conversando e agora está atrasada, você está atrapalhando a sala toda, não é classe?”*. E todos respondiam que sim. De repente, vinham as varadas na minha carteira. Sim! Dona Irene tinha algumas varinhas parecidas com a de pescar e batia nas carteiras quando ia nos repreender. Não preciso nem dizer como eu ficava, até hoje não consigo denominar o sentimento que de mim transbordava.

Depois de muito tempo, já nem era mais sua aluna, fui almoçar na casa de uma tia e brincando nas calçadas do quarteirão, deparei-me com Dona Irene sentada na varanda e com ela havia um moço na cadeira de rodas, ela me cumprimentou com carinho e me apresentou o filho, aquela não era a professora que conhecia, parecia calma, carinhosa e gentil. De certa forma, aquele momento foi muito importante, pois passei a ver Dona Irene com outros olhos.

Ao passar para o terceiro ano, novamente a troca da professora, Dona Adail, uma professora baixinha, de óculos, mulher simples, tranquila, falava baixo e vivia sorrindo.

Professora Adail, assim como tia Ana, foram as professoras mais ternas que já conheci, nos tratavam com carinho, faziam brincadeiras em sala, gostavam de fazer elogios e, nós, por outro lado, as adorávamos. Fiquei tão encantada por tia Adail que até melhorei nas cópias. Todos os dias antes de entrar para a sala ao chegarmos na escola, ficávamos brincando no pátio, e depois fazíamos fila ao bater do sinal. Naquele ano, chegava à escola e ao invés de brincar, corria para me posicionar no primeiro lugar da fila, pois quando Dona Adail chegasse, eu seria a primeira pessoa com quem ela falaria. E já me colocava para ajudá-la, carregando sua bolsa até a sala de aula. Isso aconteceu o ano todo e começou a chamar a atenção dos amigos e logo todos queriam ajudar a Professora Adail.

Sofri muito ao passar de ano, apesar de Dona Belques ser acolhedora, não tinha o encantamento de Dona Adail. Nome estranho, não? Belques? Sim, era minha professora do quarto ano, tinha descendência suíça, era bem alta e encorpada, era legal e muito exigente, mas não brava. À época minha mãe vivia cuidando dos meus cabelos, pois sempre apareciam alguns piolhos. Na escola, como medida de contenção, pelo menos uma vez por semana, a professora

olhava nossas cabeças para ver se alguém apresentava piolhos. A família era avisada e a criança só retornava para a escola quando estivesse livre desses visitantes indesejados.

Houve uma semana que dona Belques foi fazer a averiguação, no mesmo instante comecei a chorar. Ela me chamou de lado e me perguntou qual era o motivo de estar chorando e eu disse que estava com medo de estar com piolho. Então, dona Belques disse que eu não precisava me preocupar, ela iria olhar minha cabeça e se caso eu estivesse, ninguém ficaria sabendo, apenas os meus pais. Para minha felicidade, naquele dia minha cabeça estava limpa e nada aconteceu. A atitude da Professora Belques foi tão acolhedora que mesmo se estivesse com piolho não iria ligar.

Todos os dias após o lanche, para entrar na sala de aula, dona Belques se posicionava na porta da sala e, para adentrarmos, propunha uma brincadeira, acertar a tabuada. Embora fosse um teste, não nos sentíamos pressionados, gostávamos de participar da brincadeira. Não havia punição, apenas elogios para quem acertasse e, com isso, me senti estimulada a decorar toda a tabuada.

Desde que entrei para a escola, gostava de comer a merenda servida e o que mais gostava de comer eram as sopas de macarrão com feijão e de fubá com couve.

Nesses quatro anos, os quais estive no Jorge Correia fiz amizades e, de algum modo me sentia bem, estando ali. Porém, ao ir para o quinto ano, tudo mudou, meus pais resolveram me mudar de escola, já era hora de ter um ensino “forte”. Sendo assim, fui estudar em uma escola particular, Colégio São Judas Tadeu.

Este colégio foi um marco em minha vida, embora tivesse tido alguns momentos ruins na escola anterior eu me sentia bem, estando lá. Contudo, quando vim para a nova escola tudo ficou muito cinza, era difícil fazer amigos, seus contextos de vida eram muito diferentes dos meus. Sem contar a chegada de muitos professores, aulas de matemática, inglês, geometria, português, redação, educação moral e cívica, geografia, história e por aí vai.

Não era fácil lidar com todas essas mudanças, as dificuldades diante das disciplinas eram grandes, não conseguia acompanhar a turma e foram anos a fio de recuperações e dificuldades. Só passei a acompanhar com tranquilidade as aulas de geografia. O professor era bem dinâmico, as aulas tinham momentos divertidos de construções para entender o conteúdo. Com ele aprendi a fazer e utilizar a “rosa dos ventos”, ele era pai do meu amigo Francisco e tinha um senso de humor muito gostoso.

Com o tempo, fiz muitos amigos, mas o gosto por estudar, esse eu não consegui resgatar. Eram provas sem estudar, tarefas sem fazer, trabalhos só entregues quando em grupo e, ainda que meus pais me cobrassem os estudos, eu não me interessava em realizar.

Quando tento me lembrar dos nomes dos meus professores, só me vem à mente dois deles. Não consigo retratá-los e trazer à tona lembranças, sejam boas ou ruins. É como se eu tivesse apagado todo este período de minhas memórias, sim, um apagamento, creio fundado, diante da indiferença.

Ao passar para o nono ano, perto de minha casa havia um colégio de padres e essa instituição se tornou uma escola particular de cunho religioso. Embora minha família não fosse católica, meus pais resolveram me matricular lá, porque era perto de casa, poderia ir e voltar a pé. E como dizia não gostar do lugar onde até então estudava, passei a ser aluna do Colégio Salesiano.

Alguns professores já eram velhos conhecidos, já alunos eu não conhecia nenhum, mas não foi difícil de fazer amizade. Como sempre, as recuperações eram recorrentes, só que nesse colégio a média era mais alta e, no final do ano, não poderia pegar mais que três recuperações. Infelizmente, naquele ano, eu fui reprovada. Podem imaginar o desgosto de minha mãe e meu pai? Sinto vergonha até hoje de falar sobre isso.

Novamente no 9.º ano, só que, agora, como punição fui matriculada no IE, uma escola pública, tive um ano tranquilo, não ficava de recuperação, pois, tinha tido contato com o conteúdo e a exigência era bem menor, no final passei de ano.

Hoje, quando paro para pensar em todo o vivido, sempre me pergunto: “Onde eu me perdi e não consegui me resgatar?”, talvez esse não fosse um papel apenas meu, quiçá, minha família tivesse percebido tudo isso com mais clareza, talvez se meus professores tivessem se interessado pelas minhas dificuldades, talvez... Talvez o cinza desses anos pudesse ter virado outras cores.

Voltando ao início dessas palavras quando questionei: “Como pode passar tanto tempo e o mesmo sentimento coexistir, em momentos diferentes? Não tenho respostas, mas compreendi as palavras de Bárbara como um alerta e daquele dia em diante, acompanhei de perto minha filha. Procurei mostrar-lhe as coisas boas daquele lado da escola, e mesmo que não concordasse com muitas das propostas ofertadas, guardava para mim as angústias, mas não deixava de defendê-la, questionava de forma amigável suas professoras e a escola. Quanto à minha filha, elogiava suas potencialidades e responsabilidades e, assim tudo passou.

1.4 As escolhas

O Colégio Educacional Toledo, um braço da Faculdade de Ciências e Letras Toledo, faculdade tradicional em Araçatuba, a qual propunha, naquela época, além dos cursos da faculdade, também, o ensino colegial, foi onde estudei desde então. Os professores eram diferenciados em suas posturas, se misturavam com os alunos, propunham muitas atividades em grupo. Eu estava mais participativa, recuperação apenas em algumas matérias, devido às lacunas do ano anterior.

Os professores certamente faziam toda a diferença naquele contexto. Envolviam os alunos em atividades extraclasse, propunham eventos como festa das nações, feira de ciências, gincana entre classes. Pareciam falar a língua do aluno. Todas essas atividades eram consideradas como avaliação e somadas às notas das provas, mesmo a média sendo alta, eu consegui me ajustar.

Foi também nesse ano o meu primeiro contato com as artes plásticas. Havia uma disciplina de artes e foi com esse professor que aprendi sobre perspectiva e *sfumato*, ambas técnicas renascentistas utilizadas por Leonardo da Vinci. Aprendi a analisar as telas, conhecer uma diversidade de obras e tudo isso acontecia por meio de uma sala escura com apresentação de slides. Tinha prazer em estar nessa aula, nunca pensei em uma profissão relacionada à arte, não me foi apresentada essa possibilidade, nem por parte da escola, nem por parte da família, e, ao olhar para trás, penso que talvez esse pudesse ter sido um caminho, uma escolha, uma opção.

Fui apresentada à filosofia naquele ano, a primeira discussão da disciplina era sobre o Bem e o Mal. Foram dias de debates e o mais engraçado era não encontrar as respostas, isso me intrigava.

Como nessa fase as escolhas profissionais estão no centro das atenções, durante os três anos, fui procurando o meu caminho. Sempre era participativa nas aulas de laboratório, durante as feiras de ciências. Em uma participei do *stand sobre fermentação* produzindo queijo, em outra, sobre fator sanguíneo, fazendo testes e, tudo isso serviu como base para fazer minha escolha, faculdade de Farmácia bioquímica.

Começaram então, a maratona dos vestibulares, a escolha das universidades possíveis e, uma das opções seria a UNIMAR, uma universidade particular situada no município de Marília. Nessa época, namorava o Ricardo, aquele mesmo garoto da Educação Infantil. Ele

estudava nessa Universidade e estava no segundo ano de veterinária. E fazer meu curso lá não seria uma má ideia.

Prestei o vestibular, passei, fui estudar. Quase no final do ano precisei trancar minha matrícula, minha família estava com dificuldades financeiras, não estava conseguindo me sustentar. A faculdade era integral e não havia chance de estágio, precisei voltar.

O tempo foi passando, trabalhei, casei e, depois de 2 anos de casada, eu e o Ricardo decidimos fazer nossa vida em Marília, cidade já conhecida. O começo foi difícil, não tínhamos emprego, o estudo seria o caminho. Resolvemos voltar a estudar, porém não podíamos pagar uma faculdade. Assim, a universidade pública, no caso a UNESP, passou a ser nossa opção.

Ricardo fez o vestibular para Filosofia, eu para Pedagogia, minha escolha se baseou mediante os cursos oferecidos, Ricardo passou e eu não. Foi grande a frustração, mas eu iria continuar tentando.

No início do ano seguinte comecei a trabalhar, assim como o Ricardo. E diante disso, resolvi não esperar até o próximo ano para novamente prestar o vestibular. Matriculei-me em um curso de magistério o qual ocorria em uma escola particular, Colégio Interação. No curso, me encontrei, ia bem nas aulas, tinha interesse. Além de o curso ser muito produtivo, eu trabalhava em uma EMEI do município e conseguia perceber, na prática, alguns dos conteúdos apresentados e me sentia estimulada. Ao seu término, tentaria o vestibular para Pedagogia. Assim, ao finalizar o curso de magistério, prestei o vestibular e consegui entrar para o curso de Pedagogia.

As escolhas feitas por mim, sejam elas boas ou não, vieram acompanhadas pelas vozes que haviam me constituído até o momento, uma coisa é certa, eu não estava sozinha.

1.5 A Profissão

É fato, eu havia conquistado aquele lugar, o estudo passou a ser importante, dele dependia o meu futuro. E assim foi, primeiros dias, primeiros anos, outros professores, novas perspectivas. A UNESP mudou o meu jeito de ver o mundo, mostrou-me outras vertentes políticas, sociais e educacionais.

Certa vez, uma professora em seu primeiro dia de aula chegou, sentou-se à mesa tirou seu relógio e disse: *“Vocês são o crème de la crème”*. Naquele momento achei engraçadas as suas palavras, até mesmo um pouco arrogante, somente mais tarde e com as experiências vividas, fui entender o verdadeiro sentido daquela expressão.

Estudar em uma universidade pública com um nível elevado como o da UNESP, não acontece para muitos, infelizmente. Estar nesse espaço gerou grandes mudanças de paradigmas em minha vida, não somente pela excelência do trabalho realizado por seus docentes, mas por me ajudarem a olhar a vida e seus contextos de forma diferente. A alteridade me marcou, adentrei à Unesp como uma Ana Paula e saí de lá, outra Ana Paula.

E porque digo que a alteridade me marcou? Até então, vivia em um mundo onde todos pensavam da mesma forma. Meus amigos eram filhos de pessoas com poder aquisitivo socialmente elevado e para conviver e sobreviver nesse “mundinho”, o melhor é não questionar e seguir as mesmas regras e padrões. Na maioria das vezes esse mundo não condizia com o meu, meus pais eram pessoas simples, trabalhadores, pagavam minha escola com sacrifício, vínhamos e vivíamos em contextos diferentes. Porém, a educação ofertada a mim, tanto familiar como escolar, não me instruiu a questionar com o que não concordava, a prerrogativa era: ou concorda e pertence ou não concorda e não pertence. Não havia espaço para o outro, para o que não é padrão, para o que pensa, faz e é diferente.

Na apresentação escrita por Miotello e Moura (2012) sobre o livro “A escuta como lugar do diálogo”, os autores citam uma fala de Ponzio que diz: “A identidade é uma armadilha”, eu vivi presa a uma armadilha e libertar 20 anos de submissão é um processo penoso e ainda o é, contudo, a liberdade rompeu as amarras e foi nutrida pelo diálogo com os professores, com as disciplinas, com os textos ofertados na universidade e com meus pares alunos e professores. Demorei a entender que o pensar é libertário, mas valeu a pena.

Dentre os vários momentos que fizeram parte de minha história e com certeza de minha constituição, lembro-me com clareza de uma aula ministrada pela professora Cyntia, a qual colocou para tocar a música, “Caçador de mim”, de Milton Nascimento. A partir desse dia, as metáforas e os sentidos envoltos a essa música significaram e continuam significando a minha vida e quem sou, caçador de mim:

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim
 Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo, medo

Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim.

Durante o período em que estive na universidade, “abri o peito à força, numa procura”, procurei novos horizontes, novas possibilidades, tornei-me mãe, deixei a EMEI, “longe se vai”, “sonhando demais” e, fui longe, iniciei um estágio remunerado em uma escola particular - agora era a educação de minha filha que estava em jogo, assim como a oportunidade de mostrar o meu trabalho - “Mas onde se chega assim”, tornei-me professora no diploma e na vida, cheguei ao emprego tão desejado, o Colégio Criativo.

No meu primeiro ano no colégio, assumi uma turma de maternal II - crianças de 3 anos - e com esse nível permaneci, depois, vieram as turmas de nível I, nível II e o convite para auxiliar a coordenação. A universidade foi o primeiro passo. Trabalhar no colégio me permitiu tatear, experimentar, rever, e me tornar educadora e formadora. Gratidão à Dirce Crepaldi, por acreditar em mim.

1.6 Os encontros

Um pouco antes de minha chegada à escola, a coordenação havia iniciado junto às professoras, um estudo sobre a Pedagogia Freinet, pedagogia já conhecida por mim por meio da UNESP e de um livro compartilhado por Ana Cristina, uma professora da EMEI, a qual tentava trazer a proposta dos cantos para a sua turma de berçário, onde eu era atendente de creche.

Sendo assim, além das atividades advindas dos projetos - metodologia utilizada pela escola - as técnicas Freinet passaram a fazer parte da rotina escolar. Estávamos em pleno tateio e estudar suas propostas era prerrogativa. Foi então que a coordenação da escola firmou uma interlocução com uma mãe, que no caso também era professora da UNESP, a fim de conosco dialogar e, lá estava ela, a professora Cyntia G. G. S. Giroto, que também nos convidou para um curso de extensão.

A parceria foi de extrema importância para o colégio, assim como fazíamos com outras famílias, pais, avós, até tios. Uma mãe pesquisadora compartilhando seus conhecimentos conosco, foi relevante. E, por muitos anos, fomos estudando Freinet, Pedagogia da Escuta, Literatura Infantil, organização de portfólios e outros temas advindos do nosso cotidiano.

Com isso, a mãe formadora, já professora de muitas de nós em nossa formação primeira na UNESP, fazia-nos convites para palestras, cursos e grupos de estudo e foi em meio a um desses convites, que passei a frequentar o grupo de estudo coordenado pela professora, com a leitura e estudo, à época, do livro “Psicologia da idade pré-escolar”, de Valéria Mukhina, como norte para as discussões.

Minha participação no grupo ocorreu entre idas e vindas, não conseguia manter uma assiduidade. Mas sempre que retornava, me sentia acolhida. O grupo acontecia no período da tarde, horário de trabalho e em uma conversa com a coordenação, foi permitida a minha ausência da sala durante o período do grupo. Vale salientar a relevância em estudar o livro de Mukhina, uma vez que a leitura e estudo dessa obra ajudaram-me a entender minhas crianças e as suas necessidades.

Nesse meio tempo, participei como ouvinte de uma disciplina ministrada por Cyntia, no Programa de pós-graduação, quem me impulsionou a um outro patamar de conhecimento e me incentivou a querer estudar ainda mais. Paralelamente a tudo isso, a interlocução continuava a acontecer no cotidiano da escola, agora com uma nova proposta, nos acompanhar em alguns momentos na sala de preferência, no parque, no lanche, enfim, em diversos espaços-tempos da escola vivenciada. Para isso, era preciso alguém se prontificar em recebê-la e eu fui a única a aceitar o convite. Os estudos compartilhados com ela haviam me mostrado a importância desse momento. O desejo de crescer não tinha tamanho.

E assim, ela me acompanhou, observava a mim e as crianças em diferentes momentos do meu dia a dia, e ao final, sentávamos para conversar e o diálogo acontecia. Suas anotações suscitavam nossas discussões. A princípio, aconteciam mais orientações do que questionamentos, com o tempo e em meio a uma relação consolidada, houve uma inversão, eram mais questionamentos do que orientação, questões que me faziam refletir, questionar-me e até mesmo rir das minhas próprias ações.

A exemplo disso, em um desses momentos de Cyntia em minha sala, como sempre ao término, sentávamos para conversar. Na parede da sala estava exposta uma tarefa realizada pelas crianças em casa, com uma “Cuca”. Sim! Aquela do “Sítio do Pica Pau Amarelo”, xerocopiada. Em frente a Cuca havia um caldeirão e o objetivo da atividade, se não me falhe a memória, era pintar a Cuca, picar papeizinhos para servirem de ingredientes e copiar letras soltas que estavam no caldeirão em sua poção. Iniciamos nossas discussões e, de repente, Cyntia utilizou aquela atividade como exemplo sobre o que estava falando e me perguntou: “Quem elaborou essa atividade?” Fui logo dizendo: “Ah, essa é uma tarefa e foi elaborada por nós

professoras do nível I”. Essa resposta era verdadeira, não tinha sido elaborada apenas por mim, as críticas seriam compartilhadas. Então, ela voltou a perguntar: “Qual foi o objetivo, porque uma Cuca xerocopiada? Por que letras a copiar? Para quê e por quê? Qual a coerência com as atividades desenvolvidas até aqui? Naquele momento, olhei novamente para a Cuca e disse: “Essa é uma tarefa que o curso sempre envia para as crianças na época do folclore, então, enviamos”, “Na verdade não sei o porquê”.

De forma natural, caímos na gargalhada. É claro que eu sabia o porquê de uma atividade xerocopiada, em que não havia realmente a verdadeira expressão das crianças, papéis picados para simbolizar os ingredientes em uma fase onde as crianças estão começando a desenvolver seu pensamento simbólico. Se perguntássemos a elas o que significavam cada papelzinho daqueles, com certeza não saberiam responder, e pior ainda fazer cópia de letras avulsas, mas o pior de tudo para mim, não foi o sentido da tarefa, e sim, não ter refletido sobre ela, não ter questionado minhas amigas e me posicionado, eu poderia ter feito a diferença para minha própria ação.

A Cuca tornou-se para mim, um símbolo para me lembrar o quanto somos alienáveis diante das forças dominantes presentes na escola, não dá para vivermos em meio às imposturas, é preciso posicionar-se no mundo.

Outro exemplo desses encontros foi logo no começo. Eu estava lendo e estudando Freinet e suas técnicas, minha sala era organizada por pequenos espaços - casinha, jogos, fantasia, escritório, posto de gasolina, leitura - porém, eu não conseguia compreender como poderia propor às crianças a mesma proposta de uso desses espaços conforme Freinet, pois ele não dava aula para crianças tão pequenas, não havia lido nenhum livro de quem o fizera. Ensaiei por várias vezes expor essa dúvida para Cyntia até criar coragem. Bem. Esse dia chegou e com uma voz mansa, aveludada ela me respondeu: “Você não tem que fazer igual, você se inspira em Freinet para construir sua forma de trabalho”.

Na verdade, é preciso ter coragem para fazer as perguntas que julgamos óbvias, rasas, não fui educada para questionar e, somado a isso, uma grande carga de fracassos escolares os quais me fizeram acreditar não ser capaz, porém, se eu não tivesse perguntado, não teria me desenvolvido o quanto me desenvolvi após a resposta.

Não precisar fazer como Freinet e construir o meu próprio caminho me levou a arriscar e ver na prática, a possibilidade de trabalhar com rodízio de crianças nos cantos, mesmo com as bem pequenas. Conhecer o desenvolvimento infantil me possibilitou adaptações e escutar as crianças nessa movimentação, possibilitou-me revisitar e reformular a prática. Compreendi que

não era estático, nem tinha fórmula, era passível de mudança constante; a inspiração me deu asas.

Durante nossos encontros, além das discussões, Cyntia me provocava a galgar um metrado. Chegamos até pensar em alguns temas, mas, sempre que tinha que escrever, ler, organizar um pensamento, fugia, tinha medo, pensava não ter essa capacidade e acabava não levando essa perspectiva para frente.

Passado algum tempo, até anos, olha eu lá de novo pedindo para participar do grupo. Dessa vez, o estudo tinha uma nova vertente. O livro norteador era um Glossário, “Palavras e Contrapalavras, Glossariando conceitos, categorias e noções em Bakhtin”, em uma das leituras das quais participei, li sobre o conceito de excedente de visão:

O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a outro o seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do outro para nos completar. (GEGE, 2009, p. 44, grifos do autor).

Ao ler esse conceito, Cyntia, então, perguntou se alguém gostaria de comentar. Muitas coisas borbulhavam em minha cabeça, ensaiava uma contrapalavra, uma resposta responsiva àquele enunciado, pensava nos encontros com Cyntia e o quanto ela havia me completado em minha incompletude, com seus excedentes de visão sobre mim, sobre minhas práticas, sobre meus estudos. Dar uma resposta verbalmente requeria de mim um esforço grandioso, ainda carregava os apagamentos vividos por mim durante minha trajetória escolar, porém, meu pensamento respondia.

Mais alguns anos se passaram, só que agora, um vírus letal havia contaminado o mundo, o ser humano, indefeso. Não havia riqueza ou ciência no mundo, as quais pudessem achar uma cura para salvar a humanidade. Homens, mulheres, idosos, doentes, ricos ou pobres, o vírus nos devastava. Os cientistas se debruçavam em busca de cura ou de uma vacina, as pessoas tentavam se proteger. Faltavam-nos leitos de hospitais, respiradores.

Em meio a todo esse caos, as escolas, assim como as universidades, tentavam se reorganizar. Fiquei sabendo sobre o processo seletivo para o programa de pós-graduação em educação da UNESP. As provas aconteceriam *on-line*, menos a de Proficiência em inglês, essa aconteceria no decorrer do curso, dentro das possibilidades. E diante de todo aquele turbilhão de sentimentos vividos junto à COVID-19, a fragilidade da vida, a fragilidade de nossa existência, senti que este era o momento de tentar.

Em um ímpeto enviei uma mensagem para a Cyntia, perguntei sobre os encontros do grupo. Ela respondeu que estavam acontecendo *on-line*, pedi para participar novamente e disse

que dessa vez iria participar do processo seletivo. O retorno ao Grupo CEPLLI - Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância - me ajudou a pensar em um tema. As discussões anteriores já não faziam tanto sentido para mim; trabalhava, agora, na coordenação e com a formação continuada junto às professoras, assim, pensei em uma temática, troquei ideia com Cyntia e parti para a escrita do projeto como um dos requisitos para o processo seletivo.

Elaborei o projeto intitulado: “A dialogia e o excedente de visão contribuindo para a formação continuada do professor, à luz da teoria bakhtiniana”. Eu não tinha a menor noção de como elaborar um projeto, mas, por fim, ele saiu, fiz a inscrição e não criei expectativas.

A partir daí fui passando pelas etapas e, ao final, fui aceita. Essa condição suscitou em mim um choro profundo, sentia-me feliz, agradecida, mas, as inseguranças me assombravam, será que eu vou conseguir? Eu estava no caminho, o processo seletivo encerrou em dezembro, e em março já iniciavam as aulas. De lá para cá, não tenho dado passos e sim saltos olímpicos e um desses saltos ocorreu no seminário de pesquisa.

Os encontros para orientação já vinham acontecendo. Cyntia abriu-me um leque de opções as quais poderiam se tornar pesquisas. Em uma de nossas conversas comentou sobre um livro de professor Miotello o qual havia lido e provocou-me com um tema, emprestou-me o livro e disse para eu ler e, depois, conversaríamos. Após leitura feita, tudo começou a fazer sentido, o livro falava sobre a ética e o ato ético na perspectiva bakhtiniana e o quanto nossas escolhas e ações assumidas, hoje, podem projetar nossas memórias de futuro, definindo o que seremos amanhã.

Com isso, voltamos a nos falar. Estava encharcada pelas palavras de Miotello (2018) e juntas elaboramos uma nova vertente de pesquisa, a partir daquela ocasião “O ato de viver ético do professor na escola da infância, a palavra alteritária, as relações constituídas e o desenvolvimento humano”. A temática passou a habitar meus pensamentos e a partir do seminário de pesquisa, apresentei o meu projeto, iniciei os meus estudos, dediquei-me a eles com todo o meu ser. Depois de 17 anos, deixei o Colégio Criativo, instituição onde trabalhava, e estou fazendo valer a pena.

Narrar minha trajetória até aqui teve um propósito. Como pode se antever, fui constituída por muitos outros; alguns, apenas com singelas contribuições, outros com maiores, porém é inegável o quanto meus professores participaram, incisivamente, nesse processo, me constituindo sejam com boas trocas ou não. O fato é que fizeram parte da minha vida por 45 anos.

Eu agora pergunto: “Será que os professores têm consciência do quanto são importantes na vida de seus alunos, de suas crianças? “E o quanto seus atos podem impactar ~~em sua~~ na constituição de uma pessoa?”. Quem sabe a minha pesquisa possa vir a nos ajudar a responder, nem que seja provisoriamente tais questões?

Nas próximas páginas, trago a introdução desse relatório de pesquisa: resgatando minha temática, problema, objetivo, situando meu objeto de pesquisa, bem como os componentes da estrutura modular desta monografia, uma peça escrita que espelha parte do meu mestrado.

2 INTRODUÇÃO

Considerando as raízes históricas, sabe-se o quanto a educação sempre esteve e foi comandada por quem não se formou para isso, mas sim para atender a um projeto de nação civilizatória elitizada, absolutista, endereçada ao conhecimento mínimo, apenas para não receber o estigma de um país formado por sua maioria de analfabetos (FILHO, 2020).

O discurso da educação para todos, paradoxalmente dirigido a poucos no século XIX, perpassou o século XX e continua constituindo a voz oficial da contemporaneidade. Não é de se espantar como essa diretriz permanece forte; atende a uma elite que, por séculos, permanece no poder e perpetua regras, valores e se apropria de conhecimentos elaborados a fim de continuar no poder. Essa voz, a que tudo naturaliza, marcada com a adjetivação de “verdade inquestionável” desta camada da sociedade, aliena e produz uma aparente sensação de que a educação é pensada para todos e por todos.

Análoga foi a formação de professores, o fio a conduzi-la procurou sempre atender a essa elite e a esse discurso oficial, e assim continua. Todo o sistema e seus governantes, até hoje, tentam dissipar as situações necessárias para consolidar, já na formação inicial e continuada, a condição precípua de tais sujeitos como professores que “pensam” e não que são “pensados”.

Nesse viés, Bakhtin (2020c) ao escrever a obra *“A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”* nos apresenta o conceito de carnavalização como forma de romper com a ordem social oficial, por meio do “grotesco”, lugar da liberdade e da renovação, para além das amarras hierárquicas que sobrepujam a cultura popular, o discurso não oficial, como força transformadora da realidade, da vida. Com isso, GEGe (2009) argumenta:

Bakhtin considera o carnaval como festa popular universal que se passa no espaço público aberto da cidade (ruas, praças), como momento de liberação das relações hierárquicas de poder, êxtase do ser, rompimento de regras e tabus, sem privilégios e

assimetrias, apontando para um tempo futuro incompleto de renovações. A lógica desse carnaval dionisíaco é a do “homo demens” que o transforma no “lócus” privilegiado da inversão, da ridicularização e da desobediência a tudo o que seja oficial. (GEGE, 2009, p.21).

Transpondo essa realidade ao contexto escolar, o professor pode apresentar-se como aquele que vive um constante embate entre o oficial e o não oficial, entre as forças centrípetas e centrífugas apresentadas por Bakhtin (2020c) das quais Arena (2020) considera sendo: “[...] ambas necessárias como contraponto para o desenvolvimento da cultura e da linguagem. Nesta escola secular, pesada, controladora e autoprotégida, as forças centrípetas mais poderosas põem a correr as correntes frágeis das centrífugas [...]” (ARENA, 2020, p.12),

As centrípetas apresentam-se com um discurso homogêneo, único, universal, um discurso apoiado na universalização de saberes e práticas, ou seja, um discurso oficial, as forças centrífugas, por sua vez, emergem das relações sociais efetivas, da vida, que envolve a escola e seus enunciados, um discurso não oficial e assim, contrapondo-se as forças centrípetas.

Desse modo, e segundo as palavras de Arena (2020):

Há no ar escolar um embate não revelado entre o sagrado e o profano, entre o oficial e o não-oficial, entre o conservador e o inovador, entre o controlador e o rebelde, entre a linguagem de boa estirpe e a linguagem sem berço, entre a cultura erudita e a popular, entre a cultura industrializada e a cultura aparentemente ingênua que compõe a essência humana. (ARENA 2020, p.12).

Sendo assim, a realidade, que se impõe no cotidiano do professor na escola da infância, o coloca entre fronteiras, por um lado o discurso oficial de uma educação pensada em “forma”, como receita a ser seguida, desconsiderando a criança e todo o seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, um discurso que emerge da vida, das relações constituídas, de uma educação que se pretende humanizadora, levando em consideração as vivências adquiridas pelas crianças no trajeto da vida até a escola e da escola para a vida. Uma educação para além das amarras, para além das “formas”, promotora de desenvolvimento, tendo a figura do professor como aquele a trilhar junto com a criança os caminhos do saber.

Salientamos o quanto o professor tem papel fundamental diante dos discursos alienantes, ditos oficiais. Ele torna-se essencial, na medida em que se posiciona, enunciando o que pensa e faz, põe a roda a girar ao contrário, neutralizando as forças centrípetas, forças dominantes, lutando por uma educação na vida e para a vida.

Sobretudo, salienta-se a reflexão sobre questões, tais como:

[...]de que maneira definimos nosso destino, como escolhemos nossos caminhos, que critérios elegemos para orientar nossa vida presente e de que forma essa vida esculpe nosso futuro como humanidade.

Sabemos que a reflexão sobre a ética não torna ninguém ético, da mesma forma que “a reflexão sobre as virtudes não torna ninguém virtuoso”, mas essa reflexão pode

desenvolver a humildade [...] Se a unicidade do ato de nos posicionar não traz respostas definitivas para nossas grandes questões, ela nos ajuda a formulá-las com mais cuidado e enfrentá-las com mais paciência. Em vez de buscar a resposta para “*o que somos?*” passamos a desdobrá-la em outra: “*o que podemos vir a ser?*” ou “*o que podemos nos tornar?*” e, dessa forma, conquistar a consciência de que sair da perspectiva do passado, transformar o presente e ser dono do futuro exige a ação, o ato responsivo e responsável. (CASTRO, 2018, p.6-7, grifos da autora).

Questões essas elaboradas por Castro (2018) ao apresentar o livro de Miotello: “Discurso da ética e Ética do discurso” as quais me fizeram de antemão, refletir sobre a relevância do “Ato ético” e o quanto o sair da perspectiva do passado é agir frente ao futuro, incerto ou não o importante é se posicionar.

O “ato ético” empodera, não no sentido pejorativo nem se quer autoritário, mas sim, no sentido de pensar/agir na minha unicidade singular enquanto pessoa, professora, mãe e pesquisadora, empodera à medida em que ao me posicionar, faço escolhas e essas escolhas influenciam no que posso vir a ser e como isso interfere no vir a ser do outro.

Assim, ao escolher agir e pensar na perspectiva bakhtiniana como uma filosofia moral, uma filosofia da ética ou para melhor dizer, uma filosofia da vida, por meio do ato responsável e responsivo, é escolher uma forma de romper paradigmas e buscar no chão da escola as bases para uma educação possivelmente mais humanizada.

Sendo assim, inspirada e afetada pelas palavras de Miotello (2018), refleti sobre a relevância em compreender o papel do ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando as relações e, nelas, a palavra alteritária para o desenvolvimento do humano em cada criança e para si mesmo, como uma questão de grande urgência a ser discutida e pesquisada no paradigma atual da educação.

Com isso, Bakhtin (2020a) conceitua não haver alibi para nossa existência, portanto, me posicionei e fui em busca de garantir que esse posicionamento viesse gerar desenvolvimento tanto para mim como para outros professores, e, em especial, para as crianças como nossas gerações futuras. Dessa forma, por meio dessa dissertação, agi.

Diante do exposto até aqui, o objetivo geral: “*O ato de viver ético do professor na escola da infância: as relações, a palavra alteritária e o desenvolvimento humano*” foi compreender o papel do ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando as relações e nelas a palavra alteritária, para o desenvolvimento do humano em cada criança e para si mesmo. Com isso, o problema da pesquisa, este circunscrito em problematizar, refletir, debater sobre: qual o papel e como compreender o ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando as relações e nelas a palavra alteritária para o desenvolvimento do humano em cada criança e para si mesmo?

Nessa vertente, a dissertação buscou pontuar, refletir, compreender e explicitar em que medida esse questionamento pode contribuir para identificar o quanto a “palavra” do professor é potente e geradora de condições para o desenvolvimento do humano junto às crianças e para si mesmo, repensando a qualidade técnico-científica da formação inicial e continuada dos professores.

Ao tentar compreender o ato ético do professor e sua “palavra”, aliada a um discurso humanizador na escola da infância, torna-se essencial, isso porque o seu ato pode além de contribuir para uma formação humanizadora com e pelas crianças, também pode gerar transformação na realidade vivida nesse contexto.

Destarte, os sujeitos da pesquisa foram a professora e as crianças de sua turma. Um maternal I, crianças entre 2 e 3 anos de uma sala de Educação Infantil e o ambiente (espaço da infância) de uma escola particular de Educação Infantil do município de Marília/SP.

Ademais, a pesquisa foi embasada no ato ético do professor, no seu ato responsável e responsivo para com as crianças, com ele mesmo e para com a escola da infância. Com isso, a dissertação iniciou-se com a apresentação, a caminhada para introdução e em seguida foi abordada a Metodologia em ciências humanas: encontros em perspectiva, a fim de explicitar os rumos metodológicos da pesquisa em questão.

Dentre as seções destaco: “Contextos de uma ciência outra”, em que conceituei a heterociência como uma vertente em fazer ciência na perspectiva das ciências humanas, fundamentada na filosofia da linguagem, base teórica de toda a pesquisa. Em seguida, com “A linha do horizonte metodológico não há fim...”, explicitarei quais caminhos metodológicos a pesquisa se encaminhou, dentre eles: “No cotejo de palavras outras, os sentidos que nos une são constructos de minhas palavras”, a fim de entender a importância do cotejo na revisão de literatura de trabalhos acadêmicos realizados anteriormente na área da Educação.

Assim como a revisão de literatura, o referencial teórico como base para a pesquisa é de suma importância. Realizei um levantamento bibliográfico tendo como perspectiva, obras da filosofia da linguagem. A linha teórica, base do percurso de toda a pesquisa, esteve ancorada nos Filósofos russos da linguagem do início do século XX, mais precisamente na contribuição de Bakhtin e Volóchinov e, ainda, em autores contemporâneos que, por sua vez, contribuíram em larga escala com suas interpretações sobre conceitos advindos desses mesmos autores. Ainda por meio do “levantamento bibliográfico” explicitarei obras alusivas ao desenvolvimento infantil e a escola da infância.

De igual forma, seguindo na mesma seção com “A pesquisa na perspectiva dialógica”, propus como forma metodológica, os “Encontros dialogados” com a professora - encontros esses marcados pela metodologia enunciada anteriormente - com a finalidade de conhecê-la como pessoa e professora, assim como conhecer suas práticas e reflexões no espaço escolar.

Doravante, trago “A pesquisa narrativa investigativa e as mini-histórias como instrumento interpretativo e narrativo de uma infância transgrediente” como uma metodologia na perspectiva da heterociência, a qual abarca a posição do pesquisador/ investigador como uma posição exotópica diante do sujeito como objeto de sua pesquisa, porém, não indiferente, pois busca no sujeito os sentidos do investigado e o coloca como sua única fonte de referência.

Com isso, “Um convite em ser borboleta no entrelace entre a urdidura e a trama na escola da infância” foi um convite para a pesquisadora explicitar a sua forma de olhar para a escola da infância pesquisada me permitindo explicitar por qual seara o meu olhar de pesquisadora observou, interpretou e narrou o vivido durante os dias em que estive por lá.

Foi também nesse momento em que conceituei por meio de metáforas o entrelace entre a urdidura e a trama tecendo o tecido da escola da infância.

Por fim e não menos relevante, caminhei pelo território infantil como matéria prima (a fim de conceituar a escola pesquisada), perpassando pelo tecer da urdidura nas palavras de uma professora (com o objetivo de conhecer uma pessoa, cuja a vida e escolhas a levaram a se tornar professora), pelo tecer da trama: com vocês as crianças (a fim de conhecer as crianças do maternal I) até chegar ao entrelace entre urdidura(a professora) e trama(as crianças) compondo o tecido da escola da infância, descortinando as relações estabelecidas no cotidiano da escola da infância, abordadas por meio das mini-histórias emergidas desse contexto.

3 METODOLOGIA EM CIÊNCIAS HUMANAS: ENCONTROS EM PERSPECTIVA COM A FILOSOFIA DA LINGUAGEM E A ESCOLA DA INFÂNCIA

No bojo das ciências humanas mergulhei para prospectar encontros de muitas vozes as quais perfilarão minha pesquisa. Assim, em um movimento dialógico, metodologia e teoria se encontram em um diálogo inconcluso, uma vez que as vozes que cá estão continuam a cotejar na infinita cadeia das palavras, ideias outras.

3.1 Contextos de uma ciência outra

Olhar para o passado, olhar para o que já foi feito e (re)significá-lo, é prerrogativa do homem. As mudanças, as novas concepções, novos paradigmas, são inevitáveis. O homem é feito de história e a história não é, e nunca será estática. Os fatos que a constituem, embora sirvam-se do passado, são delineados em um presente. Esses fatos tomaram e tomam caminhos diversos, dependendo do espaço-tempo e, principalmente, do homem sujeito.

As ciências exatas fazem parte da história, fazem parte de um tempo do ontem, de um tempo do hoje e de um tempo do amanhã. Assim como qualquer outra esfera da atividade humana, está posta a sofrer mudanças, a ser repensada e a andar de mãos dadas ou não com outras formas de fazer Ciência, uma ciência outra. Ao expor essas ideias, não tenho a pretensão de discutir as premissas constituintes das ciências exatas, esse não é o meu foco, porém, não posso negar o seu legado diante das pesquisas acadêmicas realizadas até aqui e as que ainda virão.

As ciências humanas estiveram e, de certa forma, ainda estão subjugadas às regras das ciências exatas quando a perspectiva é fazer pesquisa. Segundo Bakhtin (2020a), embora seu objeto de estudo não se configure como coisa muda, e sim como o ser expressivo e falante, as ciências humanas sob a luz das ciências exatas se nos apresenta entrelaçada a métodos aos quais de antemão já sabem onde vão chegar. Portanto, torna-se essencial buscar uma nova vertente em pesquisa para as ciências humanas sob a perspectiva bakhtiniana.

Percorrer outros caminhos em busca de sentidos, torna as ciências humanas uma ciência “[...] feita do encontro de duas ou mais consciências; e feita com penetração mútua e profunda, e com distância.” (MELLO, MIOTELLO, 2013, p. 219), ou seja, uma heterociência.

Uma heterociência a qual, não mais estaria, segundo Bakhtin (2020a), sob as diretrizes das ciências exatas. Os filósofos e estudiosos da linguagem a apresentaram-na como uma ciência cujos sentidos não se esgotam, já que não estudam a “coisa morta”. Consideravam a linguagem como constituinte do ser humano e, por meio dessa abordagem, revelaram ao mundo uma outra forma de fazer ciência. Suas premissas não mais estariam na esteira do dado concreto, acabado, finito, à mercê da *verdade-istina*, conceito apresentado por Bakhtin (2020b), como uma verdade incontestável advinda de abstrações repetidas a qual segue um modelo universal. Nos trouxeram uma abordagem de Ciência construída em verdades provisórias, inacabadas, abertas, *verdade-pravda* a qual, nas palavras de Geraldi:

[...] é aquela do mundo da vida, relativa ao acontecimento em si e às percepções que dele fazem os sujeitos envolvidos. Não resulta da abstração que exclui singularidades, mas ao contrário da adição continuada de elementos de tal modo que a verdade-pravda pode ser uma num momento, e outra noutro momento posterior em que se acrescentaram novos elementos para formular um juízo de valor (aqui, de valor de verdade). (GERALDI, 2012, p.25)

Trata-se de uma ciência em busca da singularidade, do irrepetível, do enunciado completo, a fim de compreendermos os eventos, as coisas, os sujeitos. Quanto mais vozes dialogarem nesse mar de sentidos, mais profunda será a compreensão do objeto da pesquisa. Sendo assim,

[...] não devemos, entretanto, fugir da academia e tampouco da ciência, o que precisamos nesse momento é colocar no centro das nossas reflexões o sentido dessa ciência e dessa academia e transformá-las. Ressignificá-las. Participar delas enquanto atividade, enquanto gênero discursivo de tal modo que estaremos fazendo um novo modo de academicizar e um novo modo de cientificizar, não no sentido de valorizar a razão em detrimento da paixão, ao contrário, colocar as nossas vivências e nossa amorosidade em contato direto com a racionalidade científica. Também não queremos colocar a emoção em primeiro plano e agredir a racionalidade. Devemos atuar como estudiosos da linguagem movidos 50% pela razão e 50% pela paixão. Assim deveríamos cuidar dos nossos objetos de estudos, enquanto sujeitos. Eis a ciência e a academia que queremos. Que libertemos os objetos e que estes também nos libertem das amarras do olhar técnico e burocrático. (GEGE, 2010, p.20)

No ensejo dessas palavras, e no bojo das ciências Humanas, está o meu projeto de dizer configurado na pesquisa de mestrado realizada: *“O ato de viver ético do professor na escola da infância: as relações, a palavra alteritária e o desenvolvimento humano”*, cujo objetivo geral foi compreender o papel do ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando as relações e nelas a palavra alteritária para o desenvolvimento do humano em cada criança e para si mesmo, sob o olhar docente, à luz do ato de viver ético do professor.

Dessa forma, há a relevância em compreender o papel do ato de viver ético do professor na escola da infância, o que pressupõe uma compreensão profunda dos sentidos produzidos, especialmente no espaço tempo de uma turma de maternal I.

Uma compreensão além do óbvio, do já dito, na essencialidade do objeto de pesquisa, uma busca permanente. Trata-se de uma compreensão daquilo que vai descortinando em camadas, penetrando nos enunciados produzidos por meio dos muitos diálogos estabelecidos em relações, no contexto da escola da infância. Uma compreensão vivenciada entre esses dois centros de valores - o professor e as crianças ou aprendizes - e deles para com todos os seus “outros” - escola, pares, discursos oficiais governamentais ou institucionais, famílias - e para com o mundo, dado que quanto mais vozes, mais sentidos, mais profundidade, mais singularidades, nos eventos da escola da infância, melhor será.

Isto posto, ressalto que, somente em uma compreensão como essa de identificar a contribuição em investigar o quanto a “palavra” do professor, palavra que por sua vez se nos apresenta carregada de sentidos, é valorada e geradora de condições e possibilidades para o desenvolvimento do humano junto às crianças e para si mesmo.

E por que para si também? Podemos alargar nosso entendimento e ir além, trazendo à luz, para pensar, em que medida buscar uma melhor compreensão do ato de viver ético do professor na escola da infância pode contribuir, em efeito multiplicador, para repensar a qualidade técnico-científica da formação inicial e continuada dos professores.

Desde esse ponto de vista, o professor, ou seja, aquele cujo ofício tem como premissa o ensinar, pode tomar ciência de que a ele também cabe aprender. Todo esse processo pode acontecer em uma cadeia infinita, sempre inacabada, tanto para ele que ensina, forma e aprende, como para o aprendiz que vai se formando, juntamente ao ser formado, por estar em relação com o professor e os conteúdos do mundo, da vida, ao aprender, como tão bem nos ensina Freire (1988). Isso tudo poderá realmente vir a contribuir para sua contínua formação, o que me leva a comungar com Freire que: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1988, p.25).

Além disso, ensinar e aprender, por sua vez, são atos humanos e podem contribuir para a construção de uma sociedade humanizada na vida e para a vida. Nessa perspectiva, as crianças também se desenvolvem. Quero assim entender que o processo de desenvolvimento infantil não se produz sozinho. Ensinar intencionalmente também é um ato humano. Seja em um processo de educação formal ou não, as relações entre os homens, no caso entre o professor e o aprendiz, e as contribuições que essas relações podem agregar ao desenvolvimento humano, é o que importa. Nesses termos, a capacidade de ensinar, intencionalmente, faz parte dos traços tipicamente humanos e ensinar requer motivo por parte de quem ensina.

Com isso, entender o real papel do ato de viver ético do professor, em seus muitos projetos de dizer, pode contribuir para o processo de humanização de suas crianças, tendo a linguagem como norteadora de todo esse processo. E será significativo para o desenvolvimento das crianças; isso porque, de forma preponderante, será por meio da linguagem em uma relação dialógica entre professor e aprendizes, que esse processo vai se realizar.

Levando-se em conta as palavras de Freire (1988) e toda a dinamicidade e singularidade da escola da infância, a pesquisa, seu objetivo e sua questão central se tornam relevantes e primordiais por favorecerem um diálogo necessário e reflexivo diante de dois dos seus protagonistas, o professor e o aprendiz, donde emergem sentidos singulares, por meio de um olhar também singular do pesquisador. Vale salientar que, no decorrer da pesquisa, abordo tanto a palavra criança para denominar aprendiz, como aprendiz para denominar criança; os sentidos perfilados nessas duas palavras dentro do contexto escolar da infância, entendo terem o mesmo significado.

Os sujeitos da pesquisa são: a professora e as crianças de uma escola particular de Educação Infantil do município de Marília/SP. Professora de uma sala de maternal I e crianças entre 2 e 3 anos, crianças ávidas em conhecer os objetos, as pessoas, suas formas de viver, compreender, significar e dar sentido ao mundo. Crianças que se encontram em pleno desenvolvimento e são, a priori, guiadas pelos adultos sejam próximos - mãe, pai, avós, tios - ou não tão próximos a princípio - a professora.

Crianças que, segundo Vigotski (2006, 1988), Mukhina (1996), Leontiev (1988), encontram-se em um período de seu desenvolvimento denominado de Primeira infância, que tem como atividade principal ou guia¹ a atividade objetual manipulatória. Atividade norteadora do seu desenvolvimento durante o período que abrange as idades entre 1 (um) a 3 (três) anos. Por ora, nesta seção, não haverá um aprofundamento desse contexto e de seus sujeitos, sendo apresentados nas seções seguintes.

Ressalto que é por meio de muitas vozes que a pesquisa pretende caminhar, em um cotejo entre palavras outras, a fim de trazer a palavra do pesquisador em um entrelace de enunciados, com a pretensão de realizar de um diálogo concebido sempre como inacabado, ou seja, palavras percebidas em uma relação dialógica, porquanto a beleza do humano está em sua constante transformação diante do grande tempo da vida.

Na próxima seção, apresento os caminhos metodológicos por onde toda a pesquisa perpassa. Para tanto, utilizo uma abordagem metodológica humanizada, tendo em vista as particularidades do objeto de pesquisa.

3.2 A linha do horizonte metodológico não há fim...

Com nossa heterocientificidade, tentando desvendar a verdade-pravda do singular - um discurso literário ou não - construindo para ele uma interpretação cuja profundidade depende crucialmente das possibilidades de ampliação dos contextos possíveis, e por isso das condições do sujeito que a analisa, como encontrar indicações para a caminhada? (GERALDI, 2012, p.31).

Somada à pergunta de Geraldi, na citação anterior, trago um outro questionamento: como andar sem “corrimão” (GERALDI, 2012), sem um caminho trilhado e já sinalizado como método?

¹Uma nova formação central Vigotski (2006), no sentido de direcionar e conduzir todo o desenvolvimento durante determinado estágio. Por isso, a chamamos de atividade guia ou atividade principal a qual, corresponde a um determinado interesse e necessidade por parte da criança em relação a sua vida social

Estamos acostumados a ser direcionados, a viver em forma justa e nos acomodar! Geraldi (2012) faz algumas indicações para a caminhada metodológica, pautadas no círculo de Bakhtin, quando aponta alguns caminhos perfilados pelos filósofos da linguagem e por outros estudiosos de suas metodologias, porém, essa caminhada vai depender da *verdade-pravda*, emergente diante do grau de profundidade e ampliação dos contextos aos quais o pesquisador vai se propor. Andar sem corrimão, a princípio, me pareceu assustador, deu-me, a impressão de desestabilidade, como se estivesse em um lugar escuro e não soubesse para onde seguir. Por outro lado, remeteu-me a olhar para a caminhada por meio de minhas percepções, com os meus sentidos, e construí-la mediante minhas vivências.

Ao tomar consciência de minhas possibilidades, fui, aos poucos, tateando diferentes formas para trilhar a caminhada. O importante foi poder tomar as rédeas de meus próprios passos, seguir meu ritmo, perceber as minúcias, a perspicácia, a intrepidez, que, de acordo com Geraldi (2012), se dá no caminho da pesquisa, até chegar ao seu destino, buscando respostas, apresentando um projeto de dizer com minha assinatura.

Trilhar os caminhos da pesquisa por nossos próprios sentidos é libertador, assim como o são as indicações metodológicas enunciadas pelo círculo; a singularidade de minhas palavras permanecerá no Grande tempo da vida como apregoa Bakhtin (2020a); e poderá ser revisitada por mim, por você e por todos os outros os quais possam se interessar.

Por esse viés, o cotejo, a perspectiva dialógica e a investigação narrativa, metodologias essas propostas pelo círculo e discutidas por Bakhtin (2020a), Geraldi (2012), Miotello (2012, 2020), Serodio; Prado (2018) e por tantos outros a se debruçarem pela pesquisa heterocientífica, me inspiraram e contribuíram para a organicidade da pesquisa como um todo, propiciando, assim, o meu projeto de dizer de forma singular.

Para clarificar, pontuar e relacionar as metodologias as quais perpassaram por minha pesquisa, nos tópicos seguintes, dou luz a cada uma delas, correlacionando-as como suporte para toda a dissertação.

3.3 No cotejo de palavras outras, os sentidos que nos une são constructos de minhas palavras

Figura 1, N.º 5, 1948, Jackson Pollock



Fonte: <https://www.todamateria.com.br>

Início esta temática apreciando a obra de N.º 5, de Jackson Pollock². Em meio à contemplação da obra, de suas manchas, formas e cores, crivo-me a olhar para um aspecto em especial, seu emaranhado de linhas entrelaçadas, bailando em um movimento de ir e vir, em harmonia e desarmonia, com fluidez e rigidez, em diferentes posições, nuances, formatos, em pequenos e grandes cruzamentos. Linhas sem um começo ou um fim, mas linhas propulsoras de infinitas possibilidades, de novas perspectivas, de encontros.

Dessa maneira, recorro à arte como produção estética humana, que nutre a vida e por ela é nutrida, como forma de alargar consciência e, sobretudo, um convite para a compreensão do cotejo como percurso metodológico proposto por Bakhtin (2020a).

Imaginemos as linhas que compõem a obra de N.º 5 como se fossem textos. Quando há um cruzamento de linhas, dá-se o encontro. E nesse encontro confrontam-se, correlacionam-se mediante cores, formas, espessuras, linhas outras, ou seja, desse encontro, nascem novas linhas, um novo começo. Assim como na obra de Pollock, no cotejo, são os textos que se encontram, seja em um passado longínquo ou próximo, mas sempre explicitado por meio de seus projetos de dizer, seus enunciados, suas palavras.

²Paul Jackson Pollock, conhecido profissionalmente como Jackson Pollock, foi um pintor norte-americano e referência no movimento do expressionismo abstrato. Ele se tornou conhecido por seu estilo único de pintura por gotejamento.

Nesse entrelace de linhas e palavras, cada texto traz consigo seus matizes de cores - seus tons valorativos, suas nuances axiológicas - e a compreensão ativa dialógica por parte do leitor, no caso o pesquisador, não o coloca em uma posição de submissão à palavra do outro, conforme Geraldi (2012), mas em uma perspectiva de uma compreensão interpretativa, pois, já que ler um texto e contextualizá-lo implica cotejá-lo com outros textos, em busca da minha própria compreensão, a fim de trazer minha palavra singular meu texto único.

Desse modo, o ato de cotejar implica em confrontar textos, correlacionar, dialogar, negociar sentidos, compreender, pois, " [...] A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos." (BAKHTIN, 2020a, p.404), buscando nas palavras do outro - textos outros - sentidos, que no encontro com minhas palavras, estas se revestem de sentidos alheios. Desse encontro de palavras minhas e palavras outras, nasce uma nova palavra, uma nova perspectiva, uma nova possibilidade, portanto, um novo texto, mas agora, com meus sentidos, minha assinatura, minha autoria.

Assim como as linhas que bailam na obra de Pollock, no cotejo, são as palavras que bailam e se encontram no meu projeto de dizer, perpassando pelos diversos textos com os quais tive contato durante a pesquisa, sem a pretensão de apagamentos ou hierarquizações. Nesse baile não se dança sozinho, dançam no mínimo dois. Nenhuma palavra se sobrepõe a outra, elas se completam, se entrelaçam, ou seja, não "existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)." (BAKHTIN, 2020a, p.410).

Nessa perspectiva, o cotejo é uma das formas de acionar as memórias de passado e futuro, porque comunga com passado, ressignifica o presente e projeta as ações do futuro. Podemos enunciar com Geraldi:

[...] no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado – mas a partir do futuro, cuja a imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado. (GERALDI, 2019, p.128).

E ainda nas palavras de Geraldi, "Cotejar textos [...] é a única forma de desvendar os sentidos." Isso porque no cotejo com palavras alheias, palavras outra, não apenas alargo minha consciência, mas também atribuo sentidos. Com isso, vislumbro novos horizontes possíveis, transcendendo uma memória de passado, ou seja, textos já escritos por outros, rumo a uma memória de futuro, minha pesquisa.

Nesse sentido, a revisão de literatura e o levantamento bibliográfico me permitiram cotejar textos, e com isso, analisar e selecionar aqueles, cujo conteúdo, contribuiu para a pesquisa. Com esse propósito apresento a revisão de literatura e o levantamento bibliográfico.

3.3.1 Revisão de literatura acadêmica

A fim de ampliar meus conhecimentos sobre a temática “O ato de viver ético do professor na escola da infância: a palavra alteritária as relações e o desenvolvimento humano” e entendendo a importância do cotejo com trabalhos acadêmicos realizados anteriormente na área e suas contribuições para a formação de uma referencial teórico, o qual viesse a contribuir com minha pesquisa, iniciei um levantamento bibliográfico do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no início do primeiro semestre de 2021, tendo como marco temporal, a homologação BNCC em 2017, haja vista ser um dos mais recentes documentos abrangendo a educação brasileira.

Para realizar o levantamento, inicialmente, solicitei por meio de um e-mail, a ajuda de uma bibliotecária da biblioteca da UNESP de Marília, a fim de entender o sistema de busca e em quais fontes tal busca poderia ser feita. No primeiro encontro, a bibliotecária me apresentou o periódico da CAPES como fonte para as pesquisas e orientou-me sobre como utilizar suas ferramentas. Contudo, pude questioná-la sobre a pesquisa ser sobre teses e dissertações e ela disse desconhecer outra fonte de pesquisa na plataforma da CAPES. Todavia, ao iniciar autonomamente meus levantamentos, no catálogo de periódicos, só foi possível encontrar periódicos. Por já ter sido instruída por minha orientadora a pesquisar teses e dissertações, procurei algumas amigas, as quais estavam ou já haviam feito um levantamento. Todas me orientaram a entrar no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Assim, novamente, entrei em contato com a biblioteca e solicitei um novo encontro. Nesse segundo encontro, por sorte, era com a mesma pessoa a me atender anteriormente. Então, juntas, procuramos o catálogo e, dessa forma, fui orientada com relação às ferramentas.

Ao iniciar minhas buscas utilizei-me de descritores como: “ato ético” AND “ato responsável”, “dialogismo” AND “educação infantil”, “alteridade” AND “ato responsável”, “ato responsável” AND “professor” AND “criança”, porém, havia conseguido apenas 2 (dois) trabalhos. Diante disso, sem conversar previamente com minha orientadora, ampliei o marco temporal levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNIs de 2009 como documento de extrema relevância para a Educação Infantil e, novamente, iniciei minhas pesquisas.

Com isso, utilizando os mesmos descritores, fiz o levantamento de 94 trabalhos e, ao ler seus resumos, consegui selecionar 6 (seis) para a leitura na íntegra. Após a leitura e escrita dos resumos, marquei um encontro com minha orientadora e, ao explicitar o ocorrido, foi preciso refazer minhas buscas. Desta vez, fui orientada sobre a importância de o marco ser a BNCC homologada em 2017, em virtude de a atualidade dos estudos das obras como referenciais teóricos da filosofia da linguagem no Brasil e deveria focar os descritores na temática da pesquisa.

E assim, iniciei uma vez mais as buscas e, para isso, preliminarmente, utilizei os descritores "Círculo de Bakhtin" AND "Escola da infância", tendo como resultado dessa busca, 822 títulos de dissertações e teses. Aplicando o filtro do marco temporal (homologação BNCC de 2017), tive uma devolutiva de 22 títulos. Realizei a leitura dos 22 resumos e selecionei a obra: *As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon*, para leitura integral. O cotejo com a obra de Alessi (2017) ampliou meu entendimento em relação à linguagem não-verbal e à situação extraverbal que integram uma enunciação, entendimento esse que vamos detalhar mais à frente.

Com o intuito de alargar a abrangência da pesquisa, utilizei os descritores “Relações dialógicas” AND “Educação Infantil”, onde foram listadas 17 obras. Após a leitura dos resumos, decidi pela leitura integral da obra: “Pedagogia e escuta responsiva – a cultura da infância na EEIUFRRJ: por práticas pedagógicas dialógicas”, a qual, por sua vez, trouxe uma contribuição significativa, no sentido de ressaltar o ato responsivo do professor na escola de Educação Infantil e também pela inovação no que se refere ao estilo literário da obra, por utilizar uma narrativa organizada por meio de crônicas mediante eventos coletados.

Buscando obras que pudessem contribuir para o embasamento teórico de minha dissertação, realizei a pesquisa utilizando os descritores “Filosofia da linguagem” AND “Educação infantil”, que retornou com 14.442 resultados, reduzindo esse número, após utilizar o filtro do marco temporal, para 3.369 obras. Houve necessidade de aplicar vários filtros, como “ciências humanas”, “educação”, dentre outros, tendo como referência 272 obras. Dessas, após leitura de títulos e posterior leitura de resumos das obras aderentes ao tema de minha dissertação, selecionamos 2 obras para leitura integral: *A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequenininhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa* (ONOTTO, 2021) e *Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações* (RAZUK, 2018).

As duas pesquisadoras selecionadas para leitura integral trouxeram relevante contribuição para compreender a importância da relação dialógica em Bakhtin. Onotto (2021), em uma perspectiva de compreender sua constituição como docente e Razuk (2018), por sua vez, traz a importância da linguagem como fator constituinte do aluno e a relevância do professor de creche, como propulsor de trocas dialógicas, visando o desenvolvimento integral do aluno.

Onotto (2021) utilizou um estilo literário pautado por uma narrativa que teve como fio condutor, metáforas do mundo aquático, por meio de as narrativas ou “Pérolas-lições”, contribuindo para a minha experiência pessoal em utilizar “mini-histórias”.

Na próxima pesquisa realizada, utilizei o descritor “alteridade” AND “Educação infantil”. O resultado da busca trouxe 78 resultados e, após a utilização do filtro do marco temporal, 33 resultados. Após a leitura dos resumos, selecionei 2 obras para leitura integral, quais sejam: O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil (SILVA, 2017) e a professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora (SIMAS, 2018).

Silva (2017) abordou a importância da interlocução entre a criança e o adulto, no contexto da Educação Infantil, concorrendo para o alargamento de minha abordagem no que se refere ao conceito de alteridade e sua magnitude para a Educação Infantil. A alteridade, sob a luz de Bakhtin, trouxe uma perspectiva para abordar as relações de interlocução entre professores e crianças, evidenciando a necessidade do caráter democrático dessa relação.

Simas (2018), apoiando-se nas ideias dos pensadores do Círculo de Bakhtin, traz a visão de formação do professor, sem a necessidade da divisão, ou mesmo rótulo, até então consolidada, qual seja, a de professor iniciante. Contribui com a perspectiva de relações alteritárias estabelecidas entre o professor “iniciante” com seus alunos, com seus pares, com os livros etc., e cada momento único dessas relações, em sua formação integral.

Por fim, e não menos relevante, realizei a busca utilizando o descritor “Professor de Educação Infantil” AND “Diálogo”, quando 81 títulos retornaram, e restaram 61 obras após a utilização do filtro do marco temporal. Após ler os resumos,

Após o detalhamento das buscas descrito nas linhas predecessoras, abordei de maneira mais detalhada as obras selecionadas.

Quadro 1 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada I

AUTOR	TÍTULO	TIPO PROGRAMA INSTITUIÇÃO	ANO
Descritores: círculo de Bakhtin AND escola da infância			
Viviane Maria Alessi.	“AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRY VALLON”	Doutorado Educação UFPR	2017

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Ao pesquisar “As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon”, Alessi (2017) teve como objetivo investigar como os bebês se comunicam, quando estão no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (Paraná-Brasil). Considerou esta perspectiva um desafio e aprofundar seus estudos sobre o tema poderia colaborar para com o ambiente educativo, ressaltando a importância dos bebês em seu processo de desenvolvimento.

O objetivo da pesquisa foi analisar as formas de comunicação de bebês com idade de 8 a 24 meses em um CMEI de Curitiba tendo como problemática: como os bebês se comunicam no CMEI? Assim, utilizou-se como aporte teórico, as ideias de Wallon (1979, 2007, 2008) sobre o desenvolvimento infantil tendo como base a “Teoria de psicogênese da pessoa completa”, em diálogo com os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, mais precisamente Volochínov (2011, 2013) e Bakhtin (2009, 2011), ao abordarem a situação extraverbal em torno dos enunciados eminentes nos diálogos, alicerçados em meio as trocas sociais entre os homens e no caso da pesquisa entre os bebês e suas linguagens.

A contribuição da pesquisa fica evidente, pois, ao observar os bebês no contexto escolar e tendo como referencial os estudos do Círculo no que se refere à linguagem não-verbal e à situação extraverbal que integra uma enunciação, Alessi (2017) atribui sentido as mais variadas formas que o bebê utiliza para se comunicar com outros bebês, com o espaço e com os adultos que ali se encontram, mesmo ainda não tendo se apropriado da língua materna.

Sobre isso, Alessi (2017) também argumenta que a linguagem construída pelo bebê é uma linguagem corporal, que é expressa por meio de sons e movimentos gestuais. O bebê

necessita de espaço sem restrições corporais e precisa de tempo para descobrir a si mesmo, ao outro e ao mundo, nas instituições de educação. Por essa vertente, sua pesquisa procurou refletir sobre a visibilidade do bebê na contemporaneidade e o papel do professor, envolvendo a linguagem no processo de educar e cuidar dos bebês em um ambiente educativo coletivo.

Quadro 2 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada II

AUTOR	TÍTULO	TIPO PROGRAMA INSTITUIÇÃO	ANO
Descritores: relações dialógicas AND educação infantil			
<u>Patricia Kerschr</u> Pedrosa Bento	“Pedagogia e escuta responsiva – a cultura da infância na EEIUFRJ: Por Práticas Pedagógicas Dialógicas,”	Mestrado Educação UFRRJ	2020

Fonte: Dados da pesquisa (LE MOS, 2022)

Assumindo uma perspectiva bakhtiniana em ciências humanas, Bento (2020) desenvolveu sua pesquisa, que teve como objetivo identificar a ação das crianças nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de Educação Infantil da EEI-UFRJ. A pesquisadora identificou essas ações por meio de narrativas apresentadas pela professora e pelas crianças ao longo dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, como professora de turmas com crianças de 1 (um) ano e meio a 4 (quatro) anos, como também, por meio de suas observações ao retornar para esse espaço como pesquisadora, apropriando-se da heterociência para relatar o que escutava e via.

Toda a narrativa desenvolvida ao longo da pesquisa foi organizada por meio de crônicas, levando em conta os eventos coletados. Isso permitiu uma escrita sensível e humanizada diante das reflexões realizadas pela escuta responsiva por parte da professora, no encontro com as crianças e seus enunciados, no espaço da educação pública, onde viu uma grande oportunidade para repensar ações pedagógicas e refletir sobre uma relação horizontal entre professor/criança/espaço. Desse modo, o embasamento teórico da pesquisa transitou no diálogo entre Bakhtin (2011; 2017), Benjamin (1992; 2002) e Vigotski (2009; 2010).

Uma obra dialógica que, por meio de trocas entre a professora e seus alunos, propôs repensar práticas e atividades que evidenciassem o papel social das crianças em um espaço que as considerassem protagonistas da história, construindo e vivendo a cultura e sendo constituídos por ela. A autora contribui, ao falar de seu ato responsivo, no evento único de ser professora na escola de Educação Infantil, e, como uma escuta responsiva, escuta transgrediente, com vivências transgredientes, além do óbvio, do visível, permitiu-lhe mergulhar nos enunciados

das crianças como um convite para a vida, muito além dos currículos engessados e já pensados para elas.

Como resultado, chamou a atenção para o importante lugar ocupado pelos professores na vida das crianças, sua responsividade em relação a elas, permitindo-lhe legitimá-las como sujeitos centrais nos processos de ensino e aprendizagem e o quanto a escuta responsiva pode propiciar a perspicácia das crianças em nos ensinar suas formas de compreender o mundo.

Quadro 3 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada III

AUTOR	TÍTULO	TIPO PROGRAMA INSTITUIÇÃO	ANO
Filosofia da linguagem AND educação infantil			
Sandra Onotto	“A CONSTITUIÇÃO DE UMA MARINHEIRA-PROFESSORA-PESQUISADORA NAVEGANDO COM AS CRIANÇAS PEQUENINHAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA NARRATIVA”	Mestrado Educação UNESP (Rio Claro)	2021
Rachel Martins Arenari Razuk	“LINGUAGEM E CRECHE: ENTRE ESPAÇOS TEMPOS E RELAÇÕES”	Mestrado Educação UFRJ	2018

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Como professora de educação infantil, especificamente de crianças de maternal I (de 2 a 3 anos de idade) no município de Rio Claro - SP, nos anos letivos de 2018 a 2021, Onotto (2021) em sua pesquisa teve como objetivo, compreender sua constituição enquanto docente, a partir das relações dialógicas instituídas no contexto da educação infantil, na relação com as crianças e com os demais sujeitos que compartilharam com ela aquele espaço.

Para isso, utilizou-se da pesquisa narrativa na perspectiva bakhtiniana, como também, de um trabalho pautado na ciência do particular por meio dos estudos de Ginsburg, para escrever sua pesquisa. Relatando por meio de metáforas do “mundo aquático”, as quais aparecem como fio condutor em toda a narrativa, reunindo indícios de suas vivências com as crianças, enquanto aluna da graduação, como professora e como pesquisadora na Pós-graduação. Os estudos de Bakhtin a instigaram a investigar sua constituição como professora junto às crianças de maternal I, como também, a compreensão da palavra ato responsável em seu cotidiano, na educação infantil.

Assim, as narrativas ou “Pérolas-lições”, recolhidas ao longo de sua dissertação, ajudaram-na a refletir sobre sua prática e relações junto aos diversos sujeitos que compõem o

contexto escolar: as crianças, as famílias, outros docentes, assim como os amigos que compartilharam com ela, os estudos. Com isso, conclui que toda sua trajetória, perpassada da graduação em Pedagogia até o final de sua dissertação, foi determinante e contribuiu, para sua constituição por intermédio dos muitos encontros com os “outros”, por meio da alteridade e das relações dialógicas eminentes no espaço da escola.

Razuk (2018) fazendo uso do diálogo entre a psicologia histórico-cultural, para pensar o desenvolvimento infantil e linguagem, e a filosofia da linguagem, assim como o diálogo com outros autores que tangem o campo da Educação infantil, se propôs a pensar as relações entre infância, docência e creche e buscou em sua dissertação, conhecer e analisar práticas pedagógicas, abordando a linguagem naquele ambiente.

Com a finalidade de observar um grupo de crianças com idade média de 2 anos e seus professores dentro de uma rotina de Creche, ancorou sua pesquisa em uma escola pública federal de Educação Infantil, localizada na Ilha do Fundão na cidade do Rio de Janeiro. Instituição essa, que atende bebês e crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade. A escolha dessa escola se deu por conta da faixa etária das crianças atendidas e pelo fato de as crianças nessa fase, estarem se apropriando da linguagem verbal, considerando também o encontro dessas crianças com o professor, em uma perspectiva dialógica.

Considerou Razuk (2018) que a linguagem permeia nossas relações desde que nascemos e nos acompanha ao longo de toda a nossa vida. Pensando a centralidade da linguagem na constituição do eu e do outro, em uma relação dialógica, a autora traz à tona a relevância na intencionalidade pedagógica por parte do professor no contexto da creche, ampliando as possibilidades das crianças em se expressarem nas mais diversas formas, com diferentes interlocutores em diferentes espaços e tempos. Com isso, sugere fortalecer um modelo pedagógico que englobe uma organização de planejamento, registro, avaliação, indo ao encontro de uma criança ativa, que se relaciona, interage, produz cultura, tenha liberdade em agir sobre os espaços pedagogicamente pensados por parte dos professores e demais sujeitos nesse processo.

Nesta perspectiva, os professores responsáveis e responsivos se colocam em uma postura aberta e em constante interação: escutando, respondendo, provocando, criando em meio aos enunciados produzidos pelas crianças nos encontros com o espaço-tempo da creche.

Como conclusão, a pesquisa indica reflexões e propostas em relação à linguagem no que se refere às práticas pedagógicas na creche. Destaca a necessidade de levar em consideração a

linguagem em toda a sua abrangência e manifestações como constituinte do sujeito, e da relevância da formação docente, o que inclui a escuta sensível e a responsividade.

Quadro 4 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada IV

AUTOR	TÍTULO	TIPO PROGRAMA INSTITUIÇÃO	ANO
Descritores: alteridade AND educação infantil			
<u>Vanilza Jordão Silva</u>	“O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil.”	Mestrado Educação UFB	2017
<u>Vanessa Franca Simas</u>	“A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: Caminhos compartilhados na invenção de ser professora.”	Doutorado Educação UNICAMP	2018

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Em sua dissertação, Silva (2017) constituiu como objeto de estudo a interlocução entre a criança e o adulto em uma sala de Educação Infantil, grupo 5, da rede municipal de Salvador-BA e objetivou contribuir para a ampliação de entendimentos acerca da interlocução entre criança e criança e entre adulto e criança, durante sua convivência na prática da educação infantil.

Com a pesquisa desenvolvida, Silva (2017) argumentou sobre conceitos vinculados à linguagem oral e sua interlocução, os tipos de discurso presentes no funcionamento da linguagem e pressupostos acerca da importância de considerar a criança como ser em formação, que se constitui na interação com o outro. Como fundamentação teórica para a pesquisa, adotou os estudos de Bakhtin e uma metodologia de cunho qualitativo com a qual buscou analisar as falas dos sujeitos da pesquisa em duas categorias de análise: expressão oral e entendimento entre crianças e adultos, e expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos.

Com isso, argumentou que em diversas situações do contexto escolar, o discurso lúdico e criativo, por parte dos adultos e crianças, fica evidente, havendo uma responsividade entre eles. Já em outros momentos, há uma descontinuidade no discurso entre crianças e adultos, havendo a preocupação por parte do adulto em cumprir a rotina didático-institucional ao invés de considerar a contribuição da criança como parte integrante do cotidiano, emergindo assim, um discurso pedagógico de caráter autoritário. Logo, conclui que o discurso das crianças no

contexto escolar contribui para a constituição de sujeitos produtores de sentidos cunhados na alteridade, desde que a interlocução entre crianças e adultos seja realizado de modo democrático.

Simas (2018), durante o ano de 2010, iniciou sua trajetória como professora. A partir de suas vivências como aluna na graduação, participando do estágio e das disciplinas do curso, almejou tornar-se professora de uma escola pública e, assim aconteceu. Porém, essa trajetória, como professora iniciante, traz à tona muitas dúvidas, percalços, angústias em um vir a ser professora na prática e com isso, passou a registrar suas vivências durante os anos de 2010, 2011 e 2012, as quais vieram a se tornar a sua pesquisa intitulada: “A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: Caminhos compartilhados na invenção de ser professora”.

Suas reflexões, acerca de um vir a ser professora, fomentaram muitas questões durante esse período e foram essas questões que a impulsionaram para uma questão principal: Como eu, a professora iniciante, me torno professora? E assim, essa questão deu sentido à investigação da pesquisa: Como eu me constituo como professora iniciante no e pelo trabalho, como os outros me constituem nesse ofício de ser professora?

Dessa maneira, o objetivo de sua pesquisa foi compreender como ocorre o processo pelo qual a profissional recém-formada constitui-se professora e, nesse contexto, como professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, desenvolveu sua pesquisa, por meio da metodologia de investigação narrativa, atrelada a uma abordagem específica em três dimensões: a narrativa como fonte de dados, a narrativa como registro do texto da pesquisa, realizado durante toda a pesquisa, e a narrativa como forma de produção de conhecimento.

Com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e de estudiosos na área de formação de professores, argumentou que não comungava de estudos que tentavam colocar fases para esse momento - professora iniciante - tentando emoldurar aquilo que não pode ter moldura. Cada momento é único, cada professora é única, sendo o caminho percorrido pela professora iniciante, nas relações estabelecidas com as crianças, com seus pares profissionais e de estudo, com seus muitos outros, é que vai constituir e formar essa professora iniciante. Foi aprendendo a ser professora e sendo professora por meio dos saberes construídos no e pelo trabalho. Tornar-se professora com seus outros, ao observar as crianças e aprender a ser e a fazer, no cotidiano com elas. E isso só se tornou possível devido à reflexão sobre sua prática na relação junto às crianças.

Quadro 5 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada V

AUTOR	TÍTULO	TIPO PROGRAMA INSTITUIÇÃO	ANO
Descritores: professor de Educação Infantil AND diálogo			
Thais da Costa Motta	“A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí”	Mestrado Educação UERJ	2019

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Motta (2019), ao trabalhar com formação continuada de professores, sendo Supervisora Educacional da Rede Pública Municipal de Itaboraí, município onde atua desde sua formação como professora, foi provocada por muitas inquietações a respeito da formação continuada de docentes e sobre as crianças da educação infantil.

Suas indagações a levaram a pesquisar: A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano - narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí, durante o seu percurso até a supervisão e os estudos compartilhados com os professores da SEME de Itaboraí, advindos do curso de extensão intitulado “Das Artes de Fazer às Artes de Dizer, na Educação Infantil”, curso em parceria com o Grupo de Pesquisa-Formação Polifonia - UERJ (FFP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) tendo como metodologia investigativa a Pesquisa-Formação.

Com isso, utilizou de uma metodologia de cunho qualitativo, (auto)biográfico e os estudos nos/dos/com os cotidianos para descrever as narrativas pedagógicas, registradas nos diários de itinerância, escritos pelas professoras das infâncias do curso de extensão. As narrativas tinham como princípio, os diálogos que aconteciam nos encontros com as professoras e com os conhecimentos por elas produzidos no cotidiano com as crianças, diálogos esses, apoiados em Mikhail Bakhtin e Paul Ricoeur.

Em sua escrita, argumentou que, ao narrar suas histórias de vida, as professoras produzem conhecimentos sobre a prática docente e fazem emergir um contexto de relações sociais, políticas, culturais e econômicas, “articulando a vida a uma política vida” (MOTTA 2019), como um ato responsável fundamental e necessário para a formação, constituindo assim, o ser professora e o ser pessoa.

Ao concluir, reconhece as crianças como seres capazes de mover a flexibilidade docente, já que estão diretamente ligadas no modo como compreendemos e produzimos espaço, tempo e relações junto à escola. Logo, as professoras ao metarrefletirem em diálogo com as crianças ou com as outras professoras, foram trazendo, em suas narrativas, o desejo de compreender o porquê de seu fazer, por meio do outro, em uma relação alteritária e com o cotidiano com o qual se relacionam. Isso ficou tangível nas narrativas nas quais se propôs a dialogar e compreender e, ao autointerpretá-las, colocou-se em constante formação de si mesma como “professora supervisora formadora pesquisadora narradora” (MOTTA 2019, a fim de pensar e aprimorar o trabalho que já faz, cada vez melhor.

Assim como a revisão de literatura, o referencial teórico como base para a pesquisa é de suma importância, por isso realizei, nesta medida, um levantamento bibliográfico tendo como perspectiva, obras da filosofia da linguagem, obras da Teoria Histórico-cultural como também, obras referentes à escola da infância as quais detalho a seguir.

3.3.2 Levantamento bibliográfico na perspectiva da filosofia da linguagem

A linha teórica, base do percurso de toda a pesquisa, esteve ancorada nos Filósofos russos da linguagem do início do século XX, mais precisamente na contribuição de Valentin Volóchinov, para o qual destaco as obras: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018); *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019), em que pude ter contato com sua abordagem sobre a importância da palavra como enunciado vivo, portadora de ideologia e, portanto, a linguagem como meio para constituirmos nossas consciências. Também em Bakhtin destaco as obras *Questões de estilística no ensino da língua* (2019) *Estética da criação verbal* (2020); “Para uma filosofia do ato responsável (2020); *O homem ao espelho* (2020) obras, as quais, Bakhtin elucida a relevância do evento único como unidade irrepetível do ato responsável e responsivo, e do não álbi para nossa existência. Obras que trouxeram o conceito de alteridade, que por sua vez, também será um conceito central abordado no decorrer de toda a pesquisa, levando em consideração as relações entre o “eu” e o “outro” (sujeitos) e a posição exotópica que cada um ocupa nessa relação, como também, a pesquisa em ciências humanas.

Apoiei-me ainda em autores contemporâneos, que por sua vez, contribuíram em larga escala com suas interpretações sobre conceitos advindos de Bakhtin e Volóchinov, através de suas obras: *Palavras e contrapalavras. Enfrentando Questões da metodologia bakhtiniana* (MIOTELLO, GERALDI, 2012); *A escuta como lugar do diálogo* (MIOTELLO, PONZIO, 2012); *Palavras e contrapalavras* (2014); *Palavras e contrapalavras: Entendendo o cotejo como*

proposta metodológica (MIOTELLO, PONZIO, 2017), Discurso da ética e a ética do discurso (Miotello, 2018); Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida (MIOTELLO, 2018); Saberes transgredientes (MIOTELLO, GERALDI, PONZIO, 2018); Ancoragens - estudos bakhtinianos (GERALDI, 2019); Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana (PONZIO, 2016).

Mediante todo cotejo realizado por meio do levantamento bibliográfico perfilado adiante o referencial teórico base da pesquisa aqui apresentada.

3.3.2.1 Contribuições da filosofia da linguagem para a escola da infância tendo a palavra como ponte entre “tu” e “eu”

E a história da humanidade renasce a cada nova geração, assim, com o nascimento biológico e social do homem, iniciam os passos da humanidade em toda sua ancestralidade. Tudo começa com a espécie humana ao longo de sua filogênese – termo usado para conceituar a origem e a evolução da vida - tendo a herança hereditária e os fatores biológicos inatos do homem como fatores determinantes para o processo de evolução da espécie, e ao longo desse processo, transformando suas características morfológicas, até chegar no que somos hoje: “Homo Sapiens”, o que em latim significa “homem sábio” ou “Homem que sabe”.

Concomitantemente à evolução da espécie, segundo Leontiev (1978), surge um fator relevante nesse processo, um fator transformador, gerador de mudanças qualitativas no desenvolvimento do homem: o aparecimento da sociedade humana e a capacidade do homem em criar e produzir, que decorre do trabalho. Com isso, ao explicitar o pensamento de Engels, para Leontiev (1978, p. 261), a:

[...] hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas.

Por esse viés, Volóchinov (2018) filósofo russo da linguagem, comenta sobre a importância do nascimento do homem, pois, argumenta não bastar ao homem o seu nascer biológico (com certeza ele tem um papel importante) porém, só esse nascimento não o coloca como parte da história humana, é preciso um segundo nascimento, o nascimento social.

Uma pessoa isolada, agindo em nome próprio, por sua conta e risco, não pode de modo algum ter relação com a história. Somente como parte do todo social, na sua classe e por meio da sua classe, a pessoa torna-se historicamente real e ativa. Para entrar na história não é suficiente o nascer físico - assim nasce um animal, mas ele não entra para a história -, é preciso uma espécie de segundo nascimento, social. (VOLÓCHINOV, 2019, p.60).

Com isso, as leis que determinam o desenvolvimento humano, passam a ser determinadas pelas leis sócio-históricas, pela herança social, e pelas relações sociais, o que faz com que as leis da hereditariedade se findem como determinantes e a humanidade dê o primeiro passo de muitos, rumo às futuras gerações e suas criações e, falando com Luria (1988, p.26) “nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas [...]”.

Assim, de geração em geração, o homem produz e cria instrumentos que o auxiliam em sua tarefa de adaptar-se ao mundo e suas novas demandas, perpetuando e renovando-se a cada geração. É sobretudo, nessa perspectiva, que o homem se constitui por meio da história de seus antepassados e, sobretudo, por meio da linguagem eminente nas relações sociais compartilhadas no meio social, seja pela escola, família, trabalho etc. Em contrapartida, o homem constitui e ressignifica a sociedade, apropriando-se, produzindo e reproduzindo conhecimentos, aptidões e as formas tipicamente humanas cristalizadas ou não, em seus produtos e relações.

À vista disso, abordar a origem da linguagem, segundo Volóchinov (2019), está intimamente relacionada à origem da sociedade humana e, se faz relevante, já que o objeto de estudo, como já enunciado anteriormente, é um ser de expressão, de comunicação, de trocas sociais por meio da linguagem. Essa relação da linguagem com a sociedade possui uma relação de complementariedade e necessidade, o que nas palavras de Volóchinov (2019, p. 251) “nenhuma cultura poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade de comunicação social, cuja forma materializada é nossa língua”.

O advento do domínio do homem primata sobre a natureza, preponderantemente por meio do desenvolvimento das mãos e do trabalho, trouxe uma evolução das relações entre os homens. Houve uma maior interação e uma maior troca de experiências relacionadas ao trabalho e um consequente aumento das relações de apoio mútuo em detrimento do individual.

Da primeira linguagem da humanidade, linear ou manual, gestual e auxiliar para a fala sonora, Volóchinov (2019) considera esse aparato instrumental de comunicação como signos exteriores e ressalta a importância da interiorização desses signos, de maneira que “somente então, será criada a segunda condição necessária para a comunicação discursiva: a compreensão do signo e a resposta a ele”. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 250). Pelo discurso interior, meio pelo qual o fluxo de palavras que acontece em nós, é que vai possibilitar o ato de consciência (VOLÓCHINOV, 2019).

A tomada de consciência ocorre no interior do ser humano, mas sempre direcionada para o exterior. Condição essa, necessária para a utilização da linguagem. “O discurso interior é

aquela esfera, aquele campo, no qual o organismo passa do meio físico para o meio social. Aqui ocorre uma sociologização de todas as manifestações e reações orgânicas” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 259).

Toda a abordagem de Volóchinov (2019) sobre a origem da linguagem se dá de maneira íntima em relação às relações sociais, preponderantemente nas relações econômicas e sociopolíticas. Foram nessas relações que surgiram as palavras, posteriormente os cruzamentos linguísticos e finalmente, a combinação dessas palavras em frases, refletindo as interações das atividades coletivas humanas. “A comunicação verbal sempre está ligada [...] às condições da vida real” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 252).

Uma frase dita, uma expressão falada só terá algum sentido, dentro de um contexto social e histórico. O contexto social traduz-se em para quem estamos dirigindo a palavra, de qual classe social o emitente da frase pertence, para qual classe social nosso discurso está dirigido e o contexto histórico se refere a qual momento histórico e físico do enunciado dito foi utilizado.

Para chegar à conclusão da importância sociológica e histórica, Volóchinov (2019) percorreu toda uma crítica às duas maiores escolas de estudos da linguagem à sua época, quais sejam, o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista, caminho esse que não vou me aprofundar. Importa, no momento, as conclusões a que o autor chegou por meio dessa crítica. “A linguagem vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na troca verbal concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV 2018, p. 83). Em outras palavras, assim como a história é viva, a linguagem também o é, a linguagem, nesse contexto, emerge do meio social por meio do diálogo entre os homens e se torna essencial para suas relações.

Diante da tese posta, como dito anteriormente, tudo começa com o nascimento do homem social, e nesse nascimento acontece o primeiro contato do homem com a sociedade e sua necessidade em fazer trocas sociais com o outro por meio da língua, mais precisamente por meio da linguagem, já que a língua por si só, desvinculada de um contexto histórico e social não tem vida. Com isso, a sociedade, em sua materialidade, incorpora signos ideológicos criados e perpetuados pelo “humano” e por ser ideológico, o signo comporta as crenças, os sonhos, as visões de mundo, os modos de interpretar a realidade, etc.” (GEGE, 2009 p. 59) e que se dão na relação do homem com o outro, consigo mesmo e com a vida.

A criança, ao nascer, está inserida no meio social, primeiramente no seio familiar e conforme cresce, amplia-se esse contexto para outros ambientes e um deles é a escola. A linguagem, como fio condutor de todas as relações das esferas sociais, emerge no contexto da

escola da infância por meio das trocas verbais e não verbais, ou seja, enunciados vivos entre as crianças, as crianças e o professor e as crianças e o conteúdo da vida.

Posto isso, muitos são os enunciados emergentes nesse contexto, enunciados que são de natureza social, em um diálogo inconcluso e dialógico entre seus sujeitos (crianças e professores), o que, segundo Bakhtin, é:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (BAKHTIN, 2020a, p. 348).

Todavia, o que seria o enunciado na perspectiva da filosofia da linguagem? Para Volóchinov (2019) o enunciado é a unidade real do discurso. O enunciado é responsável por possibilitar a interação social discursiva e somente uma abordagem deste enunciado em sua relação com as condições sociais reais é que evidencia seu caráter social dialógico e não estático.

Dialógico porque sempre está direcionado para um outro e aqui introduzo o “auditório”. Como o enunciado é inevitavelmente direcionado para uma outra pessoa, o que se pretende é dialogar com o ouvinte, e então, esses enunciados são emitidos com a finalidade de chegar até o outro. Para quem o falante está direcionando seu enunciado é de extrema relevância como já vimos anteriormente, assim como o contexto social e histórico em que está sendo proferido o enunciado.

Em consonância com Volóchinov (2018), o sentido tem extrema importância para o enunciado, visto que, sem ele, seria apenas um agrupamento de sons. É nesse momento que o autor introduz os conceitos verbal e extraverbal para o enunciado. Sendo assim, o verbal seria a expressão emitida por quem fala, e o extraverbal é o que vai determinar o sentido dessa expressão, o sentido do enunciado. Tanto quanto sejam as condições e os ambientes em que esse enunciado seja emitido, tanto quanto serão seus sentidos, o que na abordagem da linguagem de acordo com Volóchinov (2019, p. 285):

Os três aspectos subentendidos da parte extraverbal do enunciado, encontrados por nós - o espaço e o tempo do acontecimento do enunciado (o “onde” e o “quando”), o objeto ou tema do enunciado (“sobre o que” se fala) e a relação entre os falantes com o ocorrido (“a avaliação”) -, convenciamos chamar por uma palavra já conhecida: situação. E agora se torna completamente claro que a diferença nas situações determina também a diferença nos sentidos de uma mesma expressão verbal.

A situação extraverbal do enunciado é potente dentro da escola da infância, principalmente no que diz respeito às crianças pequenas, especificamente no espaço-tempo do maternal I, onde a pesquisa foi realizada. Isso porque a maioria das crianças ainda não se

apropriaram totalmente da linguagem verbal, algumas já o fazem por meio de frases simples, outras apenas por palavras e outras por meio de gestos, olhares, ações, como forma de se comunicarem com o outro. Seus enunciados são animosos como projeto de dizer, os quais emergem em meio às suas explorações, às suas brincadeiras, sua rotina, ou seja, em meio às diversas relações no contexto escolar.

Com isso, sem dizer apenas uma palavra verbalmente pronunciada, a criança dialoga e se houver uma escuta sensível perante as sutilezas do cotidiano infantil, os sentidos nos enunciados das crianças indicarão os caminhos a serem percorridos pelo professor em busca de um vir a ser, tanto para a criança, como para ele.

Como se vê, o contexto extraverbal eminente, na escola da infância, é passível de ser compreendido e avaliado pelo adulto, no caso a professora, dando assim, continuidade a um diálogo inconcluso, pois na perspectiva dialógica os enunciados de um, nunca estão sozinhos e exigem sempre uma resposta (BAKHTIN, 2020a).

O fundamental é se colocar na escuta, estar atento aos enunciados, estar disposto a ouvir o outro e uma vez que eu escuto, por ter sido convocado, minha atitude é responder. A professora por sua vez pode e deve responder, como um ser único e singular ao seu auditório, composto por crianças ávidas por conhecer o outro e o mundo em um ambiente propício para haver trocas dialógicas “e estar à escuta é a atitude mais fundamental do ser humano” “[...] para a gente pensar a educação”. [...] “Tudo aquilo que significa no ser humano é, para Bakhtin, a palavra.” (MIOTELLO, 2018, p.25-27). Nesse contexto,

[...] a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida respondida e apreciada”. (BAKHTIN, 2020, p.356).

O professor nessa relação deve se expor ao aluno, dizer como fazer, organizar, pensar, produzir, ensinar sua autoria, ou seja, ensinar como "ser humano", que:

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade". (VYGOSTKI, 2010, p.697).

Assim posto, o professor se faz necessário para que o “eu” (criança) se constitua, e é por meio da linguagem eminente entre os sujeitos da escola da infância que as relações de vivência, aprendizado, trocas, saberes, pesquisas, escuta, gestos, se constituem. A linguagem, que desde a mais tenra idade, envolve a criança em um mundo de simbologias materiais e não materiais e aos poucos lhe apresenta o convívio social. Assim, ensinar é um ato humano.

Com isso, trago à baila, a palavra alteritária, palavra fortemente engajada na alteridade, na relação do que é diferente de mim, tecida fio a fio, do "outro" para o "eu", do "eu" para o "outro", em um entrelaçamento de enunciados vivos os quais têm como princípio, a humanização, portanto, a vida.

A essa altura, vale dizer, também, que a palavra emerge do signo das relações entre os homens, vai adquirindo sentido na medida em que essas relações vão se estabelecendo por meio do diálogo e seus enunciados, e adquire sentido, de igual forma, por meio da alternância de vozes sociais, para uma consciência individual que perpassa pela alteridade, isto é, me constituo na relação com o outro.

Nessa direção, Arena (2021, p.11) salienta que:

A função e a natureza do signo são determinantes para a compreensão da realidade, na qual se inclui o homem, porque são, ao mesmo tempo, instrumentos de compreensão da realidade e instrumentos de formação da consciência humana, portanto, profundamente essenciais ao longo da vida e por meio dos quais são feitas as escolhas e são tomadas as decisões que formarão o psiquismo.

Nessa relação eminente entre o "outro" e "eu", "eu" e "outro", a palavra torna-se ponte para alargarmos nossas consciências. Portanto, as relações estabelecidas entre o professor e as crianças pela linguagem, tendo palavra como ponte, dialogam com diferentes horizontes sociais dentro de um tempo e espaço, formando suas consciências e os constituindo como sujeitos singulares, em um evento único, composto de um coletivo de valores éticos e de humanização.

A palavra, por sua característica de "ubiquidade social", penetra em todas as relações e nessas se banham a cada vez. Desta forma, "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios." (GEGE, 2010, p.99).

A prova disso é que a palavra do diálogo entre o professor e a criança desponta das relações sociais, exprime enunciados de vida e arte, pesquisas, ideologias, humanidades e saberes, a fim de que se emancipem como seres sociais, políticos, históricos e culturais na sociedade.

Por esse caminho, penso na linguagem como fio condutor de todas as relações estabelecidas no contexto escolar, e é nas relações de trocas sociais entre seus sujeitos, que os projetos de dizer se constituem e se potencializam. "Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos" (BAKHTIN, 2020a, p.295). Ora, com isso, tanto o professor quanto a criança, por meio dos enunciados verbais e extraverbais, produzidos nestas relações, significarão e ressignificarão suas palavras dando seus tons valorativos nos mais diversos encontros das esferas sociais da vida cotidiana.

Como explica o filósofo russo, a palavra fora do enunciado vivo e, por sua vez, fora do contexto histórico e social não possui sentido. Segundo Volóchinov (2019), fora do enunciado vivo, a palavra é apenas um signo designando qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo, ou seja, uma palavra morta, que existe apenas nos dicionários. Significa, assim que: “[...] a palavra torna-se uma palavra somente na comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível ou presente.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 315).

De todo modo, a palavra viva abre possibilidades rumo a diferentes horizontes entre seus falantes e pode contribuir para uma educação que possibilite, como diz Bakhtin (2020), transcender uma memória de passado rumo a uma memória de futuro, na projeção de um vir a ser.

A palavra do professor como projeto de dizer pode apresentar-se de diversas formas no horizonte da escola da infância, ou seja, quando a professora permite que a criança desenvolva seus tateios diante das materialidades a ela ofertadas, quando os espaços internos e externos da escola são intencionalmente organizados, quando em seu planejamento utiliza-se de uma diversidade de metodologias as quais vão ao encontro das necessidades das crianças.

Podemos dizer, então, que os projetos de dizer da professora, quais sejam, a observação, o olhar, a escuta, a organização do espaço escolar, a sua palavra, exprimem enunciados vivos no encontro com as crianças, fazendo emergir ecos de uma infância intensa, forjada no humano, propulsora de desenvolvimento, garantindo a vida como seu conteúdo norteador. Quando falo forjada, e irei usar algumas vezes o termo, expressei o sentido de modelar, fabricar, forjar o aço, mudar o cerne já cristalizado. Isto é, uma metáfora para criar algo não material, mas que seja firme e durável e contrário ao sentido de falso.

As crianças, por muitos pares de vezes, respondem aos enunciados do professor, construindo suas teorias, socializando suas vivências, apropriando-se de saberes intencionalmente planejados, brincando, produzindo cultura e por meio dela se desenvolvendo, desde o mais simples gesto até o mais complexo. Tudo isso forma o tecido da escola da infância como atitude responsiva ao projeto de dizer do professor.

A próxima abordagem será justamente o conceito de alteridade e o ato responsável em Bakhtin e a contribuição desses para uma compreensão mais alargada da relação professor/aluno e como essa relação, levando-se em consideração uma arquitetônica forjada na alteridade, pode ser singular na formação humana e na formação da identidade.

3.3.2.2 A ética da vida no encontro com as relações alteritárias na escola da infância

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos que se compõe a vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2020b, p. 44).

Bakhtin, em seu livro “Para uma Filosofia do Ato Responsável” (2020b), traz uma abordagem filosófica completamente revolucionária quando desloca o centro de valor do eu para o outro, ao desenvolver seu pensamento filosófico. O pensamento filosófico contemporâneo à Bakhtin estava impregnado pelo pensamento de Kant e o “dever ser”, a necessidade de fazer algo decorria da visão universalizante de ter que fazer algo. Bakhtin (2020b), então, trouxe essa necessidade universal para uma visão singular, não uma singularidade racionalista cartesiana onde prevalece o conhecido dito “Eu penso, logo existo”. A originalidade de Bakhtin (2020b) é deslocar o centro de valor do “eu”, para o “outro”, ou seja, não sou mais eu que me constituo, é o outro que tem essa prerrogativa.

A fim de clarificar a abordagem do pensamento bakhtiniano, Miotello (2018) inicia sua explanação considerando o deslocamento feito por Bakhtin do centro de valor do “eu” para o “outro”, como sendo uma revolução no pensamento contemporâneo. Assim, explana que o ponto de partida deixa de ser o “eu” e passa a ser o “outro”.

Logo, com esse entendimento, o outro é que me constitui, serei uma coisa ou outra de acordo com quem me relaciono. Por essa perspectiva, o professor só é professor na relação com o aluno, que por sua vez, só será aluno quando este estiver em relação com o professor. Nesse sentido, serei professor na medida em que o aluno me constitui professor. Decorre daí, uma troca de identidade, deslocando do “eu sou” (professor) pela alteridade (o outro me constitui professor).

Dessa relação entre o “eu” e o “outro” emana um dever singular. Singular, porque só cabe nessa relação, naquele momento e naquele lugar. Você tem o dever de fazer aquilo. Só você ocupa aquele lugar, naquele momento e mais nenhuma outra pessoa. Esse dever de fazer aquilo que somente você pode fazer naquele momento, Bakhtin o chama de ato ético, responsável e responsivo, sem “álibi” e, é esse não álibi que, necessariamente, nos leva a um posicionamento.

Ademais, Miotello (2018) traz ainda que, para termos o princípio da alteridade como ponto de partida, ou seja, para termos essa interação entre o “outro” e o “eu”, é necessária uma atitude de colocar-se na escuta. Necessária, também, após a escuta, é a atitude de resposta (ato

responsivo) e como eu não tenho álibi, devo responder (ato responsável). E ao responder, ao me posicionar, me constituo único.

Cabe aqui uma diferenciação em relação à escuta e ao ouvir, sendo que para melhor esclarecimento vamos nos apropriar da abordagem de seus contrários, o calar e o silenciar. Segundo Caracelli (2012, p.60), “O calar está ligado à escuta; o silenciar à audição. O calar está ligado à compreensão do sentido, da significação; o silenciar, à percepção do som da palavra, de seu significado/significante.” E nesse sentido, o calar é o calar-escutar. É estar disponível para escutar o outro, em todos os aspectos, seja verbal ou extraverbal. É necessário escutar o outro para a construção de nossa identidade. Portanto, a atitude de colocar-se na escuta é possibilitar ser alterado pelo outro, já que sou constituído por ele, em uma relação de alteridade, o encontro com o diferente nos altera.

Os signos, as palavras, os sentidos, aquilo que significa e as materialidades de uma relação alteritária nos modifica. Nessa medida, a palavra é a ponte entre o “eu” e o “outro”, mas também é um campo de luta, de embate, de confronto. Miotello (2018) nos esclarece que a palavra não vive apenas quando é proferida, ela vive no confronto, onde o mesmo e o diferente dividem o mesmo lugar. O “outro” e o “eu” seriam dois eixos de valor e no contato entre esses dois eixos é que se dá a luta. Como a palavra é ponte entre o “eu” e o “outro”, a palavra é esse campo de luta, onde o mesmo e o diferente se dão no mesmo lugar (VOLÓCHINOV, 2018).

Considerando que esse “eu” é uma prisão e que quem pode me libertar dessa prisão é o outro, pelas relações alteritárias, posso dizer que o professor não é um professor, o professor se constitui professor no momento e lugar em que se relaciona com o aluno, logo, se constitui único na relação alteritária. Na verdade, não é único, naquele momento e lugar e naquela relação alteritária, se constitui único.

Com isso, a identidade é tratada por Bakhtin de maneira descentralizada. Ponzio (2012) nos traz que “a identidade é feita de oposição”, e ainda que “cada um de nós é único”, mas é preciso uma outra pessoa que te diga isso. Portanto, colocar-se na escuta é ponto primordial para a construção de nossa identidade.

Nesse momento, introduzo o ato ético em Bakhtin, tema que já abordamos anteriormente nesse tópico, quando falamos da alteridade. Impossível tratar da alteridade sem falar do ato ético e o inverso também é verdadeiro. Para falar de ato ético, apoiarei, mais uma vez, em Miotello (2018) que, sob a luz de Bakhtin, trata a abordagem da ética enquanto filosofia moral. Miotello (2018) coloca que pensar a ética como filosofia moral é pensar a dimensão moral da vida e na vida. A Filosofia moral, nessa perspectiva, não seria um jeito de comportamento, mas

sim um jeito de ser e nesse sentido, quais seriam as responsabilidades que eu assumo? Como eu vejo responsabilmente? Enfim, como eu respondo à vida?

Bakhtin (2020b) pensa o objeto da filosofia moral como o ato de pensar (Miotello, 2018). O ato de pensar como centro não é uma novidade, haja visto o *cogito ergo sum*: “Eu penso, logo existo”. O que a abordagem de Bakhtin traz de novidade é o deslocamento desse centro, na medida em que considera o “outro” como constituinte do “eu” e não um “eu” autossuficiente. Mas, como podemos pensar a ética como filosofia moral então?

[...] a ética, para Bakhtin, é um conjunto de obrigação e deveres concretos. O mais fundamental compromisso humano é o ato de pensar, que se põe como uma necessidade ética. Apenas eu do lugar que ocupo no mundo, consigo dizer o que digo naquele lugar. E minha obrigação é pensar e dizer, já que ninguém mais poderá ver o mundo como apenas eu vejo. O *sujeito* é responsável por todos os momentos constituintes de sua vida porque seus atos são éticos. Em outras palavras, a ética refere-se ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e seu viver; isso é que é responsabilidade e responsividade imediata do sujeito, parte da vida, portanto. (GEGE, 2009, p.42).

Segundo Miotello (2018), primeiro podemos pensar a ética enquanto filosofia moral, na medida em que diante de uma situação, de um evento único, sou convocado a pensar e não tenho alibi para não me posicionar. Com isso, meu posicionamento no mundo, naquele lugar e naquele tempo é um ato ético. Segundo, mas não excludente do primeiro, seria por meio de uma ação responsável, convocada pelo “outro”, que meu ato de pensar instaura a alteridade, decorre dessa abordagem, os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e responsividade, que interagem e se completam. Responsabilidade enquanto o lugar do ato ético, isso porque, necessariamente, devo me posicionar, responsividade enquanto ato exigido por outro, já que tenho a obrigação de responder ao outro.

Cabe reconhecer, então, que o “eu” único e singular não se constitui sozinho, o “eu” é constituído na relação estabelecida com o “outro” por meio da alteridade e isso só pode ocorrer porque assim como há um “eu para mim”, há um “eu para mim do outro” e nesse encontro de dois centros de valores, vamos nos constituindo enquanto sujeitos. Portanto, o professor só é professor porque existe o aprendiz (estudante/aluno), um completa o outro, já que se encontram em uma posição exotópica e valorativa. Assim como Bakhtin (2020b), Rinaldi (2019) também aponta para a importância do outro na constituição do indivíduo e o quanto esta relação contribui para uma formação humana, quando aborda a contribuição da subjetividade da criança e do educador vinculadas aos seus relacionamentos com os “outros”.

Desde esse ponto de vista, refletindo sobre como o outro se evidencia na construção do indivíduo, é possível salientar o quanto a “alteridade marca o humano pois o outro é

imprescindível para sua constituição” (GEGE, 2009, p.29), o outro me constitui, me ‘incompleta’ e por meio do diálogo em uma perspectiva dialógica, vamos constituindo nossos pontos de vista, nossos valores, nossa cultura pautada no social.

A alteridade na relação “outro eu”, “eu outro”, contribui para a formação de duas consciências do eu, mesmo que este “eu” procure sempre uma completude e um acabamento por meio da identidade e de um discurso monológico (na perspectiva linguística da palavra). Porém, somente em um discurso dialógico e na incompletude do “eu” nós nos constituímos como sujeitos singulares, únicos, posto ser o “outro” quem me busca para me incompletar, para instabilizar, e, desse modo, garantir minha existência.” (GEGE/UFSCar, 2012, p.13).

O que possibilita o ato ético argumentando com Bakhtin (2020b) é uma arquitetônica que considera o outro em todos os sentidos, seria nessa arquitetônica do “eu-para-mim”, o “eu-para-o-outro” e “o-outro-para-mim” que o “eu” se constitui, dispõem de valores e significados, dentro de uma relação espaço-temporal. A arquitetônica deve ser tratada concretamente, “sobre um plano avaliativo e espaço-temporal, a partir do lugar único que cada um ocupa de modo insubstituível, enquanto centro participativo e não indiferente, na sua responsabilidade sem álibi” (PONZIO *apud* BAKHTIN, 2020, p. 29).

Com isso, a relação estabelecida entre o professor e a criança, entre a criança e o professor e o professor para com ele mesmo, constitui o que Bakhtin (2020b) conceitua como "arquitetônica" (eu-para-mim, o-outro-para-mim, e-eu-para-o-outro) e não se apresenta acabada ou finalizada, mas em um processo dialógico entre os sujeitos renovando-se a cada troca social, portanto, posto ser, inacabada.

O ato responsável e responsivo, singular e irrepetível confere ao professor a responsabilidade de ocupar um lugar único na escola da infância e em um tempo e espaço, onde sua palavra (seja ela verbal ou extraverbal) proferida ao outro (criança), pode se tornar propulsora de desenvolvimento humano.

O espaço escolar é terreno fértil para forjar essas relações, cada sujeito dentro dessa esfera, produzindo cultura e sendo transformado por ela, se humaniza, tendo em vista a palavra dialógica impregnada de sentido, nascida no social, constitutiva das relações e promotora das trocas entre os sujeitos.

Ao pensar em um espaço da infância que seja propulsor de desenvolvimento, precisa-se, inicialmente, pensar nas relações estabelecidas neste espaço, a fim de projetar uma infância nas várias culturas de infância e que realmente, humanize.

Ao adentrarem a escola, as crianças deparam-se com um universo de enunciados e vão, aos poucos, estabelecendo relações com o mundo e com os outros, em meio a um espaço, espera-se potencialmente humanizador, inundado das riquezas da cultura humana. “*Nessa concepção, a escola é uma travessia de encontros humanos, espaço-tempo de compartilhar vozes, histórias, indagações, saberes, sonhos – essas substâncias de que somos feitos.*” (BUENO, 2018, p.11 grifos do autor).

Por esse destaque, cabe afirmar que a escola da infância tem um papel precípuo no desenvolvimento humano. A criança, ao longo de seu processo de desenvolvimento e na relação com seu meio e com os "outros", vai se apropriando da cultura humana: vai aprendendo, desenvolvendo-se em uma relação dialética e dialógica, na medida que o entorno se apresenta rico em ofertas - quanto mais elaborado, diverso e abundante em cultura, mais a criança se apropriará e se desenvolverá diante das oportunidades ofertadas nesse contexto.

Nessa perspectiva, o professor como ser humanizado e humanizador, com sua história de vida, traz em seu âmago uma relação intrínseca com a cultura. Essa relação o constituiu como um ser único e singular, permitindo-lhe posicionar-se diante do mundo, trazendo seu ponto de vista, suas percepções estéticas, seus valores e suas escolhas acerca da vida e de um vir a ser. Desse modo, o estudioso de Bakhtin assim considera: “Quando eu me posto sobre um determinado lugar, me coloco diante de você e me anuncio, eu estou dizendo para você como eu vejo o mundo, e ao mesmo tempo eu estou cobrando de você que me diga como você vê o mundo”. (MIOTELLO, 2018 p.41).

Por isso, o professor ao se posicionar diante das forças que circundam o universo escolar, tem papel fundamental diante das relações estabelecidas na escola da infância; isso porque expõe o seu ato responsivo e responsável, traz o seu olhar, o seu pensar, seu conhecimento, sua afetividade, seu tom valorativo, ou seja, legitima o seu espaço, frente a uma escola espera-se, desenvolvvente.

Por fim, quero entender que a compreensão dos conceitos de Bakhtin foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa a que me propus. Pesquisa essa que se apoiou, teoricamente, nesses conceitos, mas não apenas porque procurei utilizar os conceitos de Bakhtin na prática, transpondo para a vivência do cotidiano escolar a importância da escuta, da pesquisa construída em consonância com o diálogo, da observação sem interferência e da construção de material isento de pré-conceitos, único e singular em minhas palavras.

3.3.3 Revisão da bibliografia: ações para alargar a compreensão relativa ao desenvolvimento infantil e a escola da infância

Nessa busca de alargamento dos entendimentos científicos sobre a questão posta até aqui, a Teoria Histórico-Cultural foi eleita para me nortear, notadamente, seu maior e mais notável representante, Vygotski, a começar pelos estudos de algumas de suas obras: Obras escogidas IV - Psicologia infantil (2006); Imaginação e criação na infância (2018) e seu contemporâneo e parceiro Leontiev com a obra: O desenvolvimento do psiquismo (1988) assim como, de seus estudiosos coetâneos e renomados Mukhina (1996), Mello (2006, 2007) Facci (2004), Arena (2021); mediante esses últimos, que me substanciei para pensar a criança e o papel da professora.

Para Vygotski (1995), o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. (MELLO, 2014, p.194).

O entendimento em relação ao desenvolvimento infantil nessa perspectiva fez com que, na condição de pesquisadora, tivesse subsídios para compreender os projetos de dizer das crianças e da professora.

Para buscar uma melhor compreensão da escola da infância em toda sua especificidade, apoiiei-me nos estudos da perspectiva malaguzziana de Reggio Emilia por meio das obras: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016); Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender (RINALDI, 2019) e com isso, ampliar a concretude da compreensão do espaço e das relações que se estabelecem nesse contexto. Ademais, busquei, igualmente, o referencial freinetiano nas obras: As técnicas Freinet da escola moderna (FREINET, 1975); Freinet: evolução histórica e atualidades (SAMPAIO, 1989); Ensaio de psicologia sensível (FREINET, 1988), as quais também foram vitais para tal compreensão. Os princípios, invariantes e técnicas da Pedagogia Freinet também ancoraram, dessa forma, a pesquisa.

Ao materializar em escrita as vivências das crianças no ambiente escolar, os instrumentos utilizados por mim, foram as mini-histórias, conceito esse abordado por Fochi (2018), no Observatório da cultura humana com a obra: Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil - OBECI; como também na obra: As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos em Reggio Emilia.

O levantamento bibliográfico, por meio das obras anteriormente citadas, será melhor explicitado a partir da seção 3.5, na qual os cotejarei com os dados da pesquisa.

Como uma das ações de campo realizadas por mim, organizei os encontros dialogados, na perspectiva dialógica enquanto metodologia e com isso, dou início à contribuição dos dados da pesquisa.

3.4 A pesquisa na perspectiva dialógica

Pensar em perspectiva dialógica, primeiramente, é pensar em relações e, para isso, assim como na compreensão do cotejo, utilizo outra vez a arte como suporte de linguagem para compreender essa metodologia. “Ver e compreender [...] uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência de seu outro e de seu mundo, isto é, outro sujeito.” (BAKHTIN, 2020a, p.316).

Figura 2: Mona Lisa, óleo sobre madeira, 1503 e 1506, Leonardo da Vinci



Fonte: <https://www.todamateria.com.br>

Ler e compreender “Mona Lisa” ou “Gioconda” ou “Madona” é, também, ver e compreender outra consciência, um outro tempo, um outro lugar, um outro sujeito. Isso porque a minha relação com “Mona Lisa” vem do tempo em que estudava no colegial, como já disse em minha apresentação, durante aquele período, tive contato com a história da arte por meio de uma disciplina e foi assim, que conheci “Mona Lisa” e aprofundei meus conhecimentos sobre sua história.

Durante o período em questão, conteúdos relacionados às artes plásticas foram me apresentados. Correlacionar esses temas que me eram apresentados com “Mona Lisa” era

habitual. Essa correlação era invocada sempre que, em minha percepção, havia uma interseccionalidade com a obra. Seja por meio de conteúdos que abrangiam temas específicos, seja durante uma determinada aula que era abordada qualquer pintura renascentista, ou se o assunto abordado eram as técnicas, logo me lembrava do *Sfumato*, técnica utilizada e aperfeiçoada por Da Vinci³ ao pintar “Mona Lisa” e muitas outras obras de sua autoria. E assim, formava-se uma teia de relações e essa teia colaborava para que eu me posicionasse, trazendo o meu ponto de vista sobre aquele determinado conteúdo, sem haver um fim para essas relações. Desde então, sempre que me deparo com a obra, os sentidos vividos por mim naquela época, revivem no momento presente, mas, não só eles.

A cada novo encontro, além de reviver os sentidos já vividos, atribuo à obra, novos sentidos, novas interações, e um novo ponto de vista. Isto acontece porque, como sujeito e ser humano que sou, estou em constante mudança e, assim, a cada vivência, a cada experiência, a cada conhecimento adquirido, a cada encontro com um outro sujeito em mesmas condições, vou me constituindo outra, mudando o meu jeito de me vestir, de escrever, de ler, de agir e de pensar sobre o mundo.

Um exemplo disso foi quando, ao visitar o museu do Louvre anos depois, deparei-me novamente com “Mona Lisa”. Nesse encontro, embora estivesse em um outro tempo e espaço, todos os meus sentidos vividos com a obra vieram à tona e com eles, novos sentidos e vozes me envolveram. A emoção de poder ver a obra de perto, o esforço material advindo do meu trabalho para estar ali, o espanto em ter a oportunidade de fazer uma viagem como essa, todo o planejamento feito em família para que isso acontecesse, como também a voz da frustração em tomar conhecimento do seu tamanho - embora soubesse de suas medidas reais, em minha memória afetiva ela era grande -, a voz diante da vontade de estar frente a ela e não conseguir contemplá-la, pois, por ser um ícone, a remete a ficar envolta de pessoas fotografando-a, fazendo *selfies* e tudo mais, sem a menor pretensão de olhar para a obra e realmente conhecê-la.

Essa vivência não foi um encontro apenas, foi um momento que gerou em mim uma resposta diante de tudo o que estava sentindo, ou seja, ver pessoas, com esse tipo de comportamento como vi no Louvre, me fez pensar em como, hoje, vivemos em tempos de superficialidades, de culto a fisionomia e ao status, principalmente ao estereótipo de se apresentar nas redes sociais como uma pessoa e, na realidade, ser outra. Minha resposta fez

³Leonardo di Ser Piero da Vinci, ou simplesmente Leonardo da Vinci, foi um polímata nascido na atual Itália, uma das figuras mais importantes do Alto Renascimento, que se destacou como cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico.

com que eu me posicionasse diante do episódio no museu; e minha reflexão apresentou-se encharcada pelos sentidos já vividos em minha relação com a obra, permitindo, assim, um novo ponto de vista.

Enfim, todos os sentidos e vozes despertadas em mim, em cada um dos encontros meus com “Mona Lisa”, me colocaram em relação com a obra, todavia, não somente com ela, mas também, em relação e correlação com outros enunciados sentidos e vividos após esses encontros; isso porque, cada vez que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.”(BAKHTIN, 2020a, p. 320), formando uma cadeia de diálogo concebido como inacabado; os sentidos vividos comungam não só com minhas memórias de passado, mas também, com minhas memórias de futuro podendo ser revisitados e reavaliados, a cada novo encontro, provocando novos diálogos, novos enunciados, novas respostas entre “eu”, “Mona Lisa” e o mundo.

Então, estar em relação dialógica se torna primordial quando falamos em pesquisa em ciências humanas, pois, o pesquisador, ao estabelecer uma relação com “o outro” - pessoas e suas formas de expressão por meio da linguagem - essa relação pressupõe um diálogo. Não um diálogo no sentido literal da palavra feito face a face - emissor/receptor - e sim um diálogo de muitas vozes, suscitando respostas e provocando outras, negociando sentidos nos muitos encontros entre o pesquisador e seus “outros”.

Nessa perspectiva, durante minhas observações junto a turma de maternal I, as quais ocorreram entre os meses maio e junho de 2022, além de observar, também propus como forma metodológica, a princípio, 3 (três) “Encontros dialógicos” com a professora - encontros esses marcados pela metodologia já enunciada - com a finalidade de conhecê-la como pessoa e professora, assim como conhecer suas práticas e reflexões no espaço escolar.

Todavia, no decorrer do 3.º encontro, foram suscitadas algumas trocas entre a professora e a pesquisadora, trocas essas emergidas na conversa sobre as demandas proposta por parte da escola - eventos, datas comemorativas, produções - e a partir delas, houve a necessidade por parte da professora e da pesquisadora, da concretização de mais um encontro, ou seja, um 4º encontro dialógico, para partilhar vivências sobre a produção de um livro de autoria da turma do maternal I e, assim, o quarto encontro passou a fazer parte da pesquisa.

Nesse sentido, retomo a citação de Bakhtin (2020a, p. 320) “[...] dois enunciados alheios confrontados [...]” - o da professora e o meu, pesquisadora/professora - “[...] tocam o mesmo tema (ideia) [...]” - ser professor, escola da infância, práticas pedagógicas - “[...] entram

inevitavelmente em relações dialógicas [...]” - a professora traz a sua palavra em resposta para minhas palavras - e esses encontros dialogados, nessa negociação de sentidos, permitiram-me, conhecer com mais profundidade a professora e o seu projeto de dizer.

Assim, para cada encontro propus uma temática a ser discutida, e cada encontro ocorreu de forma singular em relação às materialidades - slides, textos, fotos, livros - como suporte para o diálogo. Para concretizar esses encontros apoiei-me em filmagens permitidas pela escola e professora.

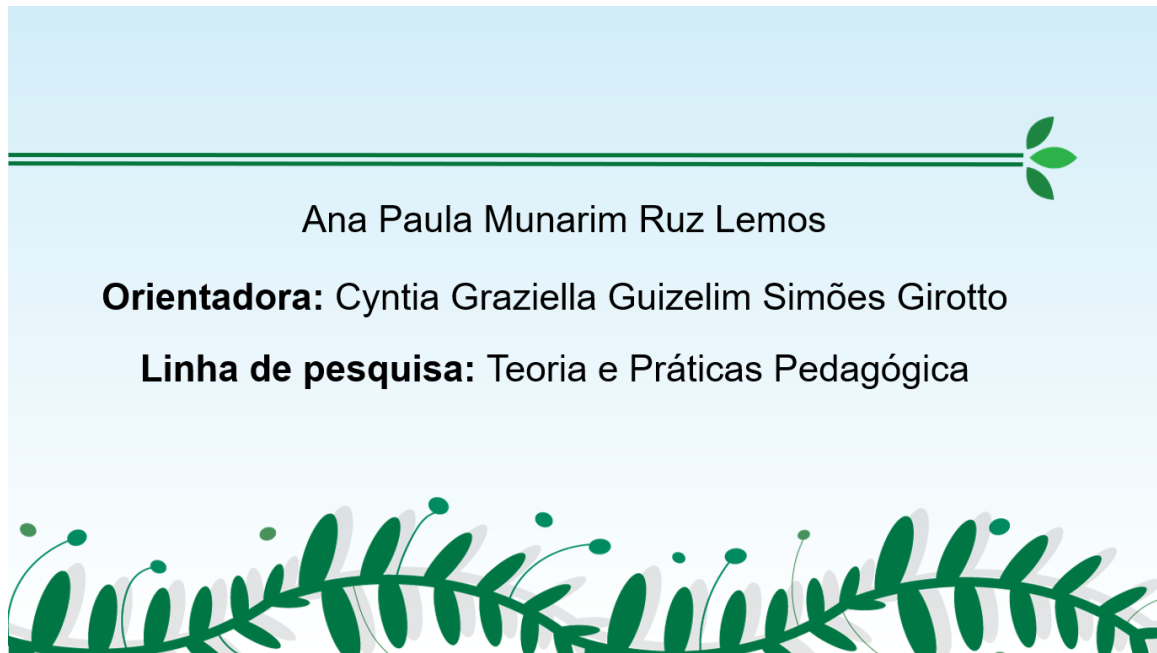
Ademais, antes mesmo de iniciar minhas observações no contexto escolar, pedi para a coordenação da escola a possibilidade de um contato mais próximo com a professora. A coordenação foi muito solícita e logo o primeiro encontro foi organizado.

Os três encontros propostos por mim foram apresentados nesse primeiro encontro e organizados mediante a disponibilidade da professora em dia e horário por ela estabelecidos, dado que não era meu intuito atrapalhar a rotina da turma. Ficou definido que os encontros seriam marcados no decorrer das observações e assim aconteceu. Por meio desses encontros dialogados estabeleci relações com a professora, levei meus sentidos, meus valores, assim como a professora trouxe seus sentidos e valores e com isso, o primeiro encontro dialógico aconteceu.

Esse encontro teve como temática a apresentação do projeto, o papel desempenhado por mim junto à professora e a turma de maternal I, a apresentação dos assentimentos tanto das crianças quanto o da professora e a organização dos dias e horários para fazer as observações.

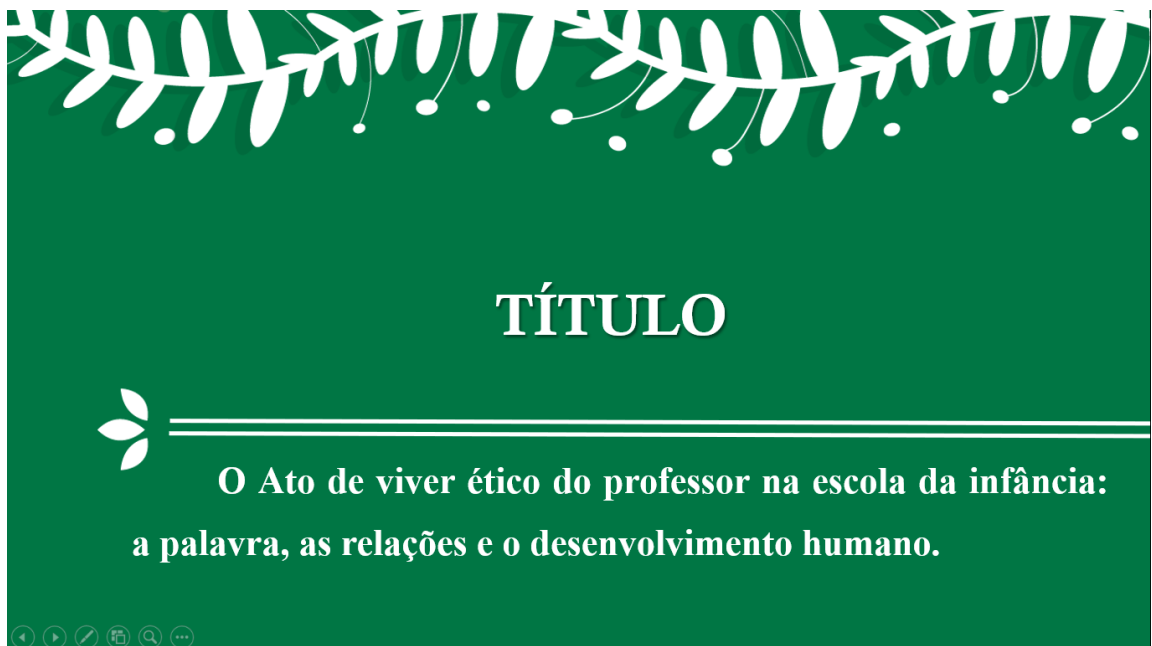
Nossa conversa girou em torno do objetivo, teor e embasamento teórico da pesquisa, e essa conversa foi pautada por meio de alguns slides com a intenção de clarificar a proposta e compreensão por parte da professora e até mesmo por questão de organização como se pode notar nos slides a seguir:

Figura 3: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 4: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 5: Slide - 1º encontro dialógico

Problema de pesquisa



Qual a relevância em compreender a importância do ato de viver ético do professor na escola da infância, considerando também sua autoformação?



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 6: Slide - 1º encontro dialógico

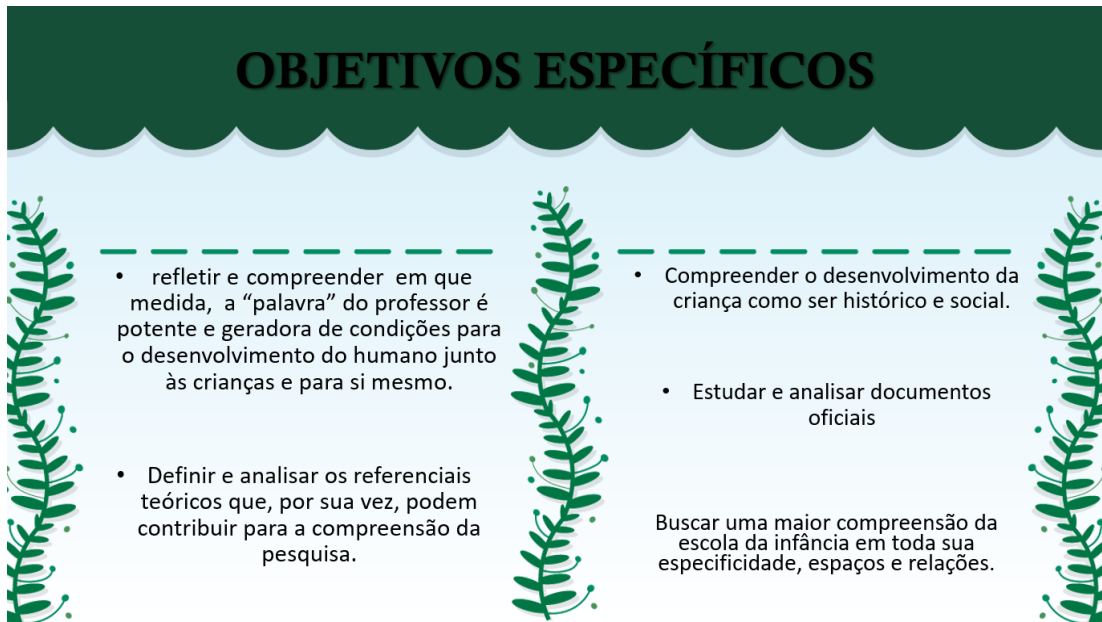
OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa será compreender a importância do ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando a palavra alteritária, as relações constituídas para o desenvolvimento do humano em cada criança e para si mesmo.



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 7: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 8: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 9: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 10: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 11: Slide - 1º encontro dialógico



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

A escolha dessa forma de apresentação foi por entender que esse tipo de material elucidaria a fala, embora, compartilhássemos de um mesmo horizonte social conforme expressa Volóchinov (2019), de nossas massas aperceptivas⁴ (ARENA *apud* JAKUBINSKI, 2021) com relação às experiências e vivências em sermos professoras. Tive o cuidado de explicitar a pesquisa de forma objetiva, todavia, com uma linguagem mais próxima a nós duas, levando em consideração o que a professora poderia conhecer sobre o tema, assim como as correlações com situações vividas por ela dentro do ambiente escolar. A entonação de minhas palavras foi cuidadosamente utilizada, de maneira que a conversa tivesse um caráter informal, embora fosse um encontro de formalidades. Orientei minhas palavras para um discurso dialógico; afinal, quem estava à minha frente era a pessoa mais importante de toda a pesquisa, a professora Heloísa.

Um dos objetivos da temática do primeiro encontro foi a apresentação. Mas, para além da apresentação feita, observei e avaliei outros aspectos (a linguagem corporal, a situação extraverbal etc.), mediante os enunciados proferidos por mim, porque “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2020a, p.272) e sendo um elo, os meus enunciados direcionados à professora, pressupõem uma resposta,

⁴ “[...] o conceito de massa aperceptiva, isto é, no conjunto de experiências e vivências de que cada homem se apropria ao longo da vida.” (ARENA, *apud* JAKUBINDKI, p. 63, 2021).

pressupõem uma compreensão do enunciado vivo, e sendo vivo, a compreensão do enunciado é prenhe de resposta (BAKHTIN, 2020a).

Naquele momento, embora não fosse uma pessoa estranha para a professora, visto que já havíamos trabalhado juntas na mesma escola, pude notar que, por alguns momentos, havia em seu semblante olhares retraídos, olhares ressabiados, olhares confusos, semblantes sérios e descontraídos, semblantes curiosos, testas que se franziam e ao mesmo tempo relaxavam, pernas e braços cruzando e descruzando, acenos com a cabeça de estar entendendo, e palavras, apenas algumas: “Tudo certo Ana, bem complicado o seu tema”.

Diante da resposta ofertada pela professora então me indaguei: "quais teriam sido os meus olhares e semblantes para com ela? Qual a compreensão que ela teve diante de todas aquelas informações apresentadas por mim? Fiquei imaginando os sentimentos desencadeados nela ao trazer meus enunciados, papéis para assinar, teoria a conhecer, compartilhamento de sala, horários e atividades, o início de um encontro com sentimentos velados.

Com isso, ao pronunciar meus enunciados, esperei uma resposta por parte da professora, suas contrapalavras diante do proposto por mim; sua opinião era de extrema importância para a pesquisa, já que o meu objeto de estudo não se caracteriza como um “recipiente” em que o pesquisador chega, deposita suas ideias, seus objetivos, retira o que precisa e acha necessário e ao final o objeto continua sendo objeto, ou seja, não se posicionando, não se relacionando. O meu “objeto sujeito” fala, sente, responde, questiona, pensa, concorda ou discorda e, foi nessa perspectiva que procurei caminhar, embora, às vezes, as respostas almejadas não fossem explicitadas de prontidão.

Naquele momento, não consegui entender o grau de compreensão da Professora Heloísa para com meus enunciados. A orientação de suas palavras verbais para mim explicitou uma entonação, uma valoração, uma avaliação social, ou seja, um ponto de vista diante do meu exposto - “Bem complicado o seu tema” - e com isso, entendi nas entrelinhas que havia em seu entendimento, diferentes graus de compreensão sobre a pesquisa. Então, a indaguei: “você achou complicado, quer que eu retome algo? E ela com um sorriso no rosto disse: “Não, vamos ver como tudo vai acontecer, aos poucos vamos nos falando”, e deu uma risada descontraída.

O sorriso da professora Heloísa trouxe aconchego para minhas indagações, pois me fez lembrar quando Bakhtin (1987), ao analisar a obras de Rabelais no contexto da idade média, sendo uma de suas obras “Gargantua e Pantagrue”, destaca a importância do riso em contraposição ao sério, ao rígido, ao oficial. Uma contraposição não em forma de oposição, mas uma contraposição que trazia leveza, não recusando o sério e sim completando-o e ao mesmo

tempo incompletando-o de uma posição fechada, acabada, fixa. O riso traz luz ao sério, o qual nas palavras de Bakhtin:

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo e intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole na integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura. (BAKHTIN, 1987, p.105).

Naquele momento, o sério em minhas palavras, embora tenha considerado o meu destinatário, era acadêmica e trouxe para o encontro a sombra do oficial. Quando Bakhtin fala da heterociência como uma ciência outra, uma ciência que se forja no encontro do formal e não formal, da seriedade e da leveza, ele nos fornece uma nova abordagem sobre o que seria fazer ciência. E foi nesse encontro entre essas duas forças, o sério e o riso, que eu, pesquisadora, colhi os verdadeiros sentidos de se fazer heterociência.

Contudo, quero entender que um enunciado “[...] é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. (VOLÓCHINOV, 2018, p.184) e outras contrapalavras haveriam de emergir nos diálogos entre mim e a professora Heloísa. Todavia, os enunciados extraverbais - semblantes, gestos corporais, sorrisos, espaço e tempo do encontro - nesse evento único, encontro no evento da vida, nas entrelinhas, falaram mais do que qualquer palavra verbalmente pronunciada.

A situação extraverbal, sem a qual, segundo Volóchinov (2019) seria impossível entender um enunciado, permitiu-me uma compreensão dialógica das palavras verbalizadas pela professora naquele momento. Embora não fizesse perguntas sobre a pesquisa, o diálogo não estava finalizado, seria no decorrer do processo que as dúvidas e trocas aconteceriam. Era preciso vivenciar para afetar.

Foi também nesse primeiro encontro que apresentei os termos de assentimentos aprovados pelo Comitê de Ética, aprovação a qual toda pesquisa de campo relacionada a seres humanos deve ter. Sendo assim, os assentimentos foram explicados e deixei a professora Heloísa à vontade para decidir participar ou não. Com sua decisão de participar e com a aprovação do Comitê de Ética, pude iniciar a pesquisa de campo proposta em meu projeto.

O segundo e o terceiro encontro ocorreram depois do início de minhas observações, a temática desses encontros foi conhecer a professora enquanto pessoa e profissional: conhecer sua história constituída por suas memórias de passado e de futuro (BAKHTIN, 2020a), vez que, na imersão dessas duas memórias, nasceriam novos sentidos.

Para refletir sobre minha postura como pesquisadora diante do encontro com a professora Heloísa, fui em busca de vozes, que me ajudariam a compreender o meu papel e minha disponibilidade em conhecer sua história de vida e seu posicionamento no mundo. Dentre as várias leituras escolhidas por mim como suporte para a narrativa desse encontro, encontrei caminhos nas leituras feitas das palavras de Miotello (2018) e Ponzio (2012) - por meio do Grupo de estudos dos Gêneros do discurso GEGe/UFSCar - quando trazem a importância da escuta, parte essencial do diálogo na perspectiva bakhtiniana.

E assim, trago a escultura de Rodin⁵, e traço uma analogia entre a obra e a posição do pesquisador em um espaço e tempo de pesquisa. Quando contemplo “O pensador”, despertam em mim várias simbologias, pois remete à imagem de um homem - o pesquisador - e por estar despido, é livre, sem amarras, sem pré-conceitos, sem verdade *istina*.

Figura 12: “O pensador”, escultura em bronze, Rodin, 1904.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br>

Ainda que a escultura se profile como um homem pensando - e essa foi a proposta de Rodin -, minha interpretação traz à tona um outro sentido. Além do que a própria escultura já traz em sua imagem concreta, crivo-me a olhar para a posição de sua mão ao tapar a boca, como aquele que antes mesmo de pensar, cala-se, não um calar pejorativo de silenciar vozes, mas um

⁵Auguste Rodin (1840-1917) foi um escultor francês. "O Pensador", "O Beijo", "A Porta do Inferno", são algumas de suas famosas esculturas. Foi um dos artistas mais influentes do século XX.

calar “[...] ligado indissociavelmente à escuta porque é condição *sinequa non* da compreensão do sentido.” (GOMES, 2012, p. 30 grifos do autor).

Segundo Caracelli (2012), Ponzio, ao falar sobre o ato de escutar, assevera sobre ser a escuta um ato responsivo à palavra do outro e por ser responsivo não é indiferente, pois “O calar é o calar-escutar, posto que a condição da palavra do “eu” em determinado momento é a escuta da palavra do outro [...]”. Ou seja, uma escuta enquanto condição humana em compreender os sentidos dos falantes, uma escuta aberta para o outro, aberta para o mundo, aberta para a vida, uma escuta daquilo que não sou eu e sim o outro o qual, é diferente de mim, do alter, (GOMES *apud* PONZIO, 2012).

Ao posicionar-me a escutar, coloco-me em uma posição exotópica diante da professora, porém, não estática como a escultura analisada. Adotando um posicionamento extralocalizado que me permitiu compreendê-la em sua totalidade, por meio de um afastamento necessário, busquei compreender o mesmo e o diferente no encontro (MIOTELLO, 2018). Para mim, Heloísa é a professora do curso de maternal I, objeto-sujeito da minha pesquisa, mãe, esposa, filha. Ela é única e singular em suas palavras, e seu projeto de dizer para com a escola da infância também é único e singular; somente Heloísa, no lugar que ocupa, pode ofertar à pesquisa e à pesquisadora enunciados únicos (MIOTELLO, 2018).

Esse posicionamento extralocalizado permitiu-me trazer o meu excedente de visão em relação a professora Heloísa e seus enunciados - enquanto vida pessoal e profissional - porque:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual como ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2020a, p.23).

Dessa maneira, trouxe para a dissertação, meu excedente visão no que se refere ao projeto de dizer da professora. Colocar-me na posição de ouvinte, proporcionou-me escutar suas palavras, sejam verbalizadas ou não, e essa escuta foi primordial na constituição de nossa ligação mútua; por meio de suas palavras também me constituí, como pesquisadora.

As narrativas da professora Heloísa trouxeram para a pesquisa seu posicionamento diante do mundo, seus valores, seus pontos de vista, suas vivências no ato de ser e como se tornou professora.

Quadro 6- “O que eu queria ser...”

“Sempre tive essa vontade de ser professora, desde pequena, isso gritava em mim, então, já sabia desde pequena o que eu queria ser, mas a gente vai crescendo e tomando caminhos diferentes, terminei o ensino médio, comecei a namorar e os meus pais eram muito simples não tinham esta questão de faculdade, então também não tinha muito interesse, sabia que queria ser professora, mas não sabia o caminho que tinha que percorrer.” (Relato professora Heloísa no 2º encontro dialógico).

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Assim, as narrativas desse encontro costuraram minha compreensão sobre a caminhada da professora até sua formação. Heloísa, mesmo tendo o desejo de ser professora, foi subjugada pelos enunciados e as vivências de sua família. Sem perspectiva de realizar sua vontade, de início seguiu trilhando caminhos diversos, então a indaguei:

Quadro 7 - “Em busca do sonho”

“Mas, não houve nenhum professor para te orientar?”
“na verdade, houve, mas é como eu disse minha família não valorizava a formação, então, deixei para lá durante um tempo, até que minha sogra bateu muito em cima da tecla que a gente tinha que estudar depois que acabasse a escola e por forças maiores, acabei seguindo o curso de administração, comecei a fazer a faculdade de administração na UNIVEM até por uma opção de valores, era o que eu conseguia pagar na época, então, eu trabalhava, pagava a faculdade e estudava a noite.
Então, fiz administração por quase dois anos, mas eu tinha certeza que era uma coisa que eu não gostava, não queria, eu estava fazendo só por fazer, decidi trancar, parei a faculdade. Logo em seguida resolvi casar, casamos novos, eu e meu marido, casamos com 21 anos e aí fui trabalhar no mercado da família, trabalhava de caixa, e de um dia para o outro me deu um estalo, não é o que eu quero, não é o que sempre sonhei, vou fazer Pedagogia, e assim, me tornei professora, demorou um pouco, não foi antes do que eu queria, pois, queria ter começado antes, mas acredito que tudo tem o seu tempo.” (Relato professora Heloísa no 2º (segundo) encontro dialógico)

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Fato é que Heloísa percorreu o caminho de muitos alunos do nosso país. A falta de incentivo ou condições familiares resulta em reprodução social. Aliada a discursos oficiais de um Estado regido pelas forças políticas e econômicas, quando muito, induz a uma formação alienante. No que se refere ao relato de vida de Heloísa, as reais necessidades para seguir os

estudos e formação de sua preferência, não foram ofertadas, levando-a, a seguir caminhos contrários a seus interesses, induzindo-a ao fracasso, à conformidade. Todavia,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1984, p.34).

Assim, quem melhor que Heloísa para se posicionar e se libertar dos discursos oficiais das escolas, discursos esses advindos de um Estado propagador de um discurso dominante, o qual se pretende formar sujeitos mudos, conformados e alienados. Todavia, Heloísa correu o risco, não teve medo de assumir ser capaz de libertar-se, emergiu, furou a bolha e foi em frente.

O fato é que Heloísa, mesmo diante das diversidades da vida e diante de uma educação opressora, posicionou-se, foi em busca de seus interesses, vislumbrou um devir, vislumbrou possibilidades e projetou em suas memórias de futuro um vir a ser professora, pois, a “[...] liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz.” (FREIRE, 1984, p. 37).

Nas palavras de Freire (1984), assim como nas de Bakhtin (2020b), o ato responsável da professora Heloísa demonstra um transgredir das ações da professora no evento da vida, e que só ela e mais ninguém poderia fazer em seu lugar.

Quando trouxe para essa narrativa apenas esses dois relatos, dentre muitos outros registrados nos diálogos, houve de minha parte um interesse proposital, visando ressaltar a importância do Ato responsável para a pesquisa. Ato esse que será abordado por mim no capítulo seguinte, como um dos conceitos bakhtinianos e um dos fios a tecer a pesquisa. Contudo, é necessário ressaltar, também, a relevância em escutar a História de vida, pessoal e profissional da professora e o quanto os encontros dialógicos permitiram a mim, pesquisadora, mergulhar nos muitos sentidos da pesquisa.

O terceiro encontro ocorreu também por meio de uma escuta responsiva, que pressupõe uma resposta por parte do eu - pesquisadora. Ao mesmo tempo em que escutava as narrativas da professora, respondia aos seus enunciados dialogando, questionando, e assim se deu nosso encontro. Foi um encontro marcado por trocas. A professora narrou algumas de suas práticas e como se relaciona com as diferentes especificidades do contexto escolar e eu trouxe algumas de minhas vivências.

Um dos pontos abordados em nosso diálogo foi a questão metodológica, presente no cotidiano da turma. Percebi diferentes abordagens acontecendo a depender do planejamento, no decorrer dos dias de observação até aquele momento. Indagada sobre essa questão, a professora foi bem incisiva ao afirmar:

Quadro 8 - “Tateios metodológicos”

“A proposta pedagógica do colégio nos deixa bem livres diante de nossas ações. No início, utilizávamos apenas a pedagogia de projetos e os espaços de aprendizagem inspirados nas técnicas Freinet. Aos poucos, eu e minhas amigas por meio de estudos, formação continuada, cursos, e estimuladas pela coordenação, fomos trazendo para o trabalho com as crianças pequenas - as crianças de maternalzinho e maternal I - outras propostas: como “Os cestos dos tesouros”, O Brincar Heurístico e os contextos investigativos. A gente foi percebendo o quanto essas abordagens eram mais próximas da faixa etária e víamos na prática, a teoria que a gente estudava”. (Relato Professora Heloisa no 2º (segundo) encontro dialógico.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

A resposta de Heloísa, sobre a liberdade dada para as professoras por parte do colégio, trouxe a possibilidade de uma reflexão em relação à sua percepção dessa liberdade em suas palavras e ações. A professora Heloísa comentou que essa liberdade foi sendo conquistada aos poucos, na medida em que conseguia materializar em suas práticas o que estudavam. No decorrer do diálogo, indaguei-a sobre como acontece a formação continuada no colégio e ela relatou que os encontros de formação continuada acontecem quinzenalmente ou em momentos específicos, como retorno das férias de julho e janeiro. Todavia, ela e uma amiga, em especial, buscavam uma formação fora do âmbito da escola:

Quadro 9 - “O segredo foi a partilha”

“Quando iniciei aqui no colégio, fui estagiária de uma professora que fazia muitas buscas, ela sempre trazia coisas novas para as crianças do maternal I, e desde então, a gente troca, e foi ela a me apresentar muitas das práticas que eu trago para as crianças, nossa parceria era muito boa, digo era por que esse ano ela não faz mais parte do colégio. Sinto muito sua falta! Ela me ensinou tudo o que sei e mesmo não estando aqui, ainda trocamos. Então, com isso, fazíamos cursos no Ateliê Carambola, cursos do Paulo Fochi e isso foi nos ajudando a construir nossa proposta em sala de aula e a confiança com a coordenação. (Relato Professora Heloisa no 2º (segundo) encontro dialógico.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022).

No decorrer desse relato, os olhos de Heloísa marejaram ao falar de sua companheira de curso. Percebi o quanto essa relação dialógica entre ambas marcou e ainda marca sua trajetória como pessoa e, principalmente, como profissional. Heloísa e sua amiga, por meio de seus diálogos, se constituíram como professoras, suas práticas foram construídas por meio dessas trocas, sejam as trocas do dia a dia, sejam as que ocorreram nos momentos de formação. Isso tudo trouxe para o diálogo entre ambas, um horizonte de possibilidades no trabalho com os “Espaços de aprendizagem” inspirados em Freinet, com “O brincar Heurístico”, com os “Contextos investigativos” e com os “Projetos”.

Contudo, o mais relevante desse relato para mim foi a relação de amorosidade dessa relação entre Heloísa e sua companheira. Uma relação de reciprocidade, respeito, diversidade, uma relação dialógica amorosa a qual, segundo Bakhtin (2020) deve ser o cerne de todas as relações, devemos amar o diferente, pois, só assim, conseguiremos respeitar a diversidade humana, do existir humano:

A diversidade do valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa; somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade [...] somente o amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. (BAKHTIN, 2020b, p. 128).

A atenção, amorosamente interessada, trouxe para a relação de Heloísa e sua amiga, a constituição de suas identidades de professoras, fortalecidas na relação entre o eu professora e o outro companheira, em uma relação alteritária, porém, nunca acabada. A cada encontro, a cada formação partilhada e em cada bateio no cotidiano escolar, essas trocas aconteciam e as constituíam, sempre encharcadas de amorosidade dialógica, ou seja, em uma parceria genuinamente dialógica. Nas palavras de Bakhtin “Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade”. (BAKHTIN, 2020b, p. 129).

Ao falarmos sobre as metodologias, pontuei, o quanto era possível identificá-las nas atividades práticas ofertadas no cotidiano da sala do maternal I e o quanto as propostas advindas dessas metodologias eram diversificadas e, principalmente, o quanto se demonstravam promotoras para o desenvolvimento infantil, considerando e respeitando o período de desenvolvimento das crianças, não as sufocando com uma sequência de ações exaustivas e esvaziadas de sentido. Com isso, a professora Heloísa compartilhou a sua forma de planejar:

Figura 13: Foto do planejamento da professora - 1º encontro dialógico

Segunda-feira 21/0	13:00 às 14:15H Acolhida/Parque	14:15 às 14:30H Higienização 14:30 às 15h Lanche	15:00 às 15:40H Roda da conversa Pintura papel ondulado	15:40h 16:00h Troca 16:00 às 16:50h Mamadeira/Sono	16:50h às 17:30H Acordar/ trocar e higienizar <u>Contação de história</u>	17:30 às 18:00h Saída
-----------------------	------------------------------------	---	---	---	--	--------------------------

Horário do bilingue: 14:50 às 16h

Teacher Paula participa da roda da conversa e atividade!

Proposta do dia: Pintura papel ondulado.

Hoje é dia de pintura! Apresentação do papel ondulado para crianças. Quais sensações ele despertará? Vamos observar qual será a reação das crianças. A turma será convidada a fazer uma pintura. Com o que? Com as mãos, com os pés! Ou até mesmo o corpo todo!

15:40 as 16:00h espaços da sala enquanto vai acontecendo as trocas.

Terça-feira 22/0	13:00 às 14:15H Acolhida/Parque 13:40 às 14:20h Bandejas	14:15 às 14:30H Circle time 14:30 às 15:10h Higienização/Lanche	15:10 às 15:30H Bandejas 15:10 às 15:40h Espaços sala	15:40h 16:00h Troca 16:00 às 16:50h Mamadeira/Sono	16:50h às 17:30H Acordar/ trocar e higienizar <u>Contação de história</u>	17:30 às 18:00h Saída
---------------------	---	--	--	---	--	--------------------------

Horário do bilingue: 13:30 às 14:40h

Teacher Paula pode fazer a roda da conversa (circle time) antes do lanche.

Proposta do dia: Bandejas de experimentações

Sessão das bandejas para os 2 grupos que não participaram na semana passada. A sessão será dada no anfiteatro. Será organizada da mesma forma que na semana passada. Um grupo de 5 crianças de cada vez. Os restando do grupo ficará com a auxiliar, no primeiro horário no espaço do parque e no segundo horário nos espaços da sala.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 14: Foto do planejamento da professora - 1º encontro dialógico

Quarta-feira 23/0	13:00 às 13:50H Acolhida/Parque	13:50 às 14:00H Higienização 14:00 às 14:30h Lanche	14:30 às 15:00H Psicomotricidade 15:15 às 15:40h Argila	15:40h 16:00h Troca 16:00 às 16:50h Mamadeira/Sono	16:50h às 17:30H Acordar/ trocar e higienizar <u>Contação de história</u>	17:30 às 18:00h Saída
----------------------	------------------------------------	--	--	---	--	--------------------------

Horário do bilingue: 14:50 às 16:00h

Teacher Paula participa da roda da conversa e atividade!

Proposta do dia: Argila

A argila será dada em dois grupos, mais ao mesmo tempo. Será montado um espaço no chão, alguns elementos nos centros dos grupos, para que explorem de maneira livre. Será que todos vão levantar para pegar os elementos? Ou apenas explorar a argila? Observaremos também alguns amigos que ainda não criou uma certa intimidade com a argila. Como será a exploração desses amigos?

15:40 às 16:00h Espaços da sala enquanto vai acontecendo as trocas.

Quinta-feira 24/0	13:00 às 14:15H Acolhida/Parque	14:15 às 14:30H Higienização 14:30 às 15h Lanche	15:00 às 15:30H Roda da conversa Plantação de cenoura	15:40h 16:00h Troca 16:00 às 16:50h Mamadeira/Sono	16:50h às 17:30H Acordar/ trocar e higienizar <u>Contação de história</u>	17:30 às 18:00h Saída
----------------------	------------------------------------	---	---	---	--	--------------------------

Horário do bilingue: 14:50 às 16:00h

Teacher Paula participa da roda da conversa e atividade!

Proposta do dia: Plantação de cenoura.

Dando continuidade a semana passada, onde demos inicio a páscoa. Hoje vamos plantar as cenourinhas. As crianças estão animadas para esse momento. Acho que a melhor forma é dividir em grupos para fazer a plantação.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 15: Foto do planejamento da professora - 1º encontro dialógico

Sexta-feira 25/03	13:00 às 14:10H Acolhida/Parque	14:10 às 14:20H Higienização 14:20 às 14:50h Lanche	14:50 às 15:10H Roda da conversa 15:10 às 16:00h Música	16:00h 16:15h Troca 16:00 às 16:50h Mamadeira/Sono	16:50h às 17:30H Acordar/ trocar e higienizar <u>Contação de história</u>	17:30 às 18:00h Saída
----------------------	------------------------------------	--	---	---	--	--------------------------

Horário do bilingue: 13:30 às 14:40h

De sexta-feira recebemos na casinha. Assim por volta das 13:50 a teacher Paula pode fazer o circle time na casinha mesmo.

Proposta do dia: Como em dia de música o horário fica bem apertadinho, deixamos esse dia sem propostas de atividades. Fazemos apenas as propostas permanentes da semana.

Obs: Organização na semana toda; assim que as crianças já dormiram, 16:15 às 16:45 começamos a organização de todos os pertences na mochila, enchemos as garrafinhas e fazemos agenda. As crianças que não dormem ficam nos espaços da sala.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Porém, disse nem sempre apresentar o planejamento nesses moldes, não seguindo um padrão. Seu planejamento também pode se apresentar assim:

Figura 16: Foto do planejamento da professora - 1º encontro dialógico

Terça- feira 05/04	Espaços - Materiais	Conceitos	Observações e registros
Acolhida /Parque Bilingue 13:30às 14:40h Org. Parque	-Brincar Livre -Brincar e coletar folhas e gravetos (será usado em uma atividade de outono). -Guardar brinquedos - <u>Transition song</u>	-Movimento livre -Descobertas -Curiosidade -Interação -Selecionar/ classificar os elementos -Sentir texturas -Autonomia -Cuidado do ambiente e matérias -Cooperação -Incentivos	
Higiene	-Sabão -Água -Torneira -Música para lavar as mãos(<u>Ingles</u>)	-Autonomia -Cuidado com o corpo -Controle de conduta	
Lanche	-Lancheira -Pátio -Lanchinho -Lixo -Música em inglês.	-Autonomia -Organização do lanche sozinho -Escolher Lugar -Movimento espontâneo	

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 17: Foto do planejamento da professora - 1º encontro dialógico

Lanche		-Comer sozinho -Descartar o lixo -Carregar a lancheira sozinho.	
Roda da conversa (Será conduzida pela Maria Eduarda)	-Cantar Boa Tarde -Chamadinha	-	
Espaços da sala			
Proposta Bandejas de experimentação.	-Anfiteatro -Dividir a turma -Materiais contáveis e não contáveis.	-Como os matérias se comportam? -Exploração -Levantamento de hipóteses -Descobertas	
História	-Sala -Livro	-Uma busca pelo outono. -Elementos do outono -Personagens animais	

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Ou, ora poderia apenas estar no caderno, pontuando as atividades, e essas diversas maneiras de apresentar o planejamento eram respeitadas pela coordenação. Quero entender nas entrelinhas que esse projeto de dizer é único e singular por parte de cada professor e assim, por parte da professora Heloísa.

Por ser singular, a professora Heloísa percorre o seu caminho, planificando as ações que julga serem prioritárias, em consonância às necessidades de suas crianças. Porém, diante dos planejamentos escritos e compartilhados comigo, como pesquisadora, foi inevitável observar a ausência de uma característica fundamental quanto ao posicionamento da professora, no que se refere ao escrito do planejamento e o objetivado na prática.

Em minhas observações, as atividades da professora desde o antes - organização dos espaços, tempos e materialidades, o durante - a forma como interage, estimula, dialoga com as crianças, como também as observa e registra - e o depois - a forma como documenta o vivido - podem ser interpretadas como momentos ricos, repletos de sentidos, podendo até mesmo dizer dialógicos. A riqueza das atividades - por atividade conceituo tudo e qualquer situação ocorrida no ambiente escolar, desde um banho ou lanche, até um brincar no parque, uma pintura, uma investigação - é visível e essas atividades são profundamente sentidas e vivenciadas pelas crianças.

Com relação ao planejamento escrito, observo um pontuar de tarefas, observo a organização de um rol de ações diversificadas - bandejas experimentais, espaços de

aprendizagem, roda de conversa, contação de história, contato com a natureza, manuseio de argila - como também, o respeito ao ritmo das crianças - tempo livre para brincar, hora do sono, lanche e banho. Porém, não observo a intencionalidade dessas ações. Onde? Para quê? Como?

Creio que minha condição de pesquisadora contribuiu para essa abordagem e identificação. O fato de ter dialogado com outras vozes e de ter o olhar atento para identificar a presença da intencionalidade, proporcionou-me identificar sua ausência. Por intencionalidade entendo como sendo a intenção com que a professora tem ao planejar as ações a serem realizadas no dia a dia da sala, considerando-as relevantes para o aprendizado e desenvolvimento de suas crianças e, sendo assim, considero a intencionalidade extremamente importante para o processo educativo e para auxiliar a compreender o processo de construção de um planejamento repleto de intencionalidade.

Mais uma vez, convido Bakhtin (2020a) para o diálogo, no que se refere aos gêneros do discurso, a fim de alargarmos nosso entendimento sobre a importância do ato de planejar como gênero escrito complexo. Para Bakhtin (2020a), todo gênero pressupõe um enunciado concreto e único, seja ele oral ou escrito, a depender do enunciador - professor, advogado, jornalista - pertencente a uma determinada esfera da atividade humana - escola, tribunal, jornal - e esses enunciados refletem as condições específicas de cada uma dessas esferas, assim como sua finalidade no que diz respeito ao seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, ou seja, a sua estrutura, afirmando assim, que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2020a, p. 262, grifos do autor).

Bakhtin (2020a) salienta a heterogeneidade dos gêneros do discurso - orais ou escritos - desde os diálogos cotidianos, os relatos do dia a dia, até a escrita de um discurso, uma carta, assim como, material publicitário, documentos oficiais a gêneros literários, e aqui podemos incluir também o planejamento do professor. Essa heterogeneidade dos gêneros discursivos pode apresentar-se por meio dos gêneros discursivos primários e secundários (complexos).

O gênero discursivo secundário apresenta-se como um gênero de uma complexidade maior devido a uma relação intrínseca com a cultura elaborada (ideológica), no que tange ao desenvolvimento e organização, o qual é preeminentemente um gênero escrito (BAKHTIN, 2020a).

O autor também destaca o processo de formação do gênero discursivo secundário, quando a ele são incorporados e reelaborados uma variedade de gêneros primários (simples) os quais, por sua vez, se formaram na cadeia da linguagem discursiva imediata, no diálogo do dia

a dia. Ao se integrarem ao gênero complexo, os gêneros primários perdem o caráter de ligação imediata com a realidade concreta e absorvem um caráter especial dentro da complexidade do gênero secundário, trazendo essas características observadas pelo autor; podemos utilizar aqui o planejamento elaborado pela professora Heloísa para fazer uma analogia ao gênero primário do discurso, uma vez que apenas pontua e conceitua as ações a serem desenvolvidas diariamente.

A professora tem uma relação intrínseca com suas crianças e as reconhece nas vozes para as quais o seu planejamento se destina (as crianças). No caso um planejamento no mínimo complexo, devido a sua importância e no sentido de trazer as vozes precedentes, as intencionalidades, na visão do professor, ressaltam a relevância em distinguir a natureza de cada enunciado (primário ou secundário), pois “[...] apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na vulgarização de todo o problema [...]” (BAKHTIN, 2020a, p.264)

Posto isso, ao entender o enunciado e suas facetas, torna-se possível a construção de um planejamento o qual integra as particularidades dos enunciados do dia a dia e ao mesmo tempo, o complexifica, trazendo para o seu teor o todo ideológico.

No caso, a professora Heloísa integrando ao seu planejamento o cotejo com os estudos provindos de sua formação primeira e continuada, com os sentidos sobre conhecimento do desenvolvimento infantil, com as trocas com suas companheiras valorando os vários pontos de vista, pode vir a construir um planejamento revestido em um projeto de dizer, em que ao mesmo tempo, responde de forma ativa tanto aos enunciados precedentes, quanto aos enunciados subsequentes, assegurando assim, a possibilidade da responsividade por parte das crianças como destinatárias, corroborando com (BAKHTIN, 2020a, p. 300):

Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando um enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. [...] Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém [...]. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.

Nesse sentido, o planejamento por ser um enunciado específico dentro do contexto escolar e por ser uma ferramenta extremamente importante para o professor como um ato de

metacognição - aprendizagem sobre o processo de aprendizagem - traz luz ao processo educativo e vislumbra um horizonte de possibilidades, em um vir a ser professora.

Por fim, o planejamento, como palavra entre a professora e as crianças, não é somente um ato de metacognição, mas também, e não menos importante, um ato responsável, por remeter à responsabilidade de Heloísa para com seus alunos e a escola da infância, e responsivo à medida em que avalia como as atividades endereçadas às crianças podem gerar desenvolvimento.

Ademais, continuamos nosso diálogo, e surgiu então, falarmos sobre as diversas demandas do contexto escolar, demandas essas não advindas do contexto da turma e sim da coordenação e direção. Sobre isso, comentou:

Quadro 10 - “O evento”

Toda proposta que vem da coordenação ou direção é de costume primeiro discutir com os professores, a escola sempre promove um diálogo, para expor a ideia e como podemos enriquecê-la, porém, ela já existe e vai ser concretizada.

É como eu falei, aqui a gente tem uma forma livre de trabalhar e dá para a gente se reinventar dentro do que elas querem, e também, se eu considero que a proposta não está adequada à faixa etária eu vou até a coordenação e digo o que penso e juntas podemos pensar a viabilidade da atividade. Mas, querendo ou não a gente trabalha em uma escola particular, fica difícil não acatar algumas situações como por exemplo: o evento literário que vai acontecer no semestre que vem e que está me deixando de cabelo em pé, porque para esse evento vou precisar produzir um livro de autoria do curso e junto a isso, eu também tenho que trazer outras atividades relevantes para o maternal I e não quero sobrecarregar as crianças.

A literatura infantil faz parte do nosso cotidiano, já faz parte do nosso dia a dia, mas produzir um livro com crianças tão pequenas é o que eu considero difícil. (Relato da professora Heloísa no 3º (terceiro) encontro dialógico)

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

No caso da escola observada, interpreto o discurso oficial discurso esse advindo da coordenação, como um discurso “disfarçado”, denominado como “Camaleão”, uma que você nunca sabe como ele se apresenta realmente. A princípio, veste a cor do argumento de que ter um evento e apresentar uma produção da criança é importante tanto para a escola, como também para as crianças. Com a possibilidade de haver questionamentos por parte dos professores, veste a cor da democracia, convidando-os a pensar juntos em como concretizar essa proposta. Observando a adesão de todos, se transmuta novamente, só que agora, veste a cor da realidade: “Mas, querendo ou não a gente trabalha em uma escola particular, fica difícil não acatar algumas situações [...]” (Relato da professora Heloísa no 3º (terceiro) encontro dialógico).

Assim como há um discurso oficial, há também um discurso não oficial, um discurso marcado pela vida, um discurso ao mesmo tempo irreverente, discurso do povo, discurso que,

muitas vezes, apresenta-se alienado. Todavia, com uma potencialidade subversiva, questionadora e crítica. Aderente a esse discurso não oficial, caracterizo o discurso do professor, discurso do chão da escola, que frente ao discurso dominador, consegue fazer com que a ordem se inverta, “[...] se eu considero que a proposta não está adequada a faixa etária eu vou até a coordenação e digo o que penso e juntas podemos pensar a viabilidade da atividade”. (Relato da professora Heloísa no 3.º (terceiro) encontro dialógico)

Posto isso, trago à baila o conceito de carnavalização em Bakhtin (1987) a fim de compreendermos os discursos oficiais e não oficiais coexistentes na escola em questão. Bakhtin (1987) ao escrever a obra “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais, considerou o escritor Francês como um eminente representante da literatura francesa a qual representou e narrou com maestria em suas obras, as práticas e manifestações da cultura popular da Idade Média e no Renascimento.

Além de considerar Rabelais como um dos mais complexos autores clássicos, pois sua obra clama a compreensão de uma reformulação drástica de todas as percepções artísticas e ideológicas, também remete a um olhar profundo sobre a literatura cômica popular que, até então, não havia sido estudada em suas inteirezas, mediante a abordagem de obras de cunho de criação popular. Com isso, Pajeú, Bombonato e Borges (2012) ressaltam a escuta de Bakhtin, compreendendo o diálogo estabelecido entre Rabelais e as manifestações da cultura cômica forjadas no bojo da Idade Média e do Renascimento.

Dessa forma,

A partir da leitura da obra do francês, Bakhtin traça uma série de reflexões com relação a vida cotidiana, sempre colocando em situação de embate a concepção dual do mundo; de um lado o poder opressor que assevera o domínio pela Igreja e pelo Estado, e, de outro as manifestações populares da praça pública, que com suas festividades carnavalizadas e as formas grotescas que constituíam os personagens do carnaval, libertavam de forma transgressora o povo pelo riso. (PAJEÚ, BOMBONATO, BORGES, 2012. p. 71).

A vista disso, ainda segundo Pajeú, Bombonato e Borges (2012), Bakhtin (1987) atribui à festa de carnaval com seus personagens carnavalescos, uma comicidade imbuída de um ímpeto de regeneração. Por meio de seus estudos das formas do riso praticadas naquele tempo, descortinou a relação de embate entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano. Ao considerar o momento da festa, o momento carnavalesco que traz a jocosidade popular em contraste com o rito social ordinário e suas regras, Bakhtin (1987) trouxe uma abordagem que coloca as formas da cultura dominante em luta. A partir dessa integração entre palácio e praça pública durante as festividades, emergiu um movimento, que Bakhtin (1987) denomina de carnavalização.

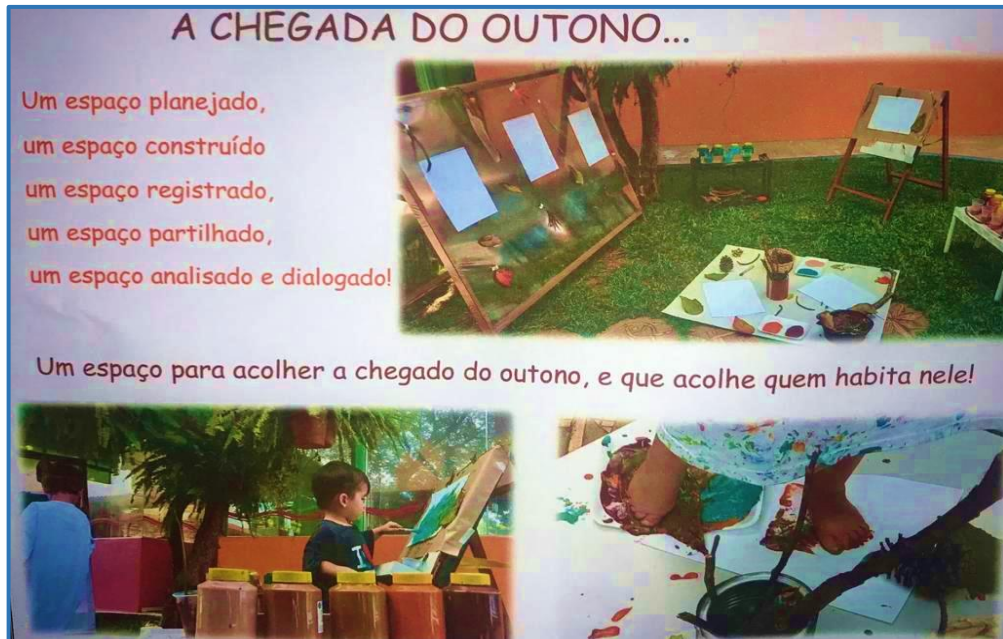
Análogo a esse contexto, conceituo o chão da escola como sendo as praças da Idade Média e do Renascimento, e os professores, o povo a espera de uma oportunidade, no caso o carnaval/evento literário para trazer a ideologia do cotidiano como forma de conter as correntes da ideologia dominante, em questão, a ideologia da escola e seus dirigentes. Nesse ponto, entra o ato responsável do professor, e é também nesse contexto que esse ato se torna subversivo, único e singular, nas respostas da professora Heloísa mediante o discurso oficial.

O seu posicionamento, “[...] *se eu considero que a proposta não está adequada para a faixa etária, eu vou até a coordenação e digo o que penso e juntas podemos pensar a viabilidade da atividade.*” (Relato da professora Heloísa no 3º (terceiro encontro dialógico) consolida seu ato responsável e inverte a força do discurso oficial, fazendo valer um discurso forjado na vida, na relação dos professores e seus alunos, um discurso vivo, embora não oficial, no ato responsável da professora Heloísa, revestido em força a combater o oficial.

Ao continuarmos a falar sobre as várias demandas, naquele momento, o Evento Literário dominou nosso diálogo, o qual, em suas palavras, a estava deixando de “cabelo em pé”, pois, em meio às atividades propostas, realizaria também a produção de um livro de autoria da turma do maternal I. Ao escutar suas palavras e perceber sua angústia, para ajudá-la a pensar em suas possibilidades, expus o quanto as atividades promovidas por ela nos contextos investigativos estavam sendo enriquecedoras e prazerosas para as crianças e, talvez, ela não precisasse parar o que já vinha fazendo para atender a essa demanda e sim uni-las. Para exemplificar, abordei uma das atividades observadas por mim, a qual, teve como temática o “outono”.

No decorrer dessa atividade, suscitaram muitos diálogos entre mim e Heloísa, sobre a organização do espaço, suas materialidades e o envolvimento das crianças no contexto investigativo. Além disso, Heloísa havia preparado uma paleta de cores em tons de verde e marrom com tinta guache, e, sobre isso falamos da possibilidade em produzir também tintas naturais - advindas de argila, legumes - e principalmente sobre as pinturas das crianças utilizando galhos, ramos, pincéis e o próprio corpo.

Figura 18-Foto da Mini-história: "A chegada do outono" Professora Heloísa, 2022



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

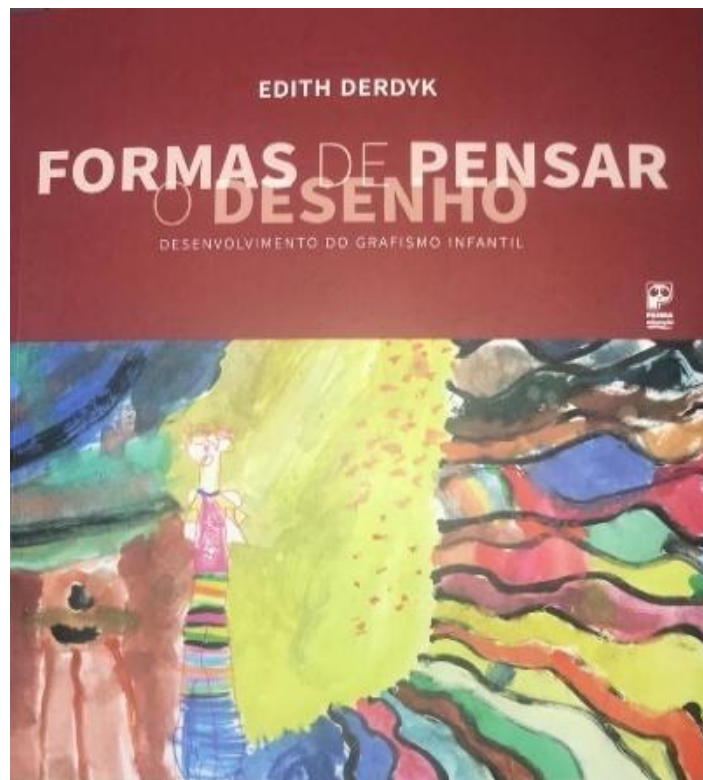
Comentei, então, sobre a leitura de um livro de Edith Derdyk “Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil”, tendo como proposta pensar o desenho como uma maneira de elevar a criança e o seu desenho, como uma atividade inteligível e sensível em uma relação entre o grafismo e o gesto, a linha e o papel, o corpo e o movimento das mãos. Nas próprias palavras de Derdyk (2020, p. 49): “No ato de desenhar, a criança é o papel, o lápis, a linha, objeto, a pontinha que toca e mergulha nesse universo anímico e mutante. Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir”. Relatei o quanto esse livro mediava e correlacionava minhas observações mediante as mais variadas ações propostas no dia a dia do maternal I, pois, presenciava o que a própria Derdyk *apud* MOREIRA (2020, p.40) mencionou:

É desenho a maneira como [a criança] organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza, as panelinhas, os pratos, as colheres, na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.

Sendo assim, expliquei o quanto via em suas atividades, os gestos e os desenhos das crianças, sejam nas brincadeiras no parque com baldes, folhas, gravetos, água; nos espaços de aprendizagem com os carrinhos, casinhas e seus utensílios, com as fantasias e suas performances em frente ao espelho; nos contextos investigativos ao manusear argila, nas pinturas com o corpo e instrumentos, nas sombras do projetor, e muitas outras atividades e, tudo isso poderia contar uma história, a história do desenho das crianças e seus gestos.

Nesse momento, vi os olhos de Heloísa brilharem. Achou minha ideia interessante; queria conversar mais a respeito; porém, o tempo de nossa reunião havia terminado e ela precisava voltar para a sala. Contudo, coloquei-me à disposição para falarmos sobre essa proposta em um outro momento se ela quisesse. Heloísa achou pertinente a ideia e, juntas, marcamos um próximo encontro. Enquanto isso, Heloísa conheceria mais a fundo essa proposta por meio do livro de Derdyk (2020), e da partilha e seleção de algumas imagens de escolas que abordavam a linguagem dos desenhos nesta perspectiva e foi assim, que o 4º (quarto) encontro dialógico surgiu:

Figura 19 - Foto da capa do Livro de Edith Derdyk



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 20 - Foto de crianças desenhando na areia



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 21 - Foto do desenho com pedras



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 22 - Foto do desenho com folhas secas



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 23 - Foto de tintas naturais



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 24 - Foto de materiais organizados para o desenho com elementos da natureza



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 25 - Foto do desenho com tecidos



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

E o dia do 4.º quarto encontro chegou. Heloísa chegou afoita, com ideias a borbulhar, e disse:

Quadro 11 - “As trocas entre a pesquisadora e a professora”

Ana, o contato com o material foi muito importante, me ajudou a ampliar minhas ideias e realmente o que disse no nosso último encontro sobre as atividades do maternal condiz com o que li e vi. Então, logo após nosso encontro vamos para a sala porque organizei um contexto investigativo com dois tablados: um terá café e brochinha e o outro terá farinha e graveto. Terá também uma mesa de luz com areia colorida. Eu pensei esta proposta para que juntas possamos experimentar e ver a viabilidade. O que acha? (Relato da professora Heloísa no 4º (quarto) encontro dialógico)

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Diante do exposto, pontuei o quanto seria prazeroso fazermos essa experimentação juntas. Nossa conversa não terminou por aí. Ela (a professora) me mostrou outros materiais que pesquisou sobre o desenho e o quanto se sentia feliz e aliviada com as nossas trocas. Falamos também sobre o formato de um possível livro em que ela estava pensando para materializar essas vivências, as quais seriam escritas por meio de mini-histórias, prática a qual ela mesma já utilizava como forma de documentar. Sendo assim, o encontro estendeu-se para a sala do maternal I e juntas observamos esse momento. Ela dividiu a turma em três grupos, colocou uma música clássica e apenas apresentou o espaço às crianças dizendo:

Quadro 12 - “As ofertas de Heloísa”

Olha o que a tia Heloísa organizou para vocês brincarem hoje, aqui temos um tablado com café e brochinha, aqui um tablado com farinha de trigo e graveto e aqui uma mesa de luz com areia colorida. Agora vamos brincar? (Relato da professora Heloísa no 4º encontro dialógico)

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

A partir desse momento, as próprias crianças se dividiram e começaram suas brincadeiras, eu e Heloísa filmávamos, tirávamos fotos e ao mesmo tempo não aguentávamos e discutíamos algumas ações das crianças, por várias vezes percebi os olhos de Heloísa marejarem. Ela estava encantada com tudo o que estava acontecendo. Heloísa e eu, após a atividade, conversamos sobre as várias formas com que as crianças agiram no contexto: algumas crianças usaram todas as suas percepções, cheiraram, colocaram na boca, esfregaram as mãos, outras já foram logo pegando os gravetos e brochinhas fazendo movimentos e formando desenhos, outras largaram as brochinhas e usaram o próprio corpo movimentando-se, e para outras o tablado foi pouco e saíram desenhando para além dele. Porém, uma coisa foi

comum a todas as crianças, a fala “*estou desenhando*” e algumas crianças, antes mesmo de serem questionadas por nós, já verbalizavam: “Olha, é um desenho”.

Mediante essas vivências ofertadas às crianças, Heloísa teve a certeza do caminho a seguir e, essa primeira atividade passou a ser a primeira página de muitas outras do livro do maternal I, as quais, algumas compartilhei em minhas observações e outras não tive a oportunidade já que as observações haviam terminado. Porém, mesmo assim, Heloísa compartilhou comigo o boneco do livro “O que os desenhos das crianças contam?” ao montá-lo:

Figura 26 - Foto da página 1 do livro produzido pelo maternal I



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 27 - Foto da página 2 do livro produzido pelo maternal I

Tem gesto?



Ao iniciar nossa jornada de pesquisa com diferentes materialidades. O desenho começa a surgir, nossos pequenos se entregam ao movimento das notas musicais, e avisam estar desenhando a música, por minutos a sala é tomada por movimentos e gestos delicados. Os amigos desenharam na mesma intensidade que a música, e criam uma rica experiência sensível.



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 28 - Foto da página 3 do livro produzido pelo maternal I

Tem textura?



A natureza traz leveza e envolve. Os galhos que caem das árvores é um convite a brincadeira, onde nossos pequenos embarcam em uma aventura, uma aventura onde sentir, tocar e ter sensações trás descobertas, a sutileza dos movimentos vai dando vida ao inesperado, o desenho vai tomando forma. A aventura é rodeada de peixes, cobras, casas e pássaros e para finalizar um belo arco-íris ganha vida para mostra o quanto esse desenho ficou cheios de riquezas, encantamentos e significados.



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 29 - Foto da página 4 do livro produzido pelo maternal I



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 30 - Foto da página 5 do livro produzido pelo maternal I



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 31 - Foto da página 6 do livro produzido pelo maternal I



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 32 - Foto da página 7 do livro produzido pelo maternal I



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 33 - Foto da página 8 do livro produzido pelo maternal I

Onde?



As crianças tem a beleza nas mãos e na sua criatividade. Os olhares atentos, as mãos ágeis e o um espaço convidativo, levaram nossos pequenos ao desejo de entrar nessa aventura. As crianças de maneira natural vão dando vida e alegria ao espaço que lhe é preparado, e o desejo de desenhar o mundo com gestos simples e bonito vai ganhando vida, as riquezas nos detalhes agradam e encantam aos olhos de quem possibilita essa vivência acontecer!



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 34 - Foto da página 9 do livro produzido pelo maternal I

Nos desenhos...



A natureza nos presenteia, o vento nos trouxe as folhas das árvores! Silêncio, atenção, concentração e mãos à obra! A natureza é transformadora e as crianças usaram essa riqueza para criar e mostrar suas potencialidades. As mãos trabalham de maneira delicada e segura e nos mostra que a capacidade do desenho surgir com esses elementos é admirável, o desenho aqui é a natureza, e ele nos revela que ao criar, tocar e sentir nos conectamos e nos tornamos parte dela.



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

A partilha de Heloísa comigo foi de extrema importância para a pesquisa. É fruto de um entrelace de vozes, de uma escuta responsiva por parte da pesquisadora, assim como por parte da professora. Sobretudo, de um diálogo inacabado, pois continuará a ressoar por meio de vozes outras na pesquisa.

Além da perspectiva dialógica dos encontros dialogados, a pesquisa contou com a contribuição de outra metodologia na perspectiva da heterociência, a pesquisa narrativa investigativa, que será abordada na próxima seção.

3.5 A pesquisa narrativa investigativa e as mini-histórias como instrumento interpretativo e narrativo de uma infância transgrediente

Como expus anteriormente, a pesquisa narrativa investigativa apresenta-se, como uma metodologia na perspectiva da heterociência e abarca a posição do pesquisador/ investigador, como uma posição exotópica diante do sujeito como objeto de sua pesquisa, porém, não indiferente, pois, busca no sujeito os sentidos do investigado e o coloca como sua única fonte de referência.

Narrar o vivido torna-se um instrumento rico nas mãos do pesquisador que produz narrativas, conta as experiências vividas dando um sentido novo ao passado (GERALDI, 2012) e por meio de seu olhar oblíquo, traz a potência das narrativas como “[...]o lugar da experiência como algo singular e único, mas que adquire outros sentidos[...]” (SERÓDIO, PRADO, 2018).

As narrativas investigativas também favorecem as trocas entre os sujeitos, narrativas essas que preservam a extralocalidade do pesquisador em uma inter-ação com todos os envolvidos, a fim de que possam trazer o seu ponto de vista (MIOTELLO, 2012), potencializando o ato responsivo do pesquisador para com o “outro”(sujeito concreto ou pesquisa), já que por meio de seu ato, que é único e singular, o mundo teórico e o mundo da vida se unem em meio a uma narrativa também singular, alargando consciências.

Narrar a complexidade da escola da infância em sua inteireza requer também um instrumento sensível, já que os sujeitos da pesquisa serão também as crianças. Visto isso, as mini-histórias, foram essenciais como, um instrumento de pesquisa para mim, como pesquisadora. Em ação colaborativa com a professora, materializei as narrativas emergentes no contexto de construção de dados da pesquisa por meio de rapsódias escritas, pela observação junto às crianças do maternal I.

Apresenta-se então um questionamento, o que são rapsódias? Antes mesmo de conceituarmos as rapsódias, faz-se necessário contextualizar de onde emerge e em qual contexto ela se banha.

As mini-histórias que, nas palavras de Fochi (2019), surgiram quando Malaguzzi (pedagogo italiano) provoca suas professoras na década de 1980 do século passado, a narrar os percursos de aprendizagem das crianças por meio de relatos visuais e textuais. As professoras valiam-se de recursos para transparecer toda a complexidade da construção do conhecimento por parte das crianças, utilizando-se de sequência de imagens e narrativas visuais.

Estas histórias contadas com fotografias coloridas apareceram pela primeira vez na edição italiana de: *As cem linguagens da criança*, em 1995, um ano após a morte de Loris Malaguzzi. Ele havia participado ativamente da preparação da primeira edição em inglês do livro, lançada em 1993, mas seu desejo de que o livro incluísse histórias e imagens coloridas não foi realizado. A presente publicação, composta inteiramente de histórias ilustradas, cumpre, portanto, um desejo de longa data compartilhado por muitos. (GAMBETTI, GANDINI, 2021, p.8).

A partir deste contexto, essas práxis têm proporcionado um olhar sensível para a escola da infância e para as aprendizagens das crianças. As mini-histórias têm a estrutura de uma narrativa breve, imagética, textual e com a finalidade de comunicar por meio da interpretação sensível (FOCHI, 2019). As rapsódias da vida cotidiana por sua vez,

[...] são fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica (FOCHI, 2019, p.17).

Portanto, as rapsódias, essas narrativas poéticas, se tornaram para a pesquisa, um instrumento rico e sensível, como forma de produzir saberes e conhecimentos singulares, inesperados, advindos da empatia e da experiência vivida (SERÓDIO, PRADO, 2018) e, também “transgrediente”, na medida em que rompe com padrões de pesquisa em ciências humanas.

Assim, ao iniciar minhas observações, coloquei-me a fotografar, filmar e registrar em meu diário de campo o cotidiano da turma. Nesse tempo, mantive um olhar aguçado por meio dos observáveis em busca de uma infância afetada pelo humano, ávida e ativa no processo de aprender e afetiva em suas relações com as outras crianças, com os adultos e com o mundo.

Ao iniciar as observações das práticas considereí que:

Observar significa acima de tudo “conhecer”. Mas não se trata de um conhecimento abstrato, trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda nossa subjetividade, expectativas, aquilo que esperamos que aconteça, nossas hipóteses e nossas teorias de referência, nas quais nós também estamos refletidos. (DAVOLI, 2017, p.28).

Se observar, segundo Davoli (2017), é um ato de conhecimento, a observação das práticas advindas no processo de documentar o vivido no cotidiano da escola da infância, possibilitou-me observar - por meio dos “observáveis”⁶, (FOCHI, 2019) - mais do que isso, possibilitou-me interpretar e narrar de maneira única os eventos e as sutilezas das investigações das crianças na descoberta do mundo, por meio das ofertas materiais e imateriais da professora Heloísa. “Portanto, as imagens apresentadas aqui têm uma carga extraordinária de intenções e evocações que geram sentidos capazes de ativar hipóteses e teorias interpretativas.” (SPAGGIARI, 2021, p.11).

3.5.1 Um convite a ser borboleta no entrelace entre urdidura e a trama no tecido da escola da infância

O tecido da escola da infância é tramado fio a fio, sua matéria prima é o território infantil, lugar de maravilhamento dentro de “[...] uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos que [...] está relacionada ao ato de conhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza. (HOYUELOS, 2019, p.25-31).

Um dos fios a tecer esse tecido é a urdidura que no tear da professora apresenta-se como uma das bases indicando a direção a ser seguida e a grandeza das relações que se pode alcançar. No encontro com a trama, tece a professora sua urdidura, com fios fortes ou não, maleáveis ou não, coloridos ou não. Isso tudo a depender de seus atos responsáveis e responsivos no projeto de dizer na escola da infância. Contudo, será capaz o seu projeto de dizer gerar desenvolvimento junto às crianças e para si mesma?

Bem, quem pode responder a isso é o próprio maternal I. Assim como há a urdidura, há também a trama na qual os fios são tecidos pelas crianças e perpassam a urdidura, fios aparentemente frágeis, contudo, intensos na sede de conhecer o mundo e prontos para responderem a ao projeto de dizer da professora.

Por meio do território infantil, os fios estão a tear em um entrelace entre tramas e urdidura, em um vai e vem, em um sobe e desce, em um deslizar e enroscar e, assim, forja-se o tecido da escola da infância, tecido humano, tecido da vida.

Desse modo, nos dias que estive acompanhando as crianças do maternal I, fui convidada a observar a forja desse tecido. Muitas foram minhas interpretações, filmei, anotei, mas acima

⁶ Entende-se por observáveis aqueles instrumentos (fotos, vídeos, produção das crianças e do professor, anotações) formam o conjunto de registros do pesquisador.

de tudo, vivi a esfera da escola da infância. Um misto de angústia, amorosidade, perspicácia, contemplação, sobretudo, inspiração, para interpretar e planificar todo o sentido e o vivido. Na verdade, observar o maternal I foi um convite a ser borboleta por Manoel de Barros (2000, p. 59):

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos
homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria,
com certeza,
um mundo livre aos poemas
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que
os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que
pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que
os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os
cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto
de vista
de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

Com o convite a ser borboleta sobrevoei, olhei de fora, olhei com leveza, olhei com olhar estrangeiro, olhar de pesquisador. O convite me oportunizou ver o ainda não visto, ver o sentido, ver mãozinhas investigando, ver o imprevisto. Portanto, maravilhada, inicio narrando quem são as árvores, as garças, as águas, as andorinhas, o maternal I. Aqueles que, mais do que os homens, nos ensinam sobre a vida.

Com isso, compartilho em minhas próximas palavras esses momentos, por meio do tripé: território infantil, urdidura e trama.

3.5.2 O território infantil como matéria prima

Com base no artigo 29 da LDB 9394/96, “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, quero entender a importância desse documento à medida em que coloca a Educação Infantil como parte integrante da educação no Brasil e, com isso, as responsabilidades das escolas da infância em promover uma educação concernente com a lei.

Com isso, conceituar a escola pesquisada e tear o seu tecido, torna-se de suma importância para entender qual o seu papel e diretrizes como uma instituição de Educação

Infantil e o como ela caminha rumo a esse documento (LDB), perpassando pelo DCNEI ao planejar seu projeto político pedagógico:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.13).

Dessa forma, venho por meio dessa narrativa, falar sobre a escola da infância, contando sobre sua história, sobre sua estrutura física e sobre suas diretrizes pedagógicas, por meio da leitura do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sobre o qual me inteirei quanto sua organicidade. As informações que aqui narro são frutos dessa leitura, como também, frutos do observado por mim com olhar de pesquisadora.

O espaço e o tempo na escola da infância pesquisada vêm de longa data, mais precisamente no ano de 1969, quando inaugurada por suas mantenedoras no município de Marília, sendo de cunho privado.

Figura 35 - Foto da escola pesquisada no ano de 1969.



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022).

A princípio, era uma escola pequena e atendia apenas Educação Infantil. Sua proposta sempre foi ser ampliada e, aos poucos, isso foi ocorrendo até chegar ao ensino médio.

Com essas mudanças, houve a necessidade de trocar o seu nome, vez que o anterior já não condizia com a nova estrutura física e educacional do colégio e chegando ao ano de 2022, com 53 anos de caminhada e muita história a ser contada.

Visto isso, o colégio possui, hoje, duas unidades, I e II, separadas por espaços físicos e endereços diferentes e um total de 197 colaboradores dentre eles: professores, zeladores, secretários, coordenadores, orientadores, diretores e mantenedores.

A unidade II é composta pelo Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursinho sendo dirigida por uma diretora, três coordenadoras e um orientador educacional. A estrutura é voltada para alunos com faixa etária a partir de 11 anos, contendo salas de aula, biblioteca, quadra, laboratório, e uma área de convivência onde se encontra a cantina.

A unidade I, na qual fiz minha pesquisa, atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Sua estrutura é voltada para suas faixas etárias, sendo elas: Educação Infantil do maternalzinho - crianças de 1 ano e 3 meses - ao 1º ano - crianças de 6 a 7 anos.

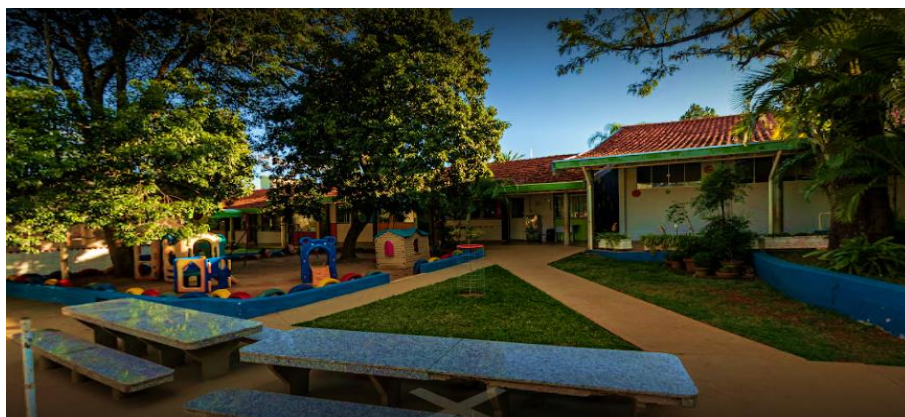
Com isso, devido a lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 - “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” - o 1º ano passa a pertencer ao âmbito do fundamental I, porém, na escola em questão, isso não acontece. O colégio posiciona-se contrário a essa normativa, escolhendo manter o 1.º ano do Ensino fundamental I, com as mesmas diretrizes no que concerne à educação infantil - de 0 a 5 anos - fazendo valer sua concepção de criança e respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil, ao corroborar essas premissas em seu Plano Político Pedagógico:

Quanto ao Ensino Fundamental de 9 anos, no colégio, o 1º ano do Ensino Fundamental continua sob a coordenação e nos espaços da Educação Infantil, fazendo valer as orientações previstas para o Ensino Fundamental de 9 anos de não se perder a identidade pedagógica dessa etapa educacional (a Educação Infantil), tanto em relação ao trabalho em sala de aula quanto aos recursos humanos e instalações físicas. (PPP da escola, 2022 a 2025).

O espaço físico da unidade I é bem arborizado, sua estrutura física contempla 10 salas de aula para a Educação Infantil, 10 salas de Ensino Fundamental I, 1 sala de música, 1 sala de artes, 1 casinha da boneca com um perímetro amplo ao seu redor, 1 sala de leitura e multimídia, 1 laboratório de informática, 1 piscina, 1 quadra, 1 pátio coberto e 3 parques - cada um adequado a uma faixa etária.

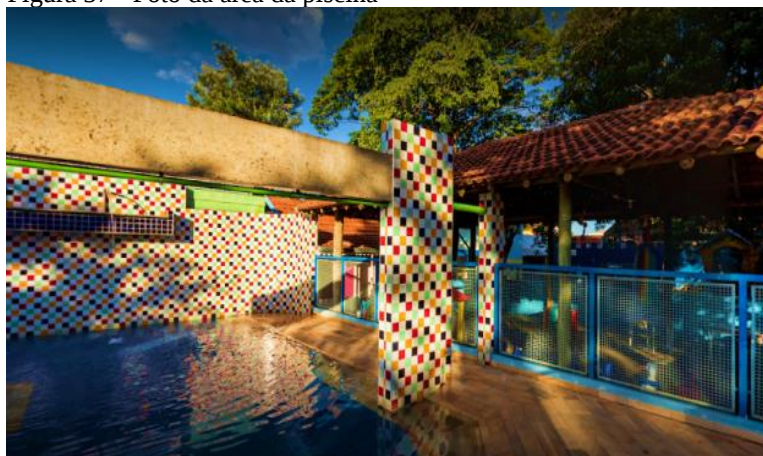
A seguir, exponho algumas fotos colhidas por mim no site da escola:

Figura 36 - Foto de uma parte da área externa da escola e o parque do maternalzinho



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 37 - Foto da área da piscina



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 38 - Foto da sala de leitura e multimídia



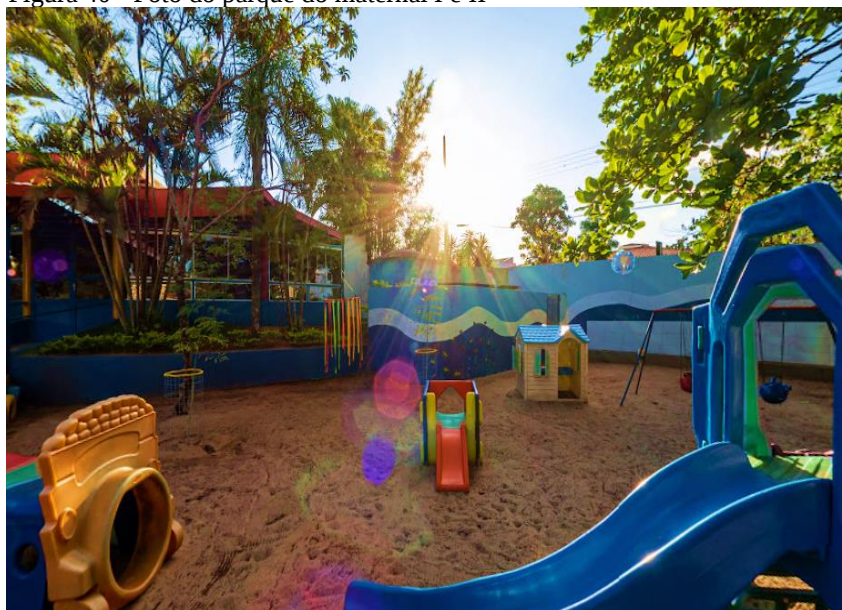
Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 39- Foto da sala de artes



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 40 - Foto do parque do maternal I e II



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

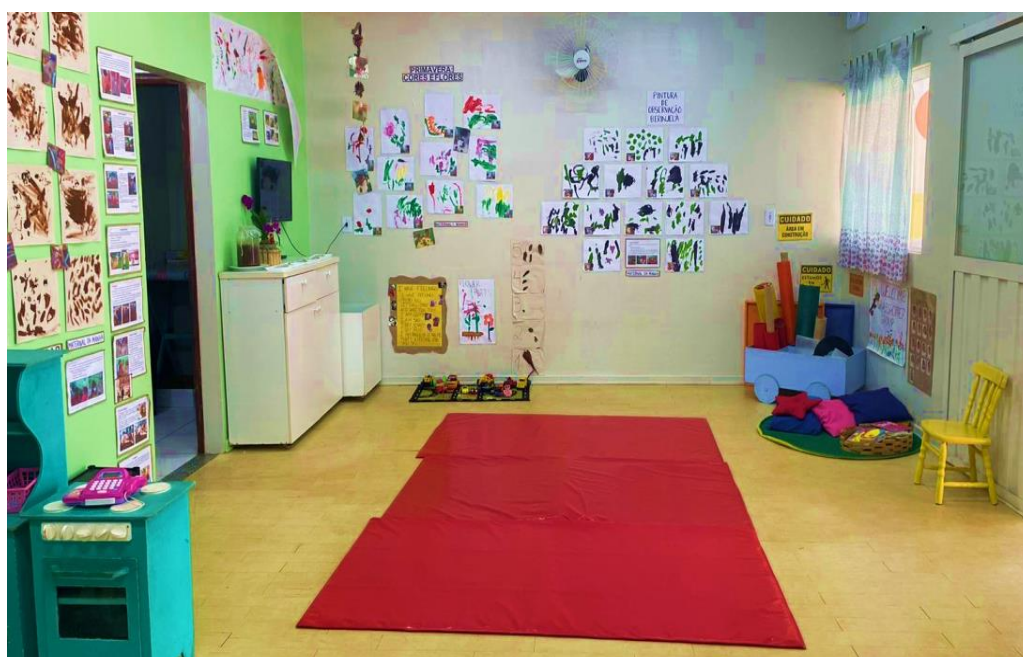
As salas destinadas à Educação Infantil são bem arejadas, um perímetro amplo e cada uma tem o seu próprio banheiro e espaço de troca no caso dos maternais. Por dentro são organizadas com pequenos espaços os quais denominam de “espaços de aprendizagem” - espaços inspirados nos cantos de Freinet - algumas possuem ar-condicionado e outras, ventilador - o caso do maternal I.

Figura 41- Foto da sala do maternal I



“Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)”

Figura 42 - Foto da sala do maternal I



“Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)”

Figura 43 - Foto do banheiro do maternal I



“Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)”

O mobiliário é adequado para cada turma. No caso dos maternais, as prateleiras de brinquedos são acessíveis, a mesa e as 4 cadeiras são proporcionais ao tamanho das crianças. Há uma televisão, tapetes que cerceiam os espaços de aprendizagem e o local da roda da conversa, assim como brinquedos (bonecas, carros, fogão, geladeira, frutas plásticas, painéis de plástico e painéis reais, talheres) e materiais não estruturados (toquinhos de madeira, canos, sementes, gravetos, folhas de árvores). Os brinquedos como jogos, quase não vi na sala, a não ser um de encaixe e outro de associação.

As crianças, ao fazerem o soninho, são acomodadas em caminhas, as quais ficam empilhadas em um canto da sala. Há, também, armários usados pelas professoras e esses permanecem fechados. Os banheiros têm vaso sanitário e pia correspondente ao tamanho das crianças e isso facilita uma autonomia assistida por parte delas ao fazerem suas necessidades fisiológicas ou lavarem as mãos.

Além do espaço físico e material, acrescento um outro aspecto a ser considerado quando falamos da escola da infância, o ambiente. Nas palavras de Souza e Girotto (2017, p.144)

[...] o ambiente da escola da infância também diz muito. As cores utilizadas, os desenhos feitos nas paredes, o modo como os brinquedos e objetos ficam guardados, a variedade de materiais, enfim, tudo demonstra como a criança é concebida, que lugar ocupa nas relações sociais aí estabelecidas, que tipo de atividade realiza e valoriza, que motivos a levam a agir, e como se dá a comunicação entre os adultos e as crianças. Mesmo que as pessoas se mantenham caladas, sem nada a dizer, o próprio espaço, a forma como é organizado, por si só, já transmite concepções, valores, crenças dos sujeitos que nele vivem. Ou seja, o espaço fala, mesmo quando os indivíduos permanecem calados. Alguns autores, dentre eles Forneiro (1998), costumam diferenciar o termo espaço, de ambiente, mesmo considerando que estão intimamente

interligados. Para o autor, o espaço refere-se ao espaço físico, ao seu aspecto material, enquanto que o ambiente, engloba o espaço físico e as relações que nele se estabelecem.

Assim, o espaço físico e o ambiente da escola não são apenas as descrições sóbrias do seu PPP, são também o vivido e o sentido que em minha condição de pesquisadora, impregnada de uma visão holística, uma “leitura multissensorial” (RINALDI, 2019) e, sobretudo, extralocalizada, consigo transgredir o descrito para o interpretado e sentido por mim, naquele espaço e ambiente.

O espaço e o ambiente da escola observada são, também, som de pássaros, de vento balançando as folhas, de crianças ativas, gritando, falando e cochichando, de professores conversando, cantando e contando histórias.

Nesse sentido, também são toque da areia do parque acariciando as mãos, pés e corpos, das mãos quentinhas das crianças, do calor do sol e do frescor das sombras das árvores. Ainda, são, um sentir perfumes: de flores, de água em contato com a areia, de cheirinho de criança, terno, excitado e curioso. Portanto, o espaço físico e o ambiente transportam nosso ver, o tempo todo, corpinhos se movimentando em subir, descer, correr, arrastar, dançar, pintar, acariciar e flutuar em meio aos diferentes ambientes da escola. É ainda, paredes repletas de desenhos, fotos, pinturas, cartazes, como mais uma linguagem a constituir as crianças.

Nessa perspectiva, Rinaldi (2019, p.160 a 161) argumenta que:

A escola - nidoou scuoladell'infanzia- é vista como um “organismo vivo” que pulsa, muda, se transforma, cresce e amadurece. [...] Por isso, devemos ser capazes de assegurar a continuidade da identidade em meio à mudança, uma memória de passado e uma “memória” do futuro. [...] A questão é saber quantas possibilidades existem para que a criança individualmente e o grupo de crianças, os protagonistas da experiência, tenham uma história, deixem traços, vejam que suas vivências são valorizadas e significativas. É a questão da memória, da narração e da documentação como um direito, que tem o dom de incorporar a qualidade vital do ambiente educacional.

Em consonância com as palavras de Rinaldi (2019), eu interpretei a escola pesquisada como um espaço e ambiente provocador, sensível e, principalmente, um terceiro educador, onde a memória afetiva, social e intelectual imbricam em um ambiente repleto de possibilidades.

Ademais, e ainda segundo o PPP, os educadores participam de grupos de estudos quinzenais junto com os setores de coordenação e de psicologia, nos quais discutem e refletem sobre as teorias e práticas advindas das propostas de base da escola, como também, fazem uma formação continuada com a presença de docentes da UNESP de Marília entre outros parceiros, em consonância com o relato da professora:

Quadro 13: “A formação continuada”

Aqui no colégio temos encontros de cursos (semanalmente) e grupos de estudo quinzenalmente ou nos sábados pré-agendados no calendário escolar, onde geralmente, há estudo com a coordenação, com visitas ou setor de psicologia.

No caso do encontro de curso, eu e a outra professora do maternal I da manhã nos reunimos para fazer nossas trocas e um pré planejamento próprio do curso, como organização das datas comemorativas, organização e reorganização dos espaços de dentro e fora da sala, essas coisas mais voltadas ao curso de maternal I. Quanto ao grupo de estudo, a coordenação traz propostas de estudos gerais - com todos os professores juntos - e específicos de cada curso - maternal I, Maternal II, nível I, nível II e 1º ano - e esses momentos são para as nossas discussões teóricas e práticas. (Relato da professora Heloísa no 3.º encontro dialógico).

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Com isso, a importância dada pela escola à formação continuada, valoriza a caminhada da professora. Além do ofertado pela escola, a professora faz suas buscas pessoais no sentido de sua formação e isso é um passo muito importante, um ato ético, responsável e responsivo para com ela mesma e as crianças e a escola da infância.

A metodologia utilizada pela escola na educação infantil apresenta-se pelo Trabalho com os Projetos, que norteiam as ações pedagógicas, sendo fundamentadas na “teoria sociointeracionista” (PPP, escola pesquisada, 2022 a 2025), cujas premissas: “percebem a criança como um sujeito ativo na construção de seu conhecimento, na estruturação de sua inteligência, que aprende a partir de suas ações e reflexões, em interação com os adultos, com seus pares e com o meio circundante”. (PPP, escola pesquisada, 2022 a 2025).

A teoria sociointeracionista apresentada pela escola levou-me a pesquisar suas raízes e aprofundar no conhecimento do termo. Busquei em algumas fontes virtuais e, em todas as buscas, o termo é aproximado ao pensamento de Vygotski como seu precursor.

Além do Trabalho com os Projetos, a escola, também, oferta os “Espaços de Aprendizagem”, inspirados nas técnicas da pedagogia Freinet, tendo como o seu maior representante o educador Célestin Freinet. Acresce-se a isso a oferta de outras de suas técnicas como: o jornal da turma, o jornal de parede, a roda da conversa, a correspondência interescolar ou interclasses, o texto livre e as aulas-passeios.

Com relação ao maternal I, em minhas observações, constatei ambas metodologias sendo abordadas no cotidiano da turma. Os espaços de aprendizagem dentro da sala eram ofertados diariamente e os projetos investigativos a depender do planejamento, porém, além das metodologias citadas no PPP da escola como já mencionadas, também observei a presença

de outra metodologia - O jogo heurístico⁷ e as Bandejas experimentação⁸ - os quais, não são citados, porém, abordados pela professora Heloísa com frequência, pois, foram visíveis a familiaridade e o envolvimento das crianças com as propostas.

Dito isso, só fui me inteirar do PPP da escola, após o término de minhas observações e não consegui vir a perguntar para a professora sobre esse fato, todavia, pelo meu eu de pesquisadora planifico aqui minha interpretação de como entendi o observado.

Quero entender que a professora Heloísa, como já dito anteriormente em um de nossos encontros dialógicos, vem por meio de estudos, cursos, formações continuadas e estimulada pela coordenação, Tateando e objetivando outras propostas, agregando às práticas do curso de Maternal I e, assim aperfeiçoando a Proposta Pedagógica do colégio como especificado nas Metas para a Educação infantil citadas no PPP da escola:

A Educação Infantil ministrada no Colégio Criativo tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de um ano e três meses até os seis anos de idade, compreendendo o 1º ano, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social e complementando a ação da família e da comunidade.

Para que isso ocorra, pretendemos:

- Manter o trabalho realizado para a formação contínua dos docentes;
- Aperfeiçoar constantemente a Proposta Pedagógica;
- Oportunizar e valorizar o convívio da família em nossos espaços e a participação dela na vida escolar das crianças;
- Realizar melhorias no espaço físico da escola;
- Aperfeiçoar e consolidar o trabalho com as técnicas da Pedagogia Freinet;
- Consolidar o trabalho com a Educação Ambiental envolvendo ações individuais, coletivas que excedam os espaços da escola;
- Implantar o Programa de Educação Bilíngue na grade curricular;
- Aperfeiçoar e consolidar o programa Educação Tecnológica do Maternal 2 ao 1º ano. (PPP da escola, 2022 a 2025)

Mediante esse documento e outros conhecimentos acumulados, a professora, por meio do seu ato responsável, traz para o cotidiano do Maternal I uma nova proposta como forma de aperfeiçoar ou até mesmo ampliar a proposta pedagógica da escola por meio do Jogo Heurístico e das Bandejas de Experimentação, em um constante entrelace entre o mundo teórico vivido por ela em meio a sua formação continuada e o mundo da prática no dia a dia do Maternal I.

Posto isso, quero interpretar o ato responsável da professora como um ato a favor de uma infância ativa, viva e amorosa. Um ato, acima de tudo, ético na vida e para a vida, tanto para com as crianças como para seus pares e para si mesmo. O seu posicionamento

⁷O jogo Heurístico: “Trata-se de um jogo de descobrir de grande importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas pela oportunidade de potencializar a ação autônoma e sua liberdade em investigar. O termo heurístico tem a sua origem etimológica na palavra grega “heureka” que significa “encontrei” ou “descobri”. (BITENCOURT, DIAS, STEIN, FOCESI, FOCHI, MENTA, 2018, p.88).

⁸A Bandeira de Experimentação é uma modalidade do Brincar Heurístico cuja a proposta vai ao encontro das necessidades das crianças em experimentar possibilidades criativas na disponibilidade e seleção de materiais (GALLINA, DIAS, CERON, FOCHI, HECK, 2018).

investigativo, pautado em um vir a ser, por meio de uma constante formação, reforça a responsabilidade que se tem o professor de aprender e ensinar, valorando, assim, as diferentes infâncias e suas especificidades.

Também assevero o seu ato responsivo cada vez que é convocada a responder aos enunciados de suas crianças, ofertando propostas cada vez mais condizentes com o desenvolvimento infantil e, assim, compreendendo “[...] a criança como um sujeito ativo e competente para construir, em parceria com os adultos, suas jornadas de aprendizagem”. (BITENCOURT, DIAS, STEIN, FOCESI, FOCHI, MENTA, 2018, p. 86).

Nesses vários enfoques, a escola assegura um currículo proposto pelas DCNEI, como sendo um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2010, p.12).

Sendo assim, a formação continuada da professora Heloísa possibilita horizontes possíveis nas relações dialógicas estabelecidas com seus estudos, com as crianças, e principalmente, em seus atos responsáveis e responsivos para com a escola da infância.

Ao encerrar minhas palavras, olho para o percurso de uma escola que tem como meta, em seu PPP, as mesmas premissas indicadas no artigo 29 da LDB - já citada e que busca constantemente aprimorar suas diretrizes com a finalidade de propor uma Educação Infantil promotora de um desenvolvimento integral para suas crianças.

Até aqui, falei da escola da infância como um espaço/ambiente e relações, propício ao desenvolvimento infantil, porém, quem são os habitantes desse espaço e como as relações estabelecidas nesse cronotopo?

3.5.3 O tecer da urdidura nas palavras de uma professora

Conhecer o meu objeto de estudo, acima de tudo, é conhecer uma pessoa, cuja vida e escolhas a levaram a se tornar professora. De fio em fio, teço minha pesquisa, feita de encontros, entrelaces e amarrações. Assim, conhecer Heloísa é conhecer um desses fios.

Ao contar sobre a vida de Heloísa no tecer minhas palavras, certamente, não seria uma interpretação tão rica quanto nas palavras da própria personagem. Com isso, quem melhor do que ela mesma para nos narrar quem é Heloísa.

Quadro 14: “Minha história”

Quem é Heloísa? Bom, eu nasci em Junqueirópolis, meus pais são de lá, aliás toda a minha família é de lá, eu vim muito pequena ainda bebê aqui para Marília, viemos eu, minha mãe e meu pai, aqui eu ganhei um irmão. Cresci minha vida toda aqui em Marília, sempre estudei em escola pública, aliás sempre estudei o dia todo, sempre fiquei integral na escola para os meus pais trabalharem.

Desde criança eu sempre gostei de brincar de ser professora, isso gritava em mim, conforme fui crescendo esse desejo não cessou, porém, muitas vezes tomamos caminhos diferentes daqueles que sonhamos.

Sempre tive essa vontade de ser professora, desde pequena, isso gritava em mim, então já sabia desde pequena o que eu queria ser, mas a gente vai crescendo e tomando caminhos diferentes. Terminei o ensino médio, comecei a namorar e os meus pais eram muito simples, não tinham esta questão de faculdade, então também não tinha muito interesse, sabia que queria ser professora, mas não sabia o caminho que tinha que percorrer.

“Mas, não houve nenhum professor para te orientar?”

Na verdade, houve, mas é como eu disse, minha família não valorizava a formação, então deixei para lá durante um tempo, até que minha sogra bateu muito em cima da tecla que a gente tinha que estudar depois que acabasse a escola e por forças maiores, acabei seguindo o curso de administração. Comecei a fazer a faculdade de administração na UNIVEM até por uma opção de valores, era o que eu conseguia pagar na época, então, eu trabalhava, pagava a faculdade e estudava a noite.

Então, fiz administração por quase dois anos, mas eu tinha certeza que era uma coisa que eu não gostava, não queria, eu estava fazendo só por fazer, decidi trancar, parei a faculdade. Logo em seguida resolvi casar, casamos novos, eu e meu marido, casamos com 21 anos e aí fui trabalhar no mercado da família. Trabalhava de caixa e de um dia para o outro me deu um estalo, não é o que eu quero, não é o que sempre sonhei, vou fazer pedagogia. E assim, me tornei professora, demorou um pouco e não foi antes do que eu queria, pois queria ter começado antes, mas acredito que tudo tem o seu tempo.

Nesse mesmo tempo engravidei, eu estava no terceiro ano da faculdade, também não foi nada planejado, mas consegui findar a faculdade. Durante a faculdade fiz os meus estágios na rede pública, sempre na educação infantil e o meu último estágio foi aqui na escola, onde de estagiária por 4 meses, no ano seguinte fui contratada como auxiliar e isso foi um misto de emoções. Depois assumi sala e estou até hoje.

Quando eu comecei a fazer os estágios e tive a certeza do que eu queria fazer, me encontrei em meu mundo, só fiz estágio na educação infantil, com os pequenos, no máximo com crianças de 3 anos.

Meu primeiro estágio no colégio foi com os bebês do maternalzinho, e dali em diante tive a certeza daquilo que eu queria. Foi um ano de muito aprendizado, de muita dificuldade, porque eu não tinha noção do que iria enfrentar. Mas, também tive muitos parceiros. Dois anos depois me tornei titular, na hora não pensei em nada, apenas que foi para o que eu tinha me preparado. A emoção foi imensa, porém minha responsabilidade era maior do que quando me tornei auxiliar, o “fardo” que a gente carrega é maior, são vidinhas que dependem da gente.

Olhando para o caminho trilhado por Heloísa, compreendo um caminho marcado pela alteridade, marcado pelas relações com as pessoas que, de certo modo, construíram junto com Heloísa a sua trajetória de vida.

Foi por meio dessas relações que Heloísa foi constituída. Nascemos biológicos, isso é inegável, porém só nos constituímos como ser social que somos, quando uma das maiores revoluções da humanidade acontece, um segundo nascimento, Volóchinov (2019), o nascimento social do indivíduo, a começar pelo seu nome, o qual remete a um ser biológico, social, único e singular no grande tempo da vida e nesse tempo,

[...] tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação e sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação de mim mesmo (BAKHTIN, 2020a, p.373-374).

Nesse sentido, quando Heloísa nasceu, foram seus pais seus primeiros outros. Quando Heloísa se casou e foi trabalhar no mercadinho da família, essa vivência e todos os outros que compunham aquele lugar também foram seus outros. Assim como as escolas, seus professores e amigos por onde estudou também foram seus outros. Embora todos fossem diferentes em suas ações, pontos de vista, foram essas relações a contribuir para que Heloísa se tornasse quem é e fosse em busca de seus anseios.

Assim, todos esses outros que são diferentes como pessoas e consciências, na alteridade enquanto relação, ofertaram-na a possibilidade de se constituir pessoa, identidade, alguém que pensa e age diferente, porém não indiferente.

Se tornar professora foi uma escolha e Heloísa, diferente da realidade vivida por seus pais, alçou outros voos, sobretudo sua escolha como um ato responsável e responsivo para com o mundo e para com ela mesma. Ao se posicionar, transformou sua realidade, escreveu uma outra história, a história de quem alargou consciência e além de ser filha, mulher, mãe, agora é professora.

Durante os seus estudos na faculdade e no estágio, Heloísa encontrou uma amiga, e mais do que isso, encontrou uma companheira, andaram lado a lado, mas cada qual com seu horizonte. As trocas entre ambas oportunizaram para Heloísa a chance de aprender, na prática, o que via na teoria; assim como ir, aos poucos, conquistando o seu espaço, galgando outras funções e vislumbrando um vir a ser professora na escola da infância. Se Heloísa não tivesse se posicionado naquele momento de sua vida, talvez tivesse realizado outros sonhos, porém, o de ser professora estaria mais longe ou, até mesmo, nem aconteceria.

O fato é que, quando Heloísa se tornou professora, essa relação de troca com sua amiga se fortaleceu de forma alteritária. Uma continuou buscando a outra para o diálogo, agora cada qual com sua sala e sua palavra - trocas, estudos, tateios, pontos de vista - nesse diálogo, a interação surgiu como ponte entre elas. Estabeleceu-se não somente uma relação de alteridade, mas também uma relação amorosa e empática entre ambas, pois, é preciso ter empatia para compreender o outro.

Nesse sentido, a princípio, Heloísa seguiu os passos de sua companheira, todavia, conforme foi se sentindo segura, responsável por seus atos junto às crianças, passou a andar com suas próprias pernas. Porém, essa atitude não fez com que a relação se esmorecesse e, muito pelo contrário, as trocas ficaram cada vez mais enriquecedoras. Foram em busca de novas formações, colocaram em prática metodologias ainda não efetivas na escola, cada uma com sua turma, com sua forma de interpretar o vivido.

Com isso, essa empatia foi salutar, respeitou os limites do eu, respeitou duas consciências; quando uma relação empática não é forjada em uma relação de alteridade, emudece os empáticos, vive apenas uma consciência e,

[...] uma empatia pura não é possível. Se eu me perdesse verdadeiramente no outro (neste caso, no lugar de dois participantes, haveria um só - com o consequente empobrecimento do existir), ou seja, se eu cessasse de existir na minha singularidade, então este momento do meu não existir na minha consciência como seu momento de existência - [...] o existir não se realizaria através de mim. (BAKHTIN, 2020b, p.63).

O existir seria apenas em Heloísa ou em sua companheira, essas duas consciências se fundiriam, formando apenas uma identidade. Alargar consciência é um processo difícil, requer um exercício de busca do outro (o alter), e não de si mesmo (o identitário, um ego centro), alargar a consciência do tu (amiga) e do eu (Heloísa) nas relações de alteridade entre Heloísa e sua companheira é alargar duas consciências em um constante acabamento enquanto identidade e um inacabamento, enquanto alteridade.

Por fim, conhecer a história de vida da professora Heloísa me permitiu compreender sua formação humana, pessoa e profissional, embora ambas serem citadas de forma distinta por mim, estão intrinsicamente ligadas e fazem parte da mesma consciência, assim, o tempo de ser Heloísa abrange também outro tempo, um tempo único e singular, forjado em seu ato responsável e responsivo, em um vir a ser professora na escola da infância.

Com isso, suas urdiduras para com a escola da infância seguem seu caminho. Heloísa oferta às suas crianças o seu projeto de dizer. E quais seriam esses projetos de dizer? E quem seriam essas crianças?

3.5.4 No tecer da trama: com vocês, as crianças

Quadro 15: Pequenos no tamanho, grandes nas ações



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Assim, as crianças que compõem o maternal I são aquelas cuja idade cronológica vai de 2 a 3 anos. Todos os dias elas são acompanhadas pela professora Heloísa e por uma auxiliar formada em pedagogia, assim como a professora Heloísa, faz estágio na escola e aguarda a oportunidade de assumir uma sala.

Ao todo são 16 crianças no maternal I e elas permanecem na escola durante o período vespertino. Além da professora e da auxiliar, as crianças também compartilham da presença de

outros professores, considerados pela escola como especialistas: em música, inglês e psicomotricidade. Essas aulas acontecem diariamente como no caso do inglês e, semanalmente, no caso da música e psicomotricidade.

No tempo do maternal I, o desenvolvimento humano em cada criança está em processo, perpassando por alguns períodos ou idades as quais, não coincidem em sua totalidade com a idade cronológica da criança (MUKHINA, 1996). Embora Vigotski (1988, 2006, 2018) e seus colaboradores tenham estudado o processo em sua totalidade, levando em consideração a natureza da pesquisa, meu objetivo nesta seção será discorrer sobre o desenvolvimento infantil, especificamente o período da primeira infância, no qual se encontram as crianças do maternal I.

Vigotski (1988, 2006, 2018); Leontiev (1988); Mukhina (1996) e Facci (2004), explicitam alguns dos períodos de desenvolvimento infantil: nascimento, primeiro ano de vida – entre 0 e 1 ano -, primeira infância – entre 1 e 3 anos -, idade pré-escolar – entre 4 e 7 anos -, períodos esses considerados como sendo estáveis em cada estágio e relativamente graduais no que tange a dinâmica com que acontecem.

Nessa perspectiva, em cada período de desenvolvimento apresentado, surge uma nova atividade, uma atividade principal no sentido de direcionar e conduzir todo o desenvolvimento durante determinado estágio ou período. Mello *apud* Leontiev (2007, p.101) conceitua por atividade principal:

[...] à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança. A atividade é constituída por situações em que o motivo que leva a criança a agir é o próprio resultado da atividade, o que garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança na atividade.

Nesse sentido e afirmando com Vigotski, (2006), a relação entre a criança e o seu entorno social tem suas especificidades e, por isso, é única e irrepetível em cada idade. Esta relação, a que chamamos de situação social de desenvolvimento, é o início das mudanças dinâmicas ocorridas durante cada período de desenvolvimento. Porém, como ocorrem essas mudanças? O que as impulsionam?

Conforme a criança vai se desenvolvendo, sua relação com o meio também vai mudando. Como argumenta Leontiev (1988), essa mudança ocorre porque muda a relação que a criança vem estabelecendo com sua realidade de vida social. A criança percebe que, seu lugar no mundo das relações humanas, já não correspondem às suas potencialidades e, com isso, faz um esforço para modificá-la. Sendo assim, torna-se “[...] consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade;

nascer novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores”. (FACCI, 2004, p. 73).

Assim, no primeiro ano de vida, a “Comunicação emocional dos bebês” foi a atividade principal a reger o desenvolvimento das crianças do maternal I e, conforme foram se desenvolvendo, sua relação com o meio também foi mudando. O que antes interessava era a relação emocional com o adulto, e posterior a essa fase, a relação preponderante passou a ser a manipulação dos objetos. Com isso, as crianças do maternal I, caminharam rumo a um novo estágio do seu desenvolvimento, os saltos qualitativos apresentados anteriormente formaram a base para uma nova atividade principal, conhecida na primeira infância como atividade objetal manipulatória.

A atividade objetal manipulatória possibilita às crianças uma nova forma de relação com os objetos, as pessoas e, por consequência, o mundo. É por meio dessa relação que a função social destinada ao objeto se revela numa ação colaborativa com o adulto ou um parceiro mais experiente (pais, professores, crianças) poderão ensinar para a criança a função do objeto e como utilizá-lo socialmente, assimilando seu significado permanente.

Paralela às ações com os objetos, outra atividade se torna latente: a linguagem oral, e este é o período mais sensível para o seu desenvolvimento. Falando com Mukhina (1996, p. 127), a “linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso para a experiência social. Com a assimilação da linguagem, muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança”. Mello (2007) também aponta a importância da linguagem para mudanças significativas na percepção da criança, ao trocar a percepção sem palavras para a percepção verbal.

Doravante, no final da primeira infância, aparecem novas necessidades nas crianças, a atividade objetal perde sua força dando lugar para uma nova formação, uma nova atividade principal: o jogo de papéis como forma de reprodução das relações sociais.

Embora as atividades principais de cada estágio sejam as atividades norteadoras e o desenvolvimento dessas atividades impulsionem mudanças qualitativas nos processos psíquicos da criança (LENTIEV, 1988), paralelamente, outras atividades também se desenvolvem como no caso da memória, da atenção, do controle de conduta. Ao longo de cada estágio, qualidades humanas vão se reorganizando conforme as crianças vão se desenvolvendo. Vale salientar que, apesar de se constituírem em processos independentes, estão ligadas entre si.

Além dos períodos de desenvolvimento mencionados, existem alguns períodos menos estáveis, podendo dizer até mesmo críticos e com grandes saltos no desenvolvimento infantil (MUKHINA, 1996). A esses períodos, Vigotski (2006) denominou de crises de desenvolvimento; e tais crises se intercalam entre os períodos estáveis, configurando-se em pontos críticos, no momento de passagem de um estágio a outro. Como essas crises se intercalam entre os períodos estáveis, elas acontecem ao longo do desenvolvimento do sujeito, porém, aqui falarei apenas das crises correspondentes ao período da Educação Infantil – crise do 1º ano, crise dos três anos.

As crises se constituem de maneira própria, não indicam seu início nem fim e podem durar de meses até dois anos no máximo, a depender da relação da criança com suas condições reais de vida e educação (LEONTIEV, 1988; FACCI, 2004;). Nesse sentido, as crises correspondem às mudanças internas da personalidade da criança e indicam que o desenvolvimento no período estável não ocorreu no devido tempo, vindo acompanhada por um negativismo pela criança, que por sua vez, apresenta-se conflituosa em suas relações pessoais com os adultos contrários às suas vontades, tornando-se birrentas, desobedientes, contestadoras. Porém, vale a pena salientar que nem sempre isso acontece com todas as crianças, pois as crises configuram-se diferentes para cada uma e os períodos de crises:

[...] configuram os pontos críticos, de mudança no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, senão revolucionária (FACCI, 2004, p.74).

Como podemos ver até aqui, os períodos de desenvolvimento da criança, requerem uma atenção especial, pois compreender o seu processo contribui para entender como se dá o desenvolvimento infantil e sua relação intrínseca com a humanização.

Sendo assim, o título “Pequenos no tamanho, grandes nas ações”, faz jus à importância desse momento para a vida das crianças do maternal I, sendo considerado nas palavras de MUKHINA (1996, p. 103):

As transformações quantitativas que a criança experimenta nos três primeiros anos de vida são tão notáveis que certos psicólogos consideram que o desenvolvimento do homem pode ser dividido em duas metades: do nascimento até os 3 anos e dessa idade pelo resto da vida.

Contudo, será que isso realmente acontece em prática? A seguir contarei algumas histórias as quais podem ajudar a responder essa questão.

3.5.5 Urdidura e trama forjando o tecido da escola da infância

São 13 horas da tarde, o portão se abre como um convite, um convite a um universo de possibilidades. “Entre crianças” as sutilezas do mundo as esperam. E assim, as crianças do maternal I vão chegando pouco a pouco na escola, a passos lentos, ligeirinhos, nas pontas dos pés.

Chegam afoitas, ressabiadas, chorosas, alegres e acompanhadas por seus pais, os quais as incentivam a irem ao encontro da professora. “Ah”, a professora Heloísa é quem as espera com um sorriso aberto e um abraço apertado. O tchau aos pais logo vem, ou às vezes não, e quando isso acontece, lá vai a professora Heloísa ofertar as brincadeiras ou um colinho aconchegante, assim, tudo se acomoda.

As crianças não sabem, mas a professora já deixou tudo organizado:

Quadro 16: “Tudo organizado”

Antes mesmo de fazer o meu planejamento, eu discuto algumas situações com minhas amigas de curso, coisas do tipo: organização dos espaços coletivos da semana trazendo elementos diversos nos diferentes espaços da escola (parque, contextos investigativos, sala de aula) e também algo referente a algum evento ou data comemorativa, só depois organizo sozinha o meu planejamento pensando em cada dia e espaço a ser composto para acolher as atividades. Por exemplo, a sala de aula, eu vou trocando alguns espaços de aprendizagem, no parque, levo brinquedos diferentes como animais, bacias e panelas, bambolês com fitas amarradas e até mesmo monto espaços formando rios e lagos com plástico e água na areia. (Relato professora Heloísa, 3º encontro dialógico)

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Assim, nesse dia, o parque era um convite para escorregar, um convite para balançar, um convite para fazer bolos ou uma grande poça d’água e banhar os animais, um convite até mesmo para aprender a abrir e fechar a torneira do lavatório. Em outras palavras, pairava ali um convite para brincar e aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Após a chegada, todos estavam ávidos para mais um dia de aventura no parque, esse é um espaço da escola onde as crianças ficam livres para fazerem suas investigações e a professora se coloca em uma posição de interlocutora nas relações entre as crianças, suas investigações e socializações. O parque é bem arborizado: nele, há barulho de pássaros e o caminhar de muitos insetos. Além disso, nesse dia havia bacias e panelas em tamanhos reais, assim como cestos plásticos, tanto para brincar como para armazenar os brinquedos.

Às vezes, quando olhava para o parque, do lugar onde estava, via aquele ambiente mudar sua configuração inúmeras vezes, pois o movimento das crianças e suas brincadeiras

transformavam constantemente sua paisagem. Com isso, relembro as palavras de Souza e Girotto (2017) ao destacarem o termo ambiente, englobando tanto o espaço físico como as relações nele estabelecidas ao citarem Forneiro (1998). Concordo com as autoras, considerando também o ambiente como sendo um organismo vivo, vívido em suas relações.

Importante ressaltar a maestria com a qual as professoras balançam, ajudam a escorregar, fazem bolos, resolvem desentendimentos e, ao mesmo tempo, fazem suas investigações fotografando e filmando.

Foi nesse organismo vivo, o parque, onde a história a seguir se desenrolou:

Quadro 17: “Quero voar com o balanço”

	<u>Quero voar com o balanço</u> A tarde no parque estava tranquila, Leonardo brincava de balde perto do balanço quando ouviu Ema e Cora chamarem: “Tia Helô, tia Helô, vem balançar!” Leonardo colocou-se a disposição e foi logo balançando. Apoiou suas duas mãos e as impulsionou em um ir e vir, porém, não agradou. Ema e Cora que queriam voar... Professora Heloísa vendo a cena, falou: “Leonardo empurra por traz”. E lá se foi Leonardo a empurrar, o céu continuou distante para Ema e Cora. Heloísa então, orientou: “Leonardo balance uma de cada vez”. Leo abriu um sorriso de satisfação, dessa vez havia conseguido um grande impulso. Ema e Cora gritavam: “Tô indo pro céu!” No voo de Ema e Cora, Leonardo é o vento, um vento amigo!
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Olhando para essa história, vejo o quanto as crianças são atentas ao mundo a seu redor e como estão o tempo todo investigando as diversas formas de ser no mundo. Leonardo resolve balançar as amigas, seu objetivo fica claro, conseguir balançá-las assim como faz sua professora. Com isso, posiciona-se no meio do balanço, imitando como sempre vê sua professora fazer, porém falta-lhe destreza e força para coordenar movimentos e ao mesmo tempo, agradar suas amigas.

Volóchinov (2019, p. 269) argumenta que, “Além da parte verbal expressa, todo o enunciado cotidiano [...] consiste em parte não expressa, porém subentendida e extraverbal (situação e auditório), sem a qual não é possível entender o próprio enunciado.” Desse modo, Leonardo, ~~e qual~~ a criança que estava brincando ao lado do balanço, responde aos enunciados extraverbais e verbais de Ema e Cora (balanço parado, pedido das amigas) e resolve balançá-las.

A professora ajudou Leonardo a cumprir sua ação, promovendo assim, o seu aprendizado e o desenvolvimento motor e psíquico. Isso porque foi avaliando e compreendendo toda a situação extraverbal e verbal do contexto como um todo, isto é, Ema e Cora querendo balançar, Leonardo assumindo o ato de balançar. Foi por meio da entonação, a “expressão sonora da avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 287) das palavras da professora como ponte entre ela e as crianças.

Contudo, toda a situação extraverbal e verbal, envolvendo a linguagem como fio condutor no contexto social, formou um conjunto semiótico⁹ compilado nas palavras (signos) da professora Heloísa, como mediadora da relação de aprendizado estabelecida entre ela e Leonardo, alargando, assim, duas consciências, o “eu” e o “outro”.

A ajuda da professora traduziu-se em permitir que Leonardo tentasse sozinho primeiro. Depois, em um trabalho colaborativo entre professora e aprendiz, Leonardo teve êxito em sua atividade. Isso justifica-se,

“[...] primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimentos às quais a atividade proposta na escola deve responder.” (MELLO, 2006, p.194).

Logo, a atividade conjunta entre professor e aprendiz proporcionou um salto qualitativo em seu desenvolvimento; Leonardo está aprendendo a função dos objetos. Todos os dias

⁹Esse conjunto mediador porta, em seu núcleo, a materialidade, a imaterialidade e os atos culturais humanos. Os signos medeiam as relações, por isso os atos humanos também compõem esse universo sógnico. (ARENA, 2021, p.14)

observa sua professora balançar as crianças e a si mesmo. Porém, agora, ao contrário do estágio anterior, em que a comunicação emocional com o adulto é a base para a descoberta e manipulação dos objetos, a atividade objetal permite que a criança realize novas ações diante dos objetos, o que antes era manipulação, agora é entender sua função.

Por esta via, Leonardo vai em busca de entender o funcionamento do balanço e o ato de balançar, porém sozinho, essa empreitada se torna difícil. “O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente.” (MELLO, 2006, p.197). Assim, a professora desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento de Leonardo, sendo parceira mais experiente, proporcionou-lhe o desenvolvimento de suas qualidades psíquicas e motoras se apropriando das máximas capacidades humanas naquele momento único e singular no parque (MELLO, 2006).

A escuta atenta de Heloísa àquela criança condições de perceber os enunciados envolvendo a cena, para que interpretasse o ato de Leonardo como uma oportunidade para ensiná-lo a balançar o outro. Diante disso, por meio da linguagem, função que Leonardo também vem se apropriando, foi direcionando suas ações, até chegar ao êxito. Essa ação só pode ocorrer em virtude da relação existente entre Leonardo e Professora, uma relação forjada na alteridade entre tu (Leonardo) e eu (professora). Nessa relação, a escuta de Heloísa foi imprescindível, pois, “[...] a relação outro eu, eu outro, aquela coisa única, só se dá naquele momento, nunca mais vai se repetir, nunca.” (MIOTELLO, 2018, p. 55).

Sendo assim, esse momento no parque exigiu da professora o seu ato ético responsável, por compreender os enunciados de Leonardo, posicionando-se sem alibi. Exigiu também da professora o seu ato responsivo, na medida em que proporciona uma situação de aprendizado trazendo seus enunciados (valores, pontos de vista) ao ensiná-lo a balançar, indo ao encontro das necessidades de Leonardo em conhecer os objetos e suas funções socialmente constituídas no uso cotidiano do adulto, na sociedade.

Ademais, nessa situação, Leonardo já exerce as premissas do jogo de papéis, agindo sobre o objeto e sua função, imitando o adulto, por meio de um objeto (brinquedo), o qual, usualmente, a professora utiliza na relação com ele. A princípio, isso acontece com a ajuda do adulto para depois, acontecer autonomamente no jogo dramático, como atividade guia, posta no estágio de desenvolvimento posterior.

Após as ações investigativas de Leonardo, foi a vez de Ariana iniciar suas investigações. Cuidado você pode se molhar! Chuáaaa...

Quadro 18: “Um baile de águas”



Um baile de águas

Para um baile de águas, Ariana é convidada!

Uma torneira aberta, “Chuplá, chuplá”, outras duas fechadas. Ariana olhava as torneiras como se estivesse a perguntar: “E vocês não vão abrir?”

Uma investigação se inicia, Ariana olha as torneiras atentamente, tenta abrir a do meio e logo percebe que não dá para girar. Então, tenta de outra forma, apertando. Mesmo assim, não consegue, o que está faltando?

Deixa de lado essa tentativa, vai ao encontro da última, dessa vez, tudo foi mais fácil, já foi logo apertando com força... O fluxo de água era intenso, “Chuáaaaa”.

Ariana se divertindo com seu êxito, voltou-se para a do meio, sem hesitar, apertou, e lá veio um fio de água, não era o que ela esperava.

No território da descoberta, contemplou sua obra! Um baile de águas, numa valsa a tocar “chuplá, chuáaa, chíiiii” e Ariana a orquestrar.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Ainda no parque, Ariana se pôs a realizar peripécias, ora brincava com os brinquedos, ora saía de seus limites para observar as coisas ao seu redor. No entorno do parque, há algumas estruturas chamativas da atenção das crianças; uma delas é a piscina, outra é a quadra, e outra, ainda, é o lavatório, onde as crianças lavam as mãos e pegam água para realizar suas brincadeiras com areia.

Nessa tarde, o lavatório chamou a atenção de Ariana, que resolveu lavar suas mãos sem a presença de um adulto. Direcionou-se até o recipiente de sabão, o apertou e saiu esfregando as mãos rumo às torneiras. Abriu a primeira torneira, cujo manuseio para conseguir abrir foi

girar, porém, olhando para as outras que estavam fechadas, não satisfeita, iniciou sua investigação.

Em sua investigação, Ariana queria ver todas as torneiras abertas e isso levou-a a abrir as que estavam fechadas. Apesar de conhecer a função social da torneira, analisou as propriedades das torneiras fechadas e percebeu um funcionamento diferente, pois para as abrir teria que apertar e não girar. Com isso, iniciou seu tateamento experimental, técnica ancorada à esteira do Método Natural, método este criado por Freinet, o qual, segundo Elias (2000), possibilita a criança relacionar-se com o meio natural em contato com a água, a terra, os animais, sendo contrário ao ensino artificial. Por isso, Sampaio (1989) conceitua o tateamento experimental como um dos princípios fundamentais da Pedagogia Freinet sendo:

[...] a aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve se desenvolver pouco a pouco, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências. (SAMPAIO, 1989, p.217).

Freinet (1998), ao discorrer sobre o tateamento experimental, traz algumas contribuições para reflexões relativas ao desenvolvimento infantil:

A grande lei que sempre encontramos no centro de todos os recursos humanos é a lei do tateamento experimental. [...] No início os recursos físicos e fisiológicos não são dotados de nenhum conteúdo cerebral ou psíquico. Efetuam-se por tateamento, sendo este, por sua vez, nessa fase, apenas uma espécie de reação mecânica entre o indivíduo e o meio em busca de sua potência vital. [...] Se o indivíduo é sensível apenas ao chamado imperioso de seu ser e às solicitações exteriores, suas reações fazem-se mecanicamente, unicamente em razão da potência do chamado e das variações das circunstâncias ambientes. Em alguns indivíduos - animais ou homens - intervém uma terceira propriedade: a permeabilidade à experiência, que é o primeiro grau da inteligência. É pela rapidez e pela segurança com as quais o indivíduo aproveita intuitivamente as lições de seus tateamentos que lhe medimos o grau de sua inteligência. [...] essas faculdades que alguns seres têm de permanecer particularmente permeáveis aos ensinamentos da experiência, de orientar de acordo com eles seus tateamentos, que deixam então de ser exclusivamente mecânicos, é que chamaremos de *inteligência*. (FREINET, 1998, p. 43-66 grifos do autor).

Para o autor, o tateamento experimental como técnica, a princípio, aparece no desenvolvimento infantil como algo mecânico com o intuito de atender às necessidades físicas e fisiológicas do indivíduo. Porém, à medida que a criança cresce, seus tateamentos ficam suscetíveis à permeabilidade e à experiência, ou seja, à capacidade do homem em aprender com os ensinamentos das experiências, levando-o a um grau de inteligência cada vez mais complexo por meio do tateamento inteligente e não mais mecânico.

Desse modo, ao tentar abrir a segunda torneira, Ariana inicia seus tateios, não conseguindo atingir seu objetivo de imediato. Quando passa para a terceira torneira, seu tateio torna-se mais complexo, pois, utiliza o conhecimento adquirido na tentativa anterior (apertar e

não girar) agregando a essa ação uma força maior e, assim, conseguindo fazê-la abrir e sair água. Com o êxito, retorna para a segunda torneira e, dessa vez, consegue abrir e contempla as diferentes formas de jatos de águas.

Em consonância com o tateamento experimental junto às torneiras, Ariana também satisfaz sua necessidade em relacionar-se com os objetos, segundo Mukhina (1996), a criança perpassa por três fases de desenvolvimento: a primeira fase compreende uma manipulação do objeto mediante a qualquer ação dominada pela criança, já na segunda fase utiliza os objetos estritamente de acordo com sua função. Na terceira fase, apesar de saber a função do objeto e seu uso, é como se a criança retornasse à primeira fase, utilizando livremente os objetos, tendo consciência de seu uso.

Nesse sentido, ao manipular as torneiras, Ariana apresenta-se na terceira fase desse desenvolvimento, pois abre a torneira para lavar as mãos, demonstrando total conhecimento da função do objeto. Porém, quando volta sua atenção para as torneiras fechadas, sua intenção muda, agora, quer usá-las livremente.

Ariana, todavia, foi em busca de novas descobertas por meio de seus tateios. Nesse sentido, durante a primeira infância também acontece o desenvolvimento das percepções, e o tateamento experimental (FREINET, 1998) dialoga com a atividade objetal, contribuindo com o desenvolvimento de ações visuais, as quais permitiram que Ariana desenvolvesse suas percepções sobre as torneiras, ao manipulá-las. Vale salientar que essas ações perceptivas visuais ao longo desse período vão se complexificando, surgindo assim, novas ações frente aos objetos.

Vale ressaltar onde estava a professora enquanto Ariana conduzia seu “Baile de águas”? Essa é uma questão extremamente relevante, dado ao fato de Ariana sair do parque e arquitetar toda essa investigação sozinha. Portanto, durante todo o tempo de investigação de Ariana, a Professora Heloísa a observava com certa distância, filmou, fotografou, deu risada, espantou-se, porém, acima de tudo, possibilitou um ambiente propício para que Ariana mergulhasse em suas investigações, sem deixar de ter um olhar atento às suas ações.

Nessa perspectiva, vi no ato de Heloísa sua responsabilidade para com a infância e suas especificidades. Heloísa não se apoiou em álibis, não agiu com imposturas diante de um momento imprescindível de apropriação da cultura humana por parte de Ariana. Pelo contrário, proporcionou a ela uma experiência libertadora e humanizadora, na medida em que não a coloca à mercê de preconceitos e regras do mundo adulto (não poder sair do parque e nem de perto da

professora; o lavatório não é brinquedo), proporcionando possibilidades de um vir a ser nos tateios de Ariana no conteúdo da vida.

A atitude da professora Heloísa, antes de mais nada, foi a postura de uma pesquisadora da infância. Extralocalizada sim, porém, não indiferente ao ser pesquisado, visto que dialogou mesmo de forma monológica (em uma perspectiva dialógica) com Ariana. De longe, inferiu, respeitou, questionou, respondeu aos enunciados que emergiram dessa relação. Relação alteritária entre esses dois centros de valores, o outro (Ariana) e o eu (professora), “ou seja, o outro (que não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico) baliza o meu agir responsável” (FARACO, 2020a, p.155).

Nesse sentido, sua escuta apresentou-se sensível às sutilezas da vida cotidiana infantil, que, na visão de Fochi (2018, p.21), “[...]em cada momento da vida cotidiana existe uma extraordinária potência para construir conhecimentos”. A valoração da infância por meio do ato responsável de Heloísa foi singular, única e irrepetível, no evento de ser professora na escola da infância.

Com isso, outro momento acontece no parque, crianças querendo plantar?

Quadro 19: “Plantando afetos”



Plantando afetos

O parque é cenário, entre árvores, céu e areia. As relações que ali se estabelecem são inspiradas pela natureza.

A professora Heloísa anda pelo parque como a flutuar, de repente, vem Cora e Sara mostrando um tesouro, daqueles de fazer o olho brilhar.

Heloísa de joelhos compartilha a partilha.

“Um musgo!” “Onde ele estava?”

“A ti”, mostrando a árvore, responde Sara.

Em seguida Cora diz: “Vamo pantá?” “Você quer plantar?”

Heloísa logo prepara a terra deslizando a areia como se fosse veludo.

Faz buracos com o dedo, assim como Sara, porém, Cora quer ir além e utiliza o cabo de uma pá.

O musgo é plantado a seis mãos e o afeto é cultivado por três consciências.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Nesse instante, o tempo parou para contemplar a beleza da relação dessas três consciências. A afetividade envolta na procura da professora que, prontamente, se curva para escutar as crianças, ultrapassa verdades absolutas. “Vamo pantá?” esse é um chamado para formar consciências, um chamado de gerações, um chamado do conhecimento, mas, sobretudo, um chamado do afeto.

Assim, na parede da memória, o tempo da infância transcende o passado, dá sentido ao presente e olha para o futuro por meio do olhar de Heloísa no encontro com Cora e Sara. E de qual infância estou falando? Falo da infância que nunca deixou de existir em Heloísa uma infância como a do poeta Manoel de Barros que nas palavras de Silveira e Axt (2015, p. 177) “Barros trabalha com suas memórias de infância afirmando a infância que ele ainda é, que nunca deixou de ser, infância sobre a qual ele escreve, assim como infância que se inscreve, que se anuncia.”

Junto ao tempo da infância em Barros, traço um paralelo com o conceito de tempo em Bakhtin, o cronotopo, conceito que vai além, abrangendo não só o tempo histórico do momento vivido, mas também, o espaço e sua relação com o tempo. Mediante estudos feitos por Bakhtin (1987) sobre a obra de François Rabelais, o conceito de tempo, para esse autor, passa a ter um papel prioritário (SILVEIRA E AXT, 2015), perpassando pelas questões do sujeito coletivo de um tempo que é coletivo e:

[...] é diferenciado e medido apenas pelos acontecimentos da vida *coletiva*, e tudo o que existe nessa vida existe apenas para a coletividade. [...] Trata-se de um tempo centrado ao máximo no futuro. É o tempo do cuidado laboral coletivo com o futuro: semeia-se para o futuro, colhem-se os frutos para o futuro [...] (BAKHTIN, 2018d, p.169 a 170).

O tempo da infância em Manoel de Barros encontra o cronotopo de Bakhtin em meio ao parque da escola da infância, projeta-se com isso, uma concepção de homem de um tempo e espaço histórico na figura de Heloísa que, por sua vez, revela-se axiologicamente, como professora, ajoelhando-se diante das crianças com humildade, acolhimento, ternura e escuta. As crianças entendem a postura da professora e compartilham com ela o seu tesouro, um musgo.

Assim, um convite à partilha é feito, um encontro de gerações acontece, as crianças, mais do que qualquer outro ser, necessitam do outro para serem e estarem no mundo; seus desenvolvimentos: intelectual, emocional e físico florescem passo a passo com os parceiros mais experientes e a professora, mais do que qualquer outra figura, tem a responsabilidade de cultivar essas vivências.

Para se ter vivências é preciso que haja um meio onde as crianças sintam-se afetadas e, por consequência, desenvolvam suas máximas capacidades humanas. Mas qual é o papel do meio no desenvolvimento infantil? Vigotski (2010) pode nos ajudar a responder a essa questão.

Para esse autor, o meio tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. É por meio da relação estabelecida entre a criança e o meio (parque, elementos da natureza, elementos da cultura, professor), em uma determinada etapa do desenvolvimento, que este servirá como fonte ao longo do processo do desenvolvimento infantil. Para defender essa ideia, Vigotski (2010) aborda algumas considerações que retrato a seguir.

O "[...] papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias." (VYGOTSKY, 2010, p.682). Isso porque a professora pode plantar um musgo sempre nas mesmas condições sem alterar nada no meio, porém, em diferentes idades cronológicas da criança - criança de 8 meses, 3 anos ou 6 anos - pois, em cada fase do desenvolvimento infantil, essa percepção será diferente para cada criança, ou seja, a percepção de uma criança de 8 meses, não será a mesma de uma criança de 3 anos e muito menos aos 6 anos quando suas percepções de mundo estão muito mais desenvolvidas.

Com isso, apesar do conceito de musgo e de como plantá-lo possam ser o mesmo, a cada faixa etária, a criança atribuiu diferentes sentidos para eles, mesmo que o meio possa ter se mantido. O que mudou foi a relação de cada criança com o meio. Assim, "[...] cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade." (VIGOSTKY, 2010, p.682).

Nesse sentido, o autor acrescenta a essa consideração mais um fator, o conceito de vivência. Ele salienta que não basta apenas a criança se relacionar com o meio, é preciso vivenciar as situações, atribuindo-lhes sentido. No exemplo anterior, destaco que, a cada faixa etária, as crianças atribuíram sentidos diferentes em relação a como plantar um musgo, e é justamente como (VYGOTSKY, 2010, p.686) conceitua:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

Desse modo, cada criança dentro de sua singularidade, vivenciará de forma única as diferentes situações do meio a contar de diferentes relações, exemplificando: Cora, Sara e

Heloísa, embora estejam em um espaço e tempo coletivo, são únicas e singulares em suas vivências e cada qual se apropriará da vivência de plantar um musgo de forma diferente. Pode ser que para Sara, compartilhar o plantio de um musgo com sua professora já é o bastante, para Cora além dessa partilha é um bom momento para objetivar seus aprendizados ao usar o cabo de uma pá para fazer os buracos, já para Heloisa esse momento pode simbolizar o quanto seus atos são importantes e podem ser geradores de desenvolvimento.

Existe nesse meio ou entorno da criança, algo específico do desenvolvimento infantil, visto que, uma

[...] forma desenvolvida, que deverá aparecer no final do desenvolvimento infantil, será chamada, assim como fazem na pedologia contemporânea, de forma final ou ideal – ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará. (VYGOTSKI, 2010, p. 693).

A exemplo disso, referencio novamente a postura da professora Heloísa ao escutar, acolher, humildemente ajoelhar, enfim, adotar uma postura afetuosa, uma forma ideal no que diz respeito à afetividade humana. Se essa forma ideal sempre estiver presente nas relações das crianças com o meio desde a mais tenra idade, então, essas relações afetuosas como forma final ou ideal “[...] – ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará.” (VYGOTSKI, 2010, p. 693), poderão aparecer ao final do desenvolvimento da criança, impulsionando, assim, o desenvolvimento de sua personalidade ao se tornar um adulto afetuoso em suas relações com o mundo.

Por fim, essa relação de alteridade do “tu” e do “eu” vivida por essas protagonistas (Heloísa, Cora e Sara) alargaram e desenvolveram três consciências, ampliaram seus conhecimentos de mundo ao plantarem afetos dentro do cronotopo da infância, na vivência em ser criança e professor.

Termino essas palavras escovando as palavras de Manoel de Barros:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentado na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. (BARROS, 2008, p. 6).

Se quero formar adultos humanizados, devo começar pelo seu entorno e permitir que a infância os constitua e, acima de tudo, humanizo-me como modelo ideal.

Assim, o tempo do parque do maternal I se finda. Nossa, já? Quando estávamos nele parecia eterno, mas na hora de sair parece que foi tão pouco. Assim são os sentimentos

suscitados nas crianças ao ouvirem o chamado de Heloísa para começarem a organizar o parque para a saída. Não é fácil deixar esse espaço, mas guardar os brinquedos torna-se prazeroso à medida que se transforma em uma brincadeira.

Após a saída do parque, Heloísa e sua auxiliar lavam as mãos das crianças, esse é um momento rápido que antecede um outro ainda mais prazeroso, o lanche. Antes mesmo de ir para o lanche, é preciso pegar a lancheira; a professora convoca um amigo para ajudar nessa missão e ele a cumpre com esmero. Heloísa pega a lancheira e diz de quem é, e o ajudante procura o amigo e a entrega.

Quadro 20: “A partilha”



A PARTILHA

É hora do lanche, a professora e um amigo ajudam a entregar as lancheiras, quando todos estão prontos, as crianças seguem pelo percurso até chegarem onde vão lanche. No caminho admiram o mar de mochilas expostas no corredor e a cada passo um super herói, uma princesa ou até mesmo uma patrulha canina acompanham a caminhada.

Ao chegar ao destino, o pátio, as mesas os espera, cada criança escolhe o seu lugar, de repente, sentar perto do amigo é uma boa hora para compartilhar. Compartilhar alimento e também o aprendizado, organizando o lanche na mesa, abrindo e fechando os potes, tomando o suco no canudinho sem apertar a caixinha e também jogar no lixo aquilo que se pode reciclar.

Alguns ficam ansiosos para descobrir as surpresas dos potinhos dos amigos, o que será que vão encontrar, pera, uva, um pãozinho ou até mesmo tomatinho.

Algumas crianças mesmo ao lado de amigos, preferem ficar sozinhas, iniciando a experiência de se concentrarem na aventura de levar a fruta a boca sem derrubar.

Tem criança que adora conversar, conversa com o amigo ao lado e também com o que está longe, conversa com a zeladora e com os amigos grandes. Conversa-se de tudo e de nada, essa é uma hora boa para uma conversa animada. No tempo do lanche do maternal I é assim, come-se, compartilha, aprende e bate papo.

**Fabício, Ricardo e
Livia. Abril, 2022**

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Barriga cheia. E lá vão as crianças comandadas por Heloisa se envolverem em outras propostas. Saliento que abordarei algumas ações do dia a dia do maternal I, porém, isso não quer dizer que elas aconteçam todas no mesmo dia. Aqui o intuito será explicitá-las.

Primeiro, a professora deixou tudo pronto, sua proposta é fazer com que as crianças cheguem ao espaço já organizado. Essa perspectiva faz parte de seus estudos sobre a abordagem do Observatório da cultura infantil (OBCI)¹⁰ por meio das palavras de Fochi (2018) e demais colaboradores quando falam da “Bandeja de experimentação” e, sendo assim, entendo ser de muita valia para a pesquisa, conhecer essa proposta mais de perto.

¹⁰ OBCI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que nasceu em 2013 e desde sua criação tem se ocupado em transformar o cotidiano pedagógico de cinco escolas públicas e particulares da região metropolitana de Porto Alegre, RS. (FOCHI, 2018, 2019).

Quadro 21: “No toque da semente a arte sensorial se encontra”



NO TOQUE DA SEMENTE A ARTE DE EXPERIMENTAR

Luigi e Helena se maravilham com as sementes de uma árvore com uma estrutura um tanto peculiar.

Luigi olha analisando a semente como se quisesse compreendê-la e logo se põe a fazer uma grande força com as mãos em sentidos contrários, descobrindo poder debulhá-la. E assim, as pequenas partes da semente deslizam de sua mão como se flutuassem ao olhar de Luigi.

Helena por sua vez, se sente tão atraída pelas sementes que mergulha as duas mãos na cumbuca, sente suas formas, as remexe, para só depois experimentar possibilidades. Possibilidades que no olhar de Helena, sementes viram arte.

No toque das sementes, a arte de experimentar dialoga com os olhares e mãos de Luigi e Helena.

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

A proposta de trabalho com a Bandeja de Experimentação, por parte do OBCI, tem sua influência em um texto pedagógico produzido pelas escolas municipais de Pamplona, Espanha que, por sua parte, são inspiradas pelas propostas de Elinor Goldschmied, uma inglesa formada

em saúde mental e que dedicou sua vida a pesquisa com bebês e crianças pequenas na Itália, Inglaterra e Catalúnia, lugares onde a reconhecem como uma grande especialista em educação e cuidados com crianças de 0 a 3 anos. (FOCHI, 2018).

Desde então, as propostas de Goldschmied são abordadas por instituições de educação infantil do mundo inteiro com o propósito de assegurar uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma. Posto isso, a proposta com as Bandejas de experimentação “[...] é uma modalidade do brincar Heurístico [...] inspirada na perspectiva de Elinor Goldschmied (2006), que se constitui como uma proposta em que a criança é colocada a descobrir as coisas “por si mesmo”. (FOCHI, 2018, p.108).

O conceito “por si mesmo” a que Fochi alude, não diz respeito a uma aprendizagem baseada no espontaneísmo, aliás, muito pelo contrário, o adulto pensa o espaço, as relações que as crianças podem estabelecer com ele por meio das diversas materialidades da cultura humana; e ainda observa, interpreta e avalia, na medida em que as crianças interagem com os objetos do mundo. Em outras palavras, é um ensino intencional para uma aprendizagem com sentido.

Para Fochi (2018), a exploração das Bandejas de experimentação possibilita à criança criar hipóteses estimulada pela curiosidade, elaborando, assim, estratégias e respostas para os problemas que surgem no contato com a materialidade, criando perguntas e respondendo-as por meio de ações repetidas com o intuito de fazer outras pesquisas, a fim de rejeitar ou comprovar suas hipóteses. Essas ações repetitivas que as crianças experienciam, além de comprovarem suas hipóteses dando-lhes a certeza, também lhes transmitem segurança, algo importante e necessário para suas brincadeiras.

Nesse sentido, ao olhar para Helena diante das sementes, uma de suas primeiras ações além de uma rápida exploração sensorial, foi observá-las como se estivesse a perguntar: “Será que elas podem ocupar outros espaços”? E, com isso, inicia sua investigação. Helena reserva uma fôrma de gelo a sua frente e estabelece uma relação “um a um” entre ela e as sementes: para cada orifício uma semente e assim preenche todo o recipiente. Após essa investigação, transfere essa relação para um outro objeto. Agora com a fôrma de empada, logo comprova novamente sua hipótese e decide ampliá-la encaixando a semente dentro dessa fôrma e ambas nos buracos da bandeja de ovos.

Crivando-me a olhar para essas ações com lentes aumentadas na visão de Mukhina (1996), Helena, além de estabelecer uma relação um a um entre os objetos, também tentou estabelecer entre eles uma relação correlativa selecionando os objetos e os acoplando de acordo com o tamanho. Porém, em sua última tentativa, sua hipótese não confere e fica um tempo

contemplando sua obra. Com isso, interpreto que Helena ficou satisfeita com a resposta de sua pesquisa e logo levanta-se e vai em busca de novas possibilidades.

Contudo, vale salientar que Helena está no processo de assimilação das ações orientadoras externas as quais “[...] permitem à criança alcançar um resultado prático e correto” (MUKHINA, 1996, p. 131), diante da ação com objetos, para assim desenvolver em um futuro próximo uma nova percepção a correlação visual das propriedades do objeto de uma forma completa e multilateral.

A proposta de trabalho com as Bandejas exige do professor certas diretivas a serem seguidas para que haja fluidez durante as sessões - espaço e tempo das explorações - uma delas é o espaço que precisa estar organizado para a chegada das crianças para que o tempo da sessão como o da professora, esteja voltado às explorações e observações. Os espaços escolhidos para acontecerem as sessões podem ser lugares abertos ou fechados, porém, sem muitos apelos visuais - salas com brinquedos por exemplo.

Organizar as bandejas é uma outra diretiva importante. Durante as sessões é proposto a organização de duas mesas separadas contendo dois conjuntos de materiais: a ilha dos contáveis e dos não contáveis como são chamadas por Fochi (2018) e assim:

O adulto é quem deve organizar de modo convidativo (sedução estética) a mesa. Sugere-se que coloque dois ou mais recipientes grandes (bandejas bacias) nos quais serão ofertados materiais não contáveis no centro da mesa. No seu entorno, são distribuídos os utensílios de apoio de maneira que possam se relacionar a esses elementos, convidando as crianças para a interação e exploração com os mesmos. (FOCHI, 2018, p.113).

Heloísa escolhe um espaço neutro para a sessão do dia - um anfiteatro - um lugar amplo e sem apelos visuais, em seguida, organiza duas ilhas, só que dessa vez os materiais são expostos em cima de um papel fixado no chão e não em uma mesa, o que, ao meu ver, limitou a mobilidade das crianças. Assim, na ilha dos materiais não contáveis expõe: um recipiente com pó de café e outro com fubá e alguns materiais de apoio como colheres, potes, copos, canecas, peneiras e funis de diferentes tamanhos.

Figura 44 - Foto da professora organizando uma sessão com as Bandejas de experimentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 45 - Foto da professora organizando uma sessão com as Bandejas de experimentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

O contáveis são sugeridos por Fochi (2018) “Dois ou três tipos de material que se possa contar: pedras, rolhas, prendedores de roupa, tampinhas, sementes grandes, nozes. Bandejas com divisórias: fôrmas de gelo, caixa de ovos, bandejas de bombom.” (FOCHI, 2018, p.114)

Em outra ilha Heloísa expõe materiais como: fôrmas de gelo, cartela de ovos, cumbucas, sementes, fôrmas de empada, colheres e pegadores.

Figura 46 - Foto da ilha com materiais contáveis



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

No momento da sessão, a sala está organizada e é preciso dividir a turma - outra diretiva - pois, para cada tempo de sessão há um número específico de crianças e Heloísa leva para as sessões de 5 a 6 crianças até encerrar.

Logo no início da sessão, Fochi (2018) orienta as professoras a realizarem uma consigna reunindo as crianças e falando sobre como proceder durante a sessão, utilizando uma fala breve, clara e afirmativa no sentido de não ficar enfatizando ações as quais não se devem fazer. Dentre a fala da consigna, uma das prerrogativas que precisa ficar clara, tanto para a criança como para o adulto, é que os materiais devem permanecer na mesa, todavia, caso alguma criança leve o material para o chão, sugere-se a não interferência do adulto.

Figura 47 - Foto da consigna



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Durante a consigna, além de fazer os combinados, Heloísa faz um convite para a brincadeira e logo a sessão se inicia, as crianças se posicionam ao redor das bandejas e começam suas investigações. Com isso, a professora se mantém afastada o tempo todo, observando e filmando as ações das crianças, só interferindo em momentos necessários, quando uma criança chama ou se acontece algum incidente, etc.

Durante a sessão organizada por Heloísa, muitos foram os enunciados emergidos nas relações das crianças com os objetos. Toda a materialidade aguçou os sentidos, assim foi com Luigi, que se sentiu atraído visualmente pelas sementes e logo sentou-se no chão e começou uma exploração sensorial pegando uma na mão, cheirando e observando atentamente. Seu olhar parecia penetrar naquela coisa estranha cheia de pontinhas, Luigi parecia perguntar: “O que será isso? Será que consigo separá-las?”

Com isso, a pesquisa de Luigi se inicia, segura as sementes com as duas mãos e fazendo força em sentidos contrários, começa a tentativa de debulhar as sementes. Contudo, não conseguiu e percebeu que precisaria colocar um pouco mais de força e pressão, tentou novamente e, agora, conseguiu retirar duas sementinhas, percebeu que quanto mais pressão e força colocasse, mais sementes conseguiria arrancar e, assim, foram sucessivas vezes. Junto às ações de apertar, puxar e segurar, também fazia o movimento de soltar, fazendo com que as sementes deslizassem de sua mão.

Ao mesmo tempo, um aspecto me chamou a atenção. Para cada movimento executado por Luigi, havia também um tipo de emoção suscitada pela ação e, assim, quando apertava e puxava, sua respiração ficava ofegante e seu semblante tenso; quando segurava e logo depois soltava, sua respiração era calma e seu semblante tranquilo, como se estivesse em um momento prazeroso. Fiquei por muito tempo observando suas ações e o quanto estavam interligadas as suas emoções.

Estar atento às emoções das crianças é um aspecto muito considerável, sendo que, por muitas vezes, fixamo-nos nas ações e esquecemo-nos dos ritmos e das emoções que as crianças perpassam em suas relações com os objetos e o mundo. Em outras palavras,

“Vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções e tende a esquecer que todo sistema racional tem uma base emocional. Experiência, razão, emoção e, por extensão, comportamento social e criatividade, não podem ser separados de um estudo que busca o fluir das ações infantis em interação com o outro, com as coisas.” (CABANELLAS, ESLAVA, 2020, p. 90).

A emoção sensorial perpassada pelas ações de Luigi, lhe provocaram vivências de atração, tensão, descontentamento e prazer. Ao olhar para o todo - experiência, emoção - com mais perspicácia e sem separá-las, como uma unidade global, compreendo o quanto simbolizam os ritmos individuais da consciência de cada criança em seu desenvolvimento.

Ao final da sessão, a professora pede ajuda das crianças para a organização. Cada uma, dentro de suas percepções e possibilidades, prestam-se a limpar o que caiu no chão, devolvem os objetos para as mesas respectivas ao comando da professora e, por fim, como um organismo vivo, o contexto se reconstitui e as bandejas estão prontas para receber novos amigos.

Durante todo o tempo das sessões, a postura da professora foi a mesma, sempre atenta aos movimentos das crianças, percebendo suas sutilezas por meio dos observáveis, como uma forma de investigar, para depois, documentar e avaliar, e,

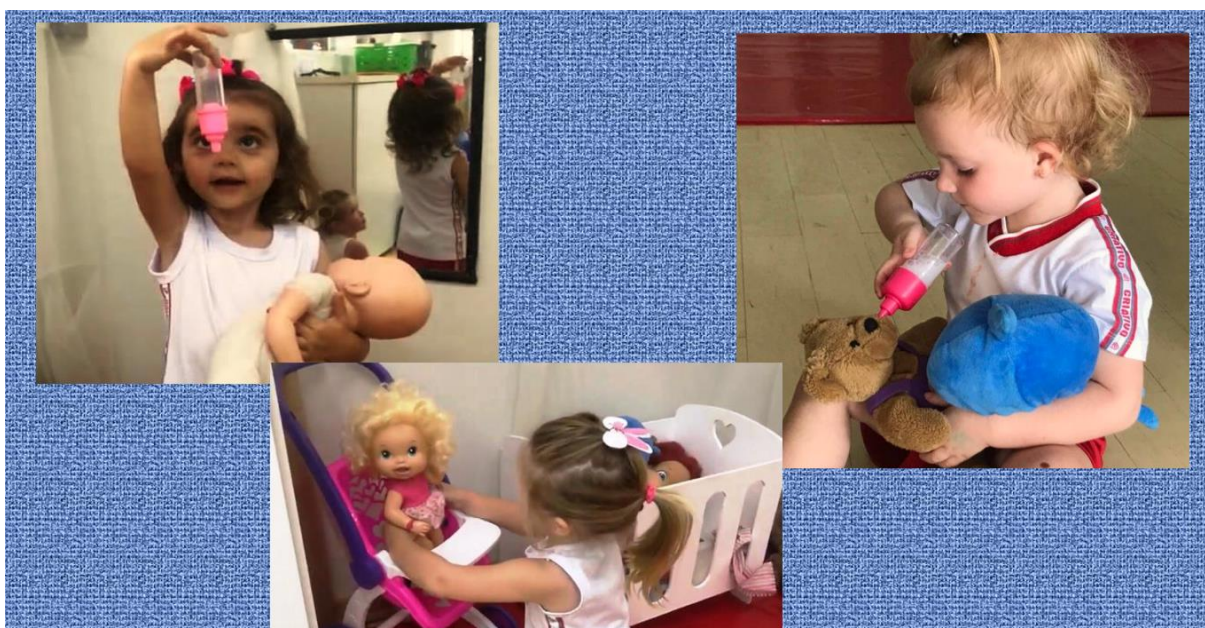
[...] para que as crianças não sejam avaliadas” a partir de objetivos pré-estabelecidos, para poder compreender e interpretar o que aprendem é necessário tornar significativo para o mundo adulto aquilo que já é significativo no mundo das crianças. É necessário que a educação infantil se torne um contexto de intercâmbio, onde se abandonem as formas unilaterais de diálogo em favor de diálogos com as crianças. A consciência de que o próprio observador educador é parte integrante de um contexto de comunicações espaciais e temporais implica mudanças muito profundas nas formas de atuação educativa. (CABANELLAS, 2020, p. 201).

No tempo em que acompanhei as sessões, além de observar as crianças, também observei a professora e com isso, interpreto sua postura como extremamente sensível, por respeitar o espaço e o tempo das crianças. Uma postura de pesquisadora, por prestar atenção às minúcias nas explorações, porém, não indiferente à infância, à cultura, às necessidades das crianças e de si mesma como profissional. Em outras palavras, nessa sessão, nesse evento único

da vida, Heloísa brilhou-nos com seu ato ético, singular e irrepetível, ato responsável e responsivo para com as crianças e para com a escola da infância.

Com isso, seguimos. O que será que a professora Heloísa ofertará dessa vez?

Quadro 22: “Brincando de ser mãe”



BRINCANDO DE SER MÃE

Brincar na casinha do espaço de aprendizagem da sala é uma das ações que as crianças do maternal I mais gostam, nela encontram-se objetos como fogão, panelas, bolsas, roupas, frutas de plástico e feltro, berço, animais de pelúcia, mamadeiras e bebês. No quarto da casinha Sara, Mariana e Ariana brincam de amamentarem seus filhos:

Sara pega o seu bebê no colo e logo lhe dá de mamar, percebe então, que o leite acabou e exclama com muita satisfação “Mamou tudo tia, olha, mamou tudo!!!”

Mariana após amamentar sua filha, a coloca no carrinho e anuncia “vou passear, tchau!!

Ariana por sua vez, pega seus filhos no colo e se afasta da casinha como se quisesse um momento de individualidade, vai até a porta da sala, senta, acomoda-os em seu colo e muito compenetrada, dá de mamar para um deles.

Amamentar o filho é um ato humano, no espelho da vida, brincar de ser mãe é vital.

A proposta ofertada por Heloísa às crianças dessa vez são os espaços de aprendizagem, uma das metodologias utilizadas pela escola. Para entender o contexto da atividade explicitarei, de forma breve, o que são e como funcionam esses espaços, tanto na perspectiva da pedagogia Freinet como na escola pesquisada.

Para iniciar minha explanação mergulho até as palavras de Freinet e trago à tona três invariantes (invariantes nº 7, 9 e 20) de trinta por ele elaboradas, as quais corroborarão os sentidos de minhas interpretações a seguir, quais sejam: “Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa. [...] É fundamental a motivação para o trabalho. [...] Fale o menos possível” (SAMPAIO, 1989, p. 84 a 93).

Saliento, portanto, que a proposta com os espaços de aprendizagem é inspirada nas técnicas de Freinet,¹¹ mais precisamente nos cantos de trabalho e o que são esses cantos? Sampaio explica que:

O espaço interno e também algumas áreas do espaço externo de uma classe divididos em cantos de trabalho que comportam um número limitado de alunos.

O material utilizado em cada canto (ateliê ou oficina) deve ficar organizado e ao alcance das crianças.

Existem alguns cantos fixos; outros são variáveis, neles podendo ser realizadas, alternadamente, atividades diferentes.

[...] A partir disso, sem a interferência direta dos adultos, a sociabilização das crianças ganha um ritmo próprio. Essa prática na sala permite uma vida cooperativa. As crianças têm mais opções, o que não significa que tenham sua vontade atendida imediatamente, pois, os cantos comportam um número limitado de elementos e é preciso esperar, caso o canto escolhido estiver lotado.

Também o fato de o professor não poder estar atendendo a todos ao mesmo tempo faz com que as crianças descubram individualmente, ou em grupo, a solução para os seus problemas, favorecendo dessa forma o desenvolvimento de sua autonomia.

Os cantos podem ser: da cozinha, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, [...]. (SAMPAIO, 1989, p.187).

Heloísa, dessa vez, explica que os espaços de aprendizagem do maternal vão ao encontro das necessidades das crianças e de maneira adaptada, à realidade da escola e da turma, exemplifica:

¹¹ Célestin Freinet foi um pedagogo francês que na década de 1920 inicia seu trabalho como professor em uma escola na pequena aldeia de Bar-Sur-Loup, França.

Quadro 23: “Os espaços de aprendizagem

Os espaços de aprendizagem do maternal I são organizados em pequenos espaços fixos, divididos entre: casinha, cozinha, elementos da natureza, garagem, brinquedos de construção e leitura. Há também os espaços móveis que trago para a sala dependendo das explorações anteriores, ou se eu acho que vão propor desafios para as crianças. A gente sempre começa a proposta com uma roda da conversa rápida para a apresentação dos espaços e assim, as crianças já podem ir pensando em suas escolhas, como também alguns cuidados que precisamos ter como: ao sair de um espaço guardar os brinquedos que usamos, cuidar dos brinquedos, emprestar o brinquedo para o amigo depois de usar etc. No encerramento da proposta, peço para que todos ajudem a organizar os espaços guardando os brinquedos cada qual no seu lugar (Heloísa, terceiro encontro dialógico)

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Nessa observação, Heloísa organiza uma proposta com os espaços de aprendizagem na sala, e como acontece com as “Bandejas de experimentação”, tudo é organizado com antecedência. Heloísa, nesse dia, propôs apenas os espaços fixos, acrescentando a eles outros objetos, os quais, no dia a dia, não estão à disposição das crianças. Assim, com a chegada da turma na sala, o primeiro passo foi fazerem a roda da conversa inicial, que foi bem breve.

Ao fazerem os combinados, a professora começou a perguntar para cada um em qual espaço gostaria de iniciar suas explorações. Com isso, cada criança pôde fazer suas escolhas. Nesse momento, retomo novamente a variante nº 7 de Freinet: “Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.” (SAMPAIO, 1989, p. 84).

A variante nº 7 como princípio, me ajuda a compreender o quanto é essencial deixarmos as crianças, desde pequeninas, fazerem suas próprias escolhas, dando-lhes vez e voz, respeitando-as em sua individualidade, dentro de um coletivo. Muito se fala, atualmente, em desenvolver a autonomia nas crianças, porém, pouco se faz para impulsioná-la e esse foi um bom exemplo para isso.

Nesse dia, contudo, não houve situação em que a professora precisasse fazer uma negociação a respeito da escolha de um espaço por parte uma criança. Naquele momento, foi tranquila a questão do espaço e não houve indisponibilidade de usá-lo para brincar. Isso não aconteceu porque, segundo Heloísa, muitas crianças estavam ausentes naquele dia e a turma contava com um número reduzido de alunos. Porém, relata ter vivido situações em outros momentos, em que por mais ofertas feitas para redirecionar o aluno para outro espaço sem ser o escolhido, a criança preferiu esperar ao seu lado e ao lado do espaço, até que pudesse participar.

Após todas as crianças estarem envolvidas em suas ações, Heloísa e sua auxiliar observavam e davam suporte para as crianças vestirem fantasias ou roupas, serem convidadas a participar das brincadeiras, assim como lembravam-nas que é preciso guardar o brinquedo que não vão mais usar (já que por si só as crianças ainda não adquiriram essa postura).

A esse contexto trago outra variante, a de n.º 20 “Fale o menos possível” (SAMPAIO, 1989, p. 84), não que as trocas por meio da linguagem feitas entre professor e criança não sejam importantes, muito pelo contrário, são necessárias à medida em que as crianças estão se apropriando da língua materna e assimilando o convívio social. Falo no sentido de alertar o quanto nós adultos falamos e não permitimos que as crianças falem. Parece que queremos sempre escutar a nossa própria voz. Porém, é preciso deixar as crianças se expressarem por meio de seus gestos, olhares, silêncios, falas; é preciso calar-nos no sentido de escutar, como enfatiza Miotello (2018):

Indo para a educação, então, diria: 1) processos de escuta são coisas que a gente precisa desenvolver. Aprender a desenvolver processo de escuta, se colocar na escuta, se colocar na escuta não é ouvir, às vezes eu ponho a mão na orelha pra denotar esse processo de escuta, mas a gente escuta com tudo: é com o olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um processo inteiro, não é só “ouvir”. Ouvir é o som, escutar é com a alma, escutar é com o espírito, escutar é com a minha pessoa inteira, se colocar no processo de escuta; 2) aprender a fazer os processos responsivos. (MIOTELLO, 2018, p.36).

E foi assim, falando menos e escutando mais, que a professora foi convidada por Sara para uma brincadeira junto com Mariana e Ariana, as quais ocupavam o espaço da casinha, amamentando seus filhos. Sara envolve seu bebê nos braços e lhe dá de mamar, quando olha, o leite da mamadeira havia terminado e Sara exclama: “Mamou tudo tia, mamou tudo! Seu encantamento foi especial, teve um gostinho de satisfação, cumpriu o seu papel com maestria, pois, ser mãe não é fácil. Heloísa, nesse momento, faz uma cara espantada e diz: “Nossa, mamou mesmo, será que os outros bebês estão com fome? Essa fala impulsiona Sara a repetir seu gesto novamente, só que agora troca de bebê.

Enquanto Sara segue compenetrada em suas ações, Mariana já amamentou sua filha, que estava deitada no chão, depois, levantou-se e tentou colocá-la no carrinho, todavia, não conseguiu, fez algumas tentativas e acabou atingindo seu objetivo. Após, segurando na alça do carrinho deu tchau para sua professora e, antes mesmo de sair, Heloísa a indagou: “Mariana aonde você vai levar sua filha?

Mariana ainda não havia pensado sobre isso, mediante a pergunta de sua professora, então respondeu: “Ela vai passear”, Heloísa complexifica um pouco mais o diálogo e pergunta: “Onde?”, Mariana fica olhando para Heloísa com um ar de quem não sabe a resposta, a

professora mais que depressa oferta opções a Mariana dizendo: “Você vai passear na calçada, na praça, no shopping, na casa da vovó ou vai levar sua filha para a escola? Mariana responde com uma cara de sabida: “Ela vai no shopping”.

Ariana, entretanto, ao escolher seus bebês, não vai ao berço onde estão todas as bonecas, direciona-se ao lado, olhando para um cesto com bichos de pelúcia, escolhe um urso e um polvo, segura-os como se fossem crianças ao colo, sai da casinha e vai em direção da porta da sala como se tivesse querendo ficar sozinha, um momento de individualidade, assim, senta, os acomoda em seu colo e, em seguida, dá de mamar para o seu primeiro filho, o urso.

Embora as crianças do maternal I estejam na primeira infância enquanto período de desenvolvimento, suas ações aos três anos, além da manipulação dos objetos e a descoberta de suas funções, também realizam ações relacionadas às premissas do jogo de papéis, tendo o brincar como atividade principal na idade pré-escolar, próxima fase do desenvolvimento infantil.

No período pré-escolar, a necessidade da criança se volta para as relações estabelecidas entre os adultos e seus respectivos papéis na sociedade, o que antes era satisfeito na ação com os objetos e suas funções, agora se converte em relacionar-se com o adulto em suas funções. Por isso, a ação lúdica, o brincar, se torna importante nesse processo; a criança não pode realizar as mesmas ações dos adultos: usar o telefone, cozinhar, ler etc., porém, a brincadeira a ajudará a saciar as necessidades de viver a vida adulta e ampliará, significativamente, o seu conhecimento de mundo e o seu psiquismo.

A esse respeito, Vigotski (2007) explica em seus estudos, o surgimento de necessidades específicas e impulsos específicos importantes, de caráter intelectual e afetivo na relação com o adulto, impulsos esses que conduzem o desenvolvimento da criança para a brincadeira. Na primeira infância, o impulso e a satisfação de seus desejos não realizáveis imediatos, ou seja, aquilo que a criança não pode realizar naquele determinado momento (andar de bicicleta na rua, dirigir o caminhão do pai) e que para ela não podem ser adiados, na idade pré-escolar. Com o amadurecimento dessas tendências não realizáveis de seus desejos imediatos, a criança não deixa de desejar, muito pelo contrário, o desejo conserva-se, e é isso que para esse autor, faz surgir a brincadeira,

[...] que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação. (VIGOTSKI, 2007, p.25).

Vigotski (2007) ressalta, ainda, que na brincadeira cria-se uma situação imaginária distinta das demais atividades gerais das crianças. Apesar de não ser uma brincadeira que requer condições específicas, toda situação imaginária contém suas regras implícitas, a exemplo, a brincadeira de Sara em ser mãe e amamentar a boneca como se fosse filho. Essa situação imaginária leva Sara a se submeter às regras do comportamento de ser mãe. Em outras palavras, Sara pega o bebê no colo, o envolve em seus braços, oferta-lhe a mamadeira como a postura de uma mãe e, por fim, se sente feliz como uma mãe, vendo seu filho mamar tudo. Com isso, Sara comportou-se e se submeteu às regras do comportamento materno.

Com Ariana não foi diferente, porém, no seu caso há uma complexidade maior em sua situação imaginária. Na brincadeira de Ariana, a relação intrínseca entre objeto e palavra, perceptiva nas ações objetais, adquire um caráter diferente, dizendo com Vigotski (2007) divergente entre o campo semântico e o que se vê, ou melhor dizendo, a ideia separa-se dos objetos, não como algo que acontece de imediato no desenvolvimento da criança, muito pelo contrário, é algo gradativo o qual acontece por meio da brincadeira.

Vejamos: Ariana participa da brincadeira de ser mãe e amamentar, todavia, no momento de escolher seu bebê, escolhe um urso e um polvo para serem seus filhos. Escolher dois animais difere de uma escolha a qual a criança escolhe um bebê de brinquedo (objeto/palavra). A escolha de Ariana caracteriza-se como uma ideia de bebê e começa a separar-se do objeto como tal, essa ação, em correspondência com as regras da brincadeira, passa a ser determinada pela ideia e não pelo objeto. Os animais passam a ser um ponto de apoio para Ariana na separação do significado “bebê”, do bebê real e o ponto de apoio ou pivô como diz Vigotski (2007), é fundamental para essa separação, pois sem esse pivô (urso como ideia de bebê) isso não aconteceria.

Para esse autor, essa separação (significado/objeto) caracteriza-se como um momento crítico, mudando a estrutura da percepção da criança com relação a realidade, a qual surgiu na primeira infância (percepção real), caminhando para além do concreto, para o mundo do significado e sentido. Para mais, Vigotski (2007, p.32) argumenta que:

[...] a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. [...] o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

Com isso, Ariana, por meio do brincar, começa a desenvolver sua imaginação a qual ainda tem um longo percurso até o final da idade pré-escolar. Contudo, é preciso muita atenção da professora nessa fase, já que é nesse momento do desenvolvimento da criança que tanto Vigotski (2006) como Mukhina (1996) alertam para o período de crise (crise dos três anos), a qual em que a criança pode ou não passar por ela de forma tranquila, isso dependendo das ofertas feitas pelo adulto (ambiente, materialidade e relações) de forma a irem ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

No caso de Heloísa, entendo que as brincadeiras nos espaços de aprendizagem vão ao encontro dos interesses das crianças, proporcionando a elas condições necessárias para impulsionar o desenvolvimento infantil. Quanto à Mariana e seu brincar, crivo-me a falar das trocas verbais realizadas entre ela e a professora, como dito anteriormente, é na primeira infância que a linguagem mais se desenvolve e o diálogo eminente nos contextos infantis, ajudam as crianças nesse processo.

Uma das características da linguagem das crianças na primeira infância é a comunicação com pessoas mais próximas ao seu convívio, motivadas por suas ações ou situações concretas, o que caracteriza um tipo de linguagem situacional. Segundo Mukhina (1996), a linguagem situacional é compreendida pelos interlocutores da criança em uma dada situação, como no caso de Mariana que, após colocar sua bebê no carrinho, dá tchau e sai, não deixando claro para quem não está participando da brincadeira a sua ação, quando não verbaliza o que vai fazer, onde vai e com quem vai.

Quando questionada por sua professora para onde estava indo ao dar tchau, essa pergunta ajuda mariana a ampliar sua linguagem percebendo as nuances de uma linguagem mais contextualizada. Mesmo assim, é sucinta em sua resposta “vou passear”, não satisfeita a professora a questiona novamente e abre um leque de opções para sua resposta o que a faz pensar no que vai dizer.

Essa atitude de Heloísa impulsiona o desenvolvimento da linguagem de Mariana para uma mais contextualizada e, dizendo como Mukhina (1996), assimilando uma linguagem contextual, cuja característica é a descrição com riqueza de detalhes, permitindo às pessoas compreendê-la sem vê-la, ou seja, sem mesmo participar da ação, ocorrendo com mais intensidade na idade pré-escolar. Todavia, não é porque a criança se apropria da linguagem contextual que ela deixa a linguagem situacional, tanto a criança como o adulto utilizam ambas dependendo da situação das trocas verbais. O fato é que:

“A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de

acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem, muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança. (MUKHINA, 1996, p.127)

Ademais, a linguagem se torna pré-requisito para a criança interagir nas brincadeiras com os amigos (idade pré-escolar), seguindo os seus comandos e compreendendo a dinâmica do papel a ser realizado por ela na brincadeira, assim como, a compreensão do seu conteúdo. No brincar, a criança desenvolve sua memória, atenção, imaginação, o controle da sua conduta, respeitando as regras do jogo de papéis em função de realizar um brincar cada vez mais sofisticado e o mais aproximado possível de suas vivências cotidianas com os adultos próximos de seu convívio. (LENTIEV 1988), (FACCI 2004), (MELLO 2007).

Embora o diálogo entre professora e criança tenha acontecido numa perspectiva face a face, com um caráter apenas comunicativo, interpreto-o como repleto de enunciados extraverbais envoltos a essa troca por meio de uma linguagem intensa em dialogicidade. Na mesma medida em que Heloísa entende a necessidade eminente em desenvolver a linguagem de Mariana, isso se adensa e torna esse momento rico e propício para essa interlocução.

Assim, retomo à invariante “É fundamental a motivação para o trabalho” (SAMPAIO, 1989, p. 84 - 93), como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, atribuindo ao professor a responsabilidade em motivar suas crianças, a fim de aprenderem e, assim, desenvolverem suas máximas capacidades humanas, como também, a responsividade eminente nesse processo tanto da parte da criança, enunciando sua aprendizagem e, por consequência, o seu desenvolvimento, como do professor, dando indicativas de um projeto de dizer em ascendência.

Contudo, o projeto de dizer da Professora não para por aí, agora, a proposta está envolta ao contexto investigativo.

Quadro 24: “Mergulhos imaginários”



Heloísa preparou um contexto investigativo, o chão foi ornamentado com conchas e na parede projetado cenas do fundo do mar com seus respectivos sons.

Com tudo pronto, a professora convida Mariana, Júlia e Luiza para adentrarem a esse universo e logo as meninas começam seus mergulhos.

O ambiente aguça seus sentidos, resabiadas o experienciam tocando as conchas, chegando perto das imagens e aos poucos se familiarizando com o contexto e seus elementos, os peixes já são velhos conhecidos.

De repente Júlia grita: “Olha um peixe, vamos pegar?” Assim a brincadeira se inicia, meninas batem pernas e braços como se estivessem nadando. “Ah! Ah! Ele foi embora! Comenta Luísa, “Ele foi para a casinha dele”, Heloísa então a questiona: “O peixe tem casa?” e Luísa responde: “Sim, a casa dele fica escondida”

Em seguida, aparece uma água viva bailando em seus movimentos, Luísa a acompanha subindo e descendo os braços como se tivesse a flutuar. Júlia e Mariana entram na onda e imitam também, até que aparece um cardume de peixinhos e, Mariana exclama: “Olha que fofinho, vou fazer carinho”!! E por meio de gestos acaricia vários peixinhos.

Não se sabe ao certo se essa vivência é realidade ou fantasia, porém, com certeza é imaginação.

**Luísa, Júlia e Mariana.
Abril, 2022**

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Ao interpretar essa mini-história muitos foram os sentimentos que me abordaram, porém o sentimento mais latente, o mais pulsante, foi a angústia. Isso por saber o quanto nós, adultos, somos responsáveis por perpetuar a nossa espécie e o quanto essa prerrogativa ainda não é consciente para a maioria dos homens.

A escola da infância compartilha dessa responsabilidade à medida que foi criada com a finalidade de humanizar, assim espera-se, tendo um papel fundamental nesse processo, o qual não acontece na espontaneidade e muito menos por meio dos traços hereditários e, sim, por meio de uma herança social constituída no caminho trilhado pela humanidade de geração em geração. Porém, isso depende de qual concepção de criança a escola e, por consequência, os professores assumem para projetar um ensino e aprendizagem ao encontro das reais necessidades das crianças ao longo de seu desenvolvimento. Essa concepção deve considerar, segundo Mello (2015, p.15):

[...] o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança: tudo o que a criança vive, experiência ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções. (MELLO, 2015, p.15).

Nessa perspectiva, a cultura, o adulto e as crianças, são os três elementos essenciais para o processo de humanização, segundo Mello (2015): a cultura importa na medida em que sem ela não há sociedade; o adulto importa como parceiro mais experiente e como parte integrante de um conjunto sócio mediador; e as crianças e suas ações com os objetos materiais e imateriais da cultura, que chamam sua atenção caminhando rumo à aprendizagem.

Vale salientar que o processo de humanização da criança, sua apropriação do universo humano e o desenvolvimento de sua consciência, acontecem primeiramente em um âmbito coletivo, inter psíquico, partilhado entre pessoas, na interação com os adultos e crianças para, só depois, na medida em que a criança se desenvolve, esse conhecimento partilhado venha a se tornar conhecimento individual, conhecimento para si, ou seja, intrapsíquico, o qual nas palavras de Luria (1988, 27): “É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.” .

Nesse sentido, o indivíduo histórico e social, interage com a humanidade por meio da relação estabelecida com outros homens, atribuindo sentidos à materialidade e, com isso, significando e ressignificando o mundo. Assim acontece nos vários âmbitos de nossa sociedade, com as famílias, os ambientes de trabalho, e não poderia ser diferente com a escola, lugar precípua do conhecimento tendo em seu cerne a premissa maior, o humanizar.

É na escola espera-se, o lugar organizado intencionalmente, com o objetivo de humanizar, compartilhar conhecimentos, provocar o aprendizado, o qual não acontece a reboque do desenvolvimento e sim, à frente dele, impulsionando-o como força motriz, por meio da atividade do sujeito e mediada pelas relações (MELLO, 2006).

Nesse sentido, a professora organizou um espaço sensorial, criando uma atmosfera de fundo do mar provocando os sentidos das crianças ao projetar cenas do mundo marinho e sons respectivos, ofertando materialidade como conchas e até mesmo perfumando o espaço com uma essência com cheiro de natureza.

Essa não foi uma proposta qualquer. Ela foi pensada, intencionalmente, com a finalidade de constituir um ambiente propício para a aprendizagem. Heloísa criou seus enunciados precedentes, refletiu, pensou em cada detalhe, organizou o espaço e convidou aquelas para quem esses enunciados se dirigiam, as crianças.

Para que a professora conseguisse planificar todo esse processo, foi preciso conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, as peculiaridades das atividades guias em cada estágio desse desenvolvimento, como também, o momento certo para proporcioná-la, para que houvesse um aprendizado desenvolvvente.

Com isso, Heloísa projetou uma proposta que fosse ao encontro do desenvolvimento real das crianças (desenvolvimento de suas percepções), porém não só isso; trouxe para esse contexto a brincadeira, a ludicidade, provocando nas crianças a imaginação, qualidade psíquica tipicamente humana a qual ela ainda não desenvolveu no estágio em que está, mas que deverá

desenvolver no estágio posterior, o que não será possível sozinha, se não com a colaboração de um parceiro mais experiente no caso, a professora.

A esse respeito Vigotski (1988) apresenta duas zonas de desenvolvimento: a real como aquilo que a criança, em um determinado momento, já realiza sozinha sem ajuda do outro e a zona de desenvolvimento eminente, caracterizada por aquilo que a criança realiza com a colaboração de um parceiro mais experiente. E argumenta que, um bom ensino deve agir nessa zona eminente, impulsionando o aprendizado e, com isso, o aparecimento de novas qualidades humanas.

Pude perceber, então, que Mariana, Júlia e Luísa mergulharam em um oceano imaginário, demonstrando movimentos já adquiridos por meio de experiências anteriores, nadaram em busca de um peixe, porém, não conseguiram pegá-lo. Bailaram com a água viva como se estivessem a flutuar, contemplaram a beleza de um cardume de peixes laranjas verbalizando: “Olha que fofinho, vou fazer carinho” e, assim, acariciando alguns peixinhos. Os gestos e ações em torno dessa brincadeira encharcaram as crianças de um imaginário por meio das relações constituídas entre elas e o mundo.

Como visto anteriormente, a imaginação surge com o brincar (atividade principal no desenvolvimento infantil de 3 a 6 anos) e por meio do acúmulo de experiências anteriores. Sobre isso, Vigotski (2018, p. 25) confirma a

[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em suas experiências; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Por esse viés, a professora Heloísa proporcionou um momento provocativo, permitindo que as crianças explorassem o ambiente, de forma livre, investigando e vivenciando na medida em que as observava e intervinha, questionando-as sobre suas teorias e expressões. Contudo, o ato de ensinar de Heloísa como professora de Educação Infantil apresenta-se por meio das vivências no espaço sensorial, colocando as crianças em contato com a cultura e como protagonistas de seu aprendizado.

Após as propostas, a hora de descansar, o ambiente também foi organizado, caminhas no chão, uma do lado da outra, uma música serena tocando, um momento convidativo para escutar os sinais do próprio corpo e para um descanso.

Quadro 25: “Os sinais do corpo”



DO COLO A CAMA, O DESCANSO NOS HUMANIZA

A música já começa a tocar tranquila e serena indicando para as crianças que é hora de descansar. As camas já foram organizadas, em qual será que eu vou deitar?

O momento do descanso desperta muitas simbologias para as crianças, simboliza a casa, a família, e principalmente o aconchego da mãe. É preciso um olhar sensível para esse momento, olhar de quem está ali para acolher.

Na figura da professora Fabrício encontra a mãe que o aconchega em seu colo para mamar e dormir. Heloísa ao mesmo tempo que dá atenção a Fabrício, também acolhe Amanda acariciando-a, e com esse gesto diz que está ali.

Nesse ambiente simbólico, Amanda não pode ter a professora por perto naquele momento, então, abraça um amigo, a boneca, a qual lhe traz segurança e conforto, assim como, abraçar o cobertor trazido de casa por Cora ao mamar sua mamadeira.

O descanso na escola é um momento importante, simboliza afeto, ajuda as crianças a perceberem seu corpo, torna algo íntimo do coletivo familiar para algo íntimo no coletivo com os amigos.

O momento do descanso é cuidar, é dar carinho e segurança, é ofertar momentos de diversidade conhecendo e respeitando os hábitos do outro e também sendo respeita nos seus, é aprender os sinais do próprio corpo e acima de tudo, é humanizar.

**Fabício, Amanda e
Cora, abril, 2022**

Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

A hora do descanso, como foi visto, é um momento também de aprendizado para as crianças, as quais estão transpondo as fronteiras familiares e se reconhecendo dentro de um novo coletivo.

Desde muito pequenas, as crianças percebem por meio da relação com o outro, o afeto e o tom sensitivo da percepção, no olhar de atenção do adulto, no tom de voz tranquilo ou ameaçador, na suavidade do ato de tocar-lhe o corpo, tudo isso, dentro da escola da infância é percebido e apreciado pela criança na relação com a professora.

Assim, o comportamento de Heloísa, nesse momento, é avaliado pela criança, o seu tom de voz, seus gestos calmos, sua acolhida e aconchego, de acordo com a necessidade de cada um, indicam que elas podem confiar. A confiança gera conforto e afetividade e, com isso, a criança poderá experimentar situações ainda não vividas por ela como adormecer sem a companhia de um adulto próximo e até mesmo mamar sozinha.

Durante o descanso, sempre tem um adulto para acompanhar, alguns adormecem, outros só fazem um descanso rápido e seguem em outras ações junto com a professora. Após, o descanso, já é hora de se organizarem para irem embora. O tempo de deixar a escola é um misto de alegria por reencontrarem a família e, ao mesmo tempo, um sentimento de querer ficar um pouco mais. Porém, é preciso ir embora, amanhã será um novo dia, as crianças não serão mais as mesmas, assim como a escola da infância.

Nesse sentido Rinaldi (2019, p.160) nos faz refletir que:

[...] a escola para as crianças pequenas nunca é a mesma de um dia para o outro. Por isso, devemos ser capazes de assegurar a continuidade da identidade em meio à mudança, uma memória do passado e uma “memória” do futuro. A escola que abre de manhã é diferente daquela que foi fechada na tarde anterior, exatamente por causa das muitas mudanças que ocorrem durante o dia. Quando escolhemos materiais, por exemplo, devemos avaliar cuidadosamente essa questão das modificações que deixam traços e memórias no espaço e no meio ambiente como um todo.

Nessa perspectiva, o ato de documentar se torna um material que deixará seus traços e memórias, permitindo que as crianças componham o tempo. Assim, Heloísa constrói sua documentação, será um tempo de refletir, de enunciar, de avaliar, de replanejar, mas acima de tudo, projetar.

A documentação se torna um instrumento importante na ação pedagógica à medida em que se materializa e torna visível as ações realizadas pelas crianças no contexto da escola da infância. Com isso, documentar é um diálogo inconcluso entre subjetividades, tanto por parte das crianças, como por parte do professor e, também, por outros que poderão vir a interpretar o documentado. Assim, ao interpretar as ações infantis, o professor destaca alguns aspectos para fotografar ou filmar e quando o faz, escolhe. “Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como, para os seus próprios processos de aprendizagem.” (RINALDI, 2016, p. 243).

A esse respeito, Rinaldi (2016) comenta ser impossível documentar sem observar e interpretar e é por meio da documentação que a interpretação do documentador se concretiza e se deixa interpretar. Além disso, todo o material fotografado e filmado, para essa autora, são fragmentos de uma memória e cada um desses fragmentos são constituídos pela interpretação do documentador. No caso, a professora, e se torna sujeito a interpretações outras, pois, nesses fragmentos estão presentes o passado e o futuro.

Uma memória de futuro a qual Geraldi (2019) também ressalta, ao comentar esse conceito em Bakhtin (2020a), argumentando ser do futuro onde o sujeito extrai seus valores, a fim de qualificar suas ações presentes e sempre revisitar o passado: “Se o passado permitiu o presente, é com base na memória do futuro que selecionamos, dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação (ou nossa opção) (GERALDI, 2019, p.129).

Por isso, documentar requer uma escuta ativa, democrática, uma escuta sensível às ações das crianças, como também uma escuta que transita por meio das linguagens captando interesses, desejos, dúvidas, incertezas, produzindo perguntas, deixando preconceitos e julgamentos, uma escuta responsável por aquilo que se é compartilhado. (DAHLBERG; RINALDI, 2019).

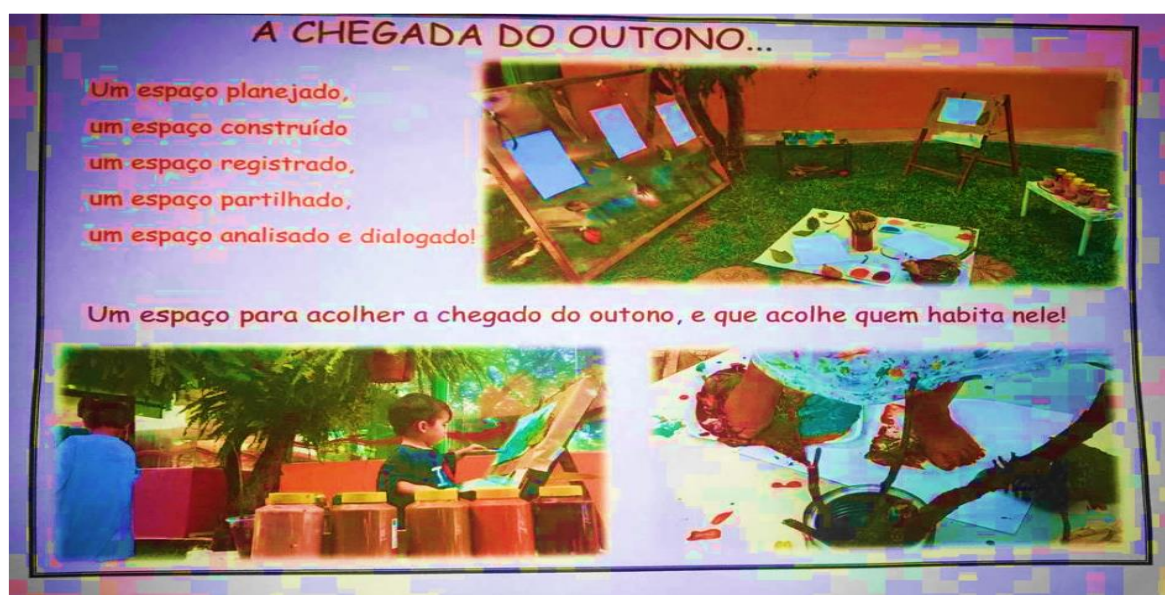
Contudo, ao documentar, o professor escuta as sutilezas dos enunciados infantis tentando observar e compreender as ações das crianças e o trabalho pedagógico, interpretando os registros a fim de refletir e projetar novos modos de organizar e planejar novos conhecimentos.

Desse modo, o documentar faz parte do trabalho pedagógico no dia a dia (rotina, propostas, brincadeiras no parque e outras ações) da professora Heloísa com as crianças. Documentando o vivido individual por parte de cada criança e o coletivo como um todo, ou em pequenos grupos. Essa documentação é realizada por meio das observações das ações das crianças em diversas situações dentro do ambiente escolar, materializando os registros por meio de fotos e filmagens.

Posteriormente, a professora resgata o material, faz escolhas de alguns fragmentos para interpretar e documenta os registros por meio de mini-histórias ou relatos, refletindo e projetando novas possibilidades, como também, compartilhando esses documentos com as crianças e demais pessoas do contexto da escola expondo-os nas paredes da sala do maternal I ou nos portfólios individuais de cada criança.

Durante o período em que estive acompanhando o maternal I, registrei por meio de fotos, com a permissão da professora, algumas dessas documentações, as quais compartilho agora.

Figura 48 - Foto da documentação



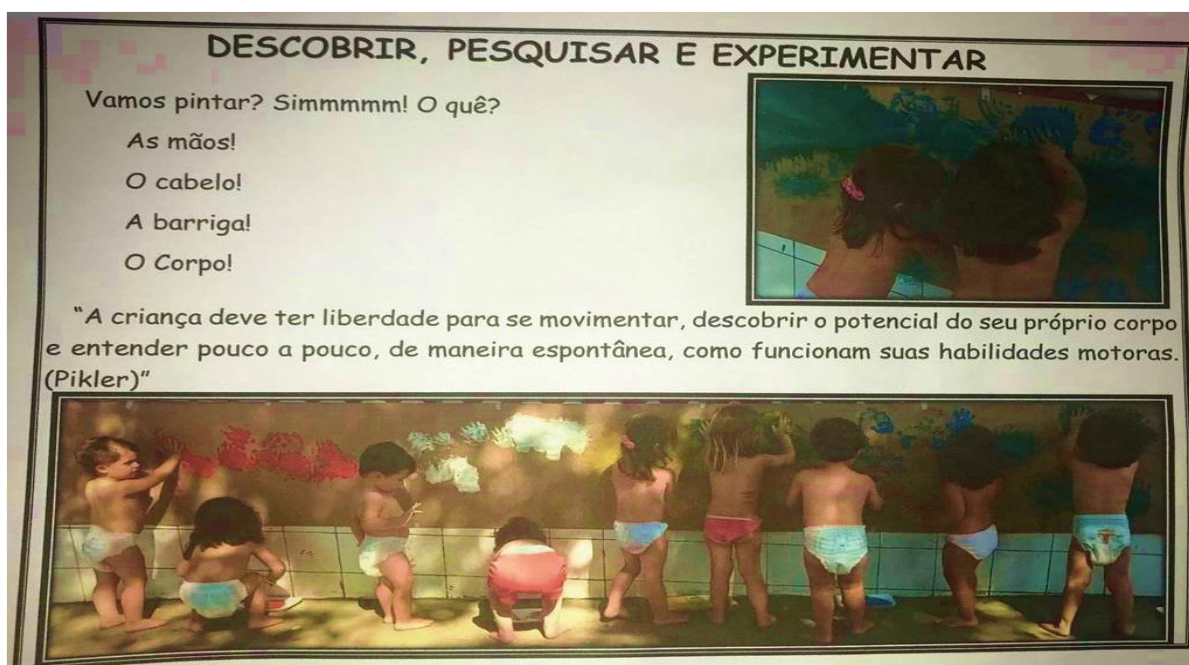
Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 49 - Foto da documentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 50 - Foto da documentação



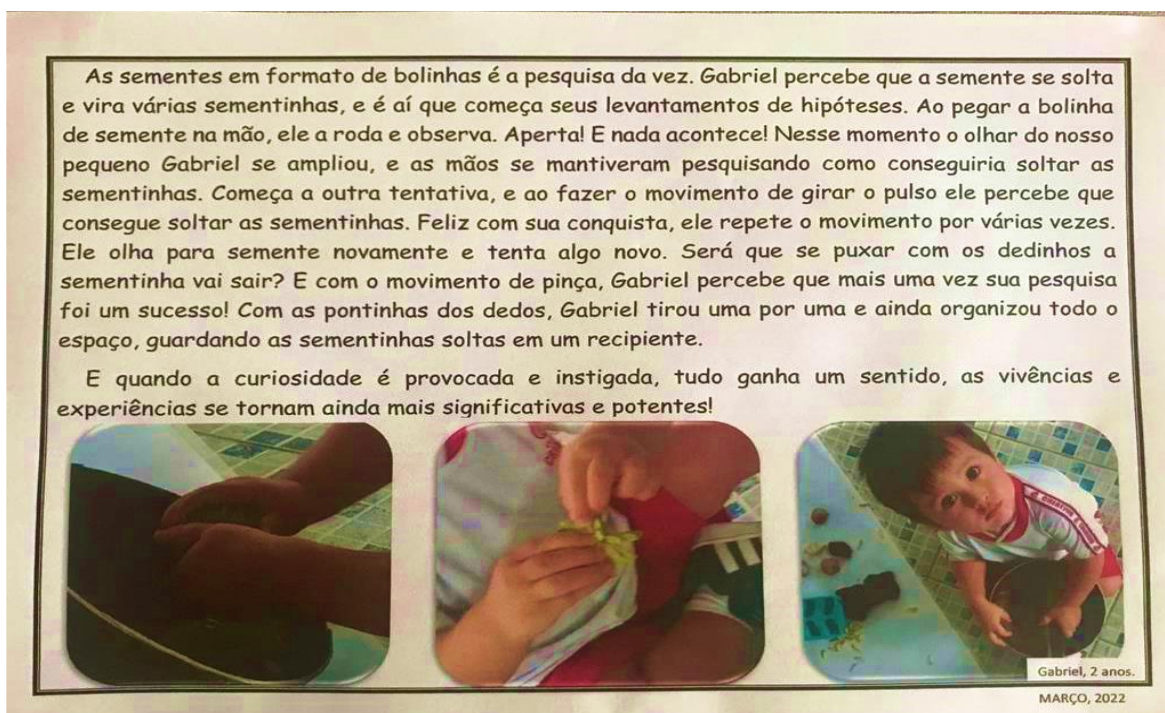
Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 51 - Foto da documentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 52 - Foto da documentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Figura 53 - Foto da documentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)”

Figura 54 - Foto da documentação



Fonte: Dados da pesquisa (LEMOS, 2022)

Por fim, o tecido da escola da infância foi tecido fio a fio, entre trama e urdidura, entre crianças e professora, em um ir e vir entrelaçando relações, diálogos e o desenvolvimento humano, e assim, fiou-se o tecido da escola da infância, também, porque Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 7), um poeta prosador diz que “a vida é um fio, a memória é seu novelo”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada por considerar que nossas escolhas e ações podem transformar perspectivas futuras e por querer ter clareza do papel do ato de viver ético do professor na escola da infância como geradora de desenvolvimento humano para si mesmo e para as crianças, me propus, nessa dissertação, responder a essa questão:

Qual o papel e como compreender o ato de viver ético do professor na escola da infância, focalizando as relações e nelas a palavra alteritária, para o desenvolvimento do humano em cada criança e para si mesmo?

Para tanto, iniciei a pesquisa apresentando o percurso metodológico pautado nas ciências humanas em diálogo com a filosofia da linguagem e a escola da infância. Com isso, durante toda a pesquisa, a metodologia, a teoria e a prática caminharam juntas, a metodologia, por sua vez, me indicou caminhos para ir em busca de palavras outras.

Nesse processo, também cotejei palavras de pesquisadores fazendo uso da revisão de literatura acadêmica, o que deu mais clareza sobre a necessidade de ampliar as discussões sobre a pesquisa. Cotejei, igualmente, palavras dos filósofos da linguagem, da teoria histórico cultural e da escola da infância com a ajuda do levantamento bibliográfico, reunindo obras de acervo pessoal e outras localizadas em bibliotecas de instituições de Ensino Superior. Portanto, fui em busca das contribuições que os autores poderiam ofertar.

A filosofia da linguagem foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. A abordagem da linguagem verbal e extraverbal como fio condutor das relações sociais e aqui, mais especificamente, como fio condutor de todas as relações no contexto escolar, encharcandonos dos conceitos bakhtinianos de alteridade e ato ético, proporcionaram base teórica sólida e frutífera para desenvolver a pesquisa e, assim, fundamentar e responder o problema proposto, qual seja, a importância do ato de viver ético do professor na escola da infância.

A contribuição se deu na medida em que, para compreender o ato ético, singular e único sob a perspectiva bakhtiniana, foi necessário percorrer todo um percurso conceitual, em que abordei as relações alteritárias, compreendendo a arquitetônica e, consequentemente, a

necessidade de considerar a incompletude do eu e a necessidade de considerar o outro como meu constituinte.

Descrever e rever, mentalmente, todo o dito até aqui, exponho que a pesquisa se desenvolveu rumo às observações na escola da infância, espaço onde conheci a professora da turma do maternal I e as crianças, os meus Outros da pesquisa e com os quais, tive o prazer de conviver.

Diante da experiência por intermédio dos encontros dialógicos como metodologia, dialoguei com a professora em meio a 4 encontros, os quais me levaram a conhecê-la como pessoa e profissional com mais profundidade, por meio de um diálogo permanente de trocas entre pesquisadora e professora.

Ademais, foi pela metodologia narrativa investigativa e pelas mini-histórias como instrumento interpretativo, que o observado por mim se concretizou no entrelace entre professora e crianças na escola da infância. Logo, ao interpretar o vivido nesse espaço aliado à compreensão do desenvolvimento infantil mediante a teoria histórico cultural e autores da escola da infância, compreendi o papel do professor e o quanto seu posicionamento e escolhas geram desenvolvimento tanto para as crianças como para ele.

Cabe reconhecer, nesse momento, que o professor se desenvolve à medida em que reflete sobre suas escolhas e, por consequência, sua prática. As crianças se desenvolvem quando são consideradas protagonistas no seu processo de humanização; isso porque é ofertado a elas o que há de mais elaborado da cultura humana; sabendo-se que a escola da infância é espaço e tempo de compartilhar, de conhecer, de experimentar, de vivenciar, de fantasiar, de expressar, de maravilhar. A escola da infância é, ainda, o chão de quem, com pés pequenos e olhos ávidos, anseia em conhecer o mundo. É evidente que esse lugar da infância é isso e mais uma infinidade de linguagens outras.

Como pode ser visto, pelos pressupostos da filosofia da linguagem aliados aos estudos sobre o desenvolvimento infantil, compreendi e espero ter suscitado a compreensão do papel do ato de viver ético do professor na escola da infância. Isso tudo como um ato responsável e responsivo, ato constituído nas relações de alteridade estabelecidas nesse espaço, tendo a palavra como ponte entre o professor e as crianças e delas com a vida, geradora de desenvolvimento humano tanto para as crianças quanto para esse intermediador.

Por fim, tornar a escola da infância um espaço humanizador, depende das escolhas e posicionamento do professor frente às forças que subjugam a educação e saber que diante de tantas imposturas atreladas a discursos com "verdades inquestionáveis", o professor pode ser a

força motriz inversa, revelando "verdades" alicerçadas na vida, que exaltam a verdadeira essência da educação, humanizar. Por isso, compreender o papel do ato responsável do professor é imprescindível na formação das futuras gerações, como sujeitos de suas próprias palavras.

A "humanidade" precisa de posicionamentos, o professor tem esse "poder"! O poder de não aceitar qualquer educação para as crianças, de fazer valer a humanização e o respeito às várias culturas de infância e de fazer valer a sua palavra responsável e responsiva, diante de discursos alienantes, ser capaz de dizer e fazer o que pensa, o que acredita ser o melhor para as crianças e para a educação. Por fim, comungo com Bakhtin (2020) quando diz, "não há álbi para nossa existência". Sendo assim, o professor é único e só ele, mais ninguém no seu lugar, pode fazer a diferença na escola da infância.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henriwallon'** 22/03/2017 144 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca central da UFPR.

AMPLIAÇÃO do ensino fundamental para nove anos, 3º relatório, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/beb/arquivos/pdf/relatório_internet.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. A palavra na vida, a palavra na escrita. In: **A VIDA na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshínov e Freinet**. 1.^a ed. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 11-23. ISBN: 978-85-7993-802-3.

ARENA, Dagoberto Buim. Mediadores e literatura para crianças. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n.º 1, p. 7-21, jan./abr. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Ed. HULCITEC, 1987c.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do Tempo e do cronotopo**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018d.

BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENTO, Patrícia Kersch Pedrosa. **Pedagogia escuta responsiva – a cultura da infância na EEIUFRRJ: Por Práticas Pedagógicas Dialógicas'** 20/02/2020 202 f. Mestrado em educação, contextos contemporâneos e demandas populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRRJ.

BITENCOURT, A. F. DIAS, F.S. STEIN, J.M. FOCESI, L.V. FOCHI, P. MENTA, S. Jogo Heurístico. In: FOCHI, P. (Org.). **O Brincar Heurístico na Creche:** percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI. 1.^a ed. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2018, p. 85-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação infantil:** bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC, 2010.

BUENO, Marcelo Cunha. **No Chão da escola: por uma infância que voa.** 1.^a ed. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2018. 120 p. ISBN 978-85-68701-02-7.

CABANELLAS, M.I. ESLAVA, C. ESLAVA, J.J. POLONIO, R. **Ritmos Infantis:** Tecidos de uma Paisagem Interior. Tradução: MELLO, S.A. VALVERDE, S.L. São Carlos: Pedro & João, 2020.

CARACELLI, Camila. **A Escuta Como Lugar do Diálogo:** Alargando os Limites da Identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

CASTRO, Ruth. S. de. **Discurso da ética e a ética do discurso.** 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João, 2018. 94 p. ISBN 978-85-7993-555-8.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria C.S; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 27-42. ISBN 978-85-7993-438-4.

DEDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3.^a ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DAHBERG, G. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia: In: EDUARDES, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília:** a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FARACCO, C.A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** 3.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução Elementar no Século XIX.** In: **500 Anos de Educação no Brasil.** 5ª edição. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 135-150.

FOCHI, Paulo. **O Brincar Heurístico na Creche:** percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI. 1.^a ed. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias:** Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil - OBECI. 1.^a ed. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2019. 181 p. ISBN 978-85-906529-1-5.

FREINET, Célestin, **Ensaio de psicologia sensível.** Tradução: Cristiane Nascimento, Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à Prática educativa. São Paulo: Paz & terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 17.^a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.

GAMBETTI, Amelia. GANDINNI, Lella. **As cem linguagens em mini-histórias:** contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Tradução: Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens:** Estudos Bakhtinianos. 3.^a ed. São Carlos: Pedro & João, 2019. ISBN 978-85-7993-807-8.

GERALDI, João Wanderley. **Palavras e Contrapalavras: Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV).

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras:** Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009 (vol. I).

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras:** conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (vol. II).

GOMES, Alessandra. **A Escuta Como Lugar do Diálogo:** Alargando os Limites da Identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCAR (org.). **A Escuta Como Lugar do Diálogo:** Alargando os Limites da Identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

HOYUELOS, A. RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** São Paulo, Ed. Phorte, 2019.

LEONTIEV, A, **Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: AVIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. Tradução Maria da Penha Villalobos. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

MELLO, Suely Amaral. Contribuição de Vigotski para Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2.^a ed. Araraquara: J.M editora, 2006. p. 193-202. ISBN 978-85-86305-82-5

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan./jun.2007

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de educação**, n. 50, 2015. ISSN: 2178-079x.

MELLO, Marisol Barenco. MIOTELLO, Valdemir. Questões Bakhtinianas para uma Heterociência Humana. **Revista Teias** v. 14 • n. 31 • 218-226 • maio/ago. 2013, p.19.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. 2.^a ed. São Carlos: Pedro & João, 2018. 94 p. ISBN 978-85-7993-555-8.

MIOTELLO, Valdemir. MOURA, Maria Isabel. Alargando os limites da Identidade. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCAR (org.). **A Escuta Como Lugar do Diálogo: Alargando os Limites da Identidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras: cotejos e metodologia em Bakhtin**. Youtube. GELLITI UFAL, 08/12/2020.

MOTTA, Thais Da Costa. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí'** 24/01/2019 189 f. Mestrado em educação - processos formativos e desigualdades sociais Instituição de Ensino: Universidade Do Estado do Rio De Janeiro, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/biblioteca CEH/D.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ONOTTO, Sandra. **A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequenininhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa** 07/10/2021 255 f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

PAJEÚ, Hélio. BOMBONATO, Pedro Guilherme o. BORGES, Rosângela F. de C. **Palavras e contrapalavras: Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV).

PONZIO, Augusto. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3.^a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. **Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações'** 23/03/2018 126 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH.

RINALDI, C. **A Pedagogia da Escuta: A Perspectiva da Escuta em Reggio Emilia** In: EDUARDES, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 7.^a ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 397 p. ISBN 978-85-7753-242-1.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2.^a ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SERÓDIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val. Metodologia Narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do Gênero do discursivo Bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val; SERÓDIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em educação: Uma perspectiva bakhtiniana**. 1.^o ed. São Carlos: Pedro & João, 2015. p. 91-126. ISBN 978-85-7993-301-1.

SERÓDIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val. Narrativas de professores e profissionais da educação - uma posição axiológica outra na produção de saberes transgrediente em educação. In: SOUZA, Nathan Bastos de; SERÓDIO, Liana Arrais. **Saberes Transgredientes**. 1.^o ed. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 145-174. ISBN 978-85-7993-586-2.

SILVA, Vanilza Jordão. **O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil** 31/08/2017 74 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira - FAGED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa.

SILVEIRA, P. D; AXT, M; **Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o cronotopo e a infância**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 10: 176-192, Jan./Abr. 2015.

SIMAS, Vanessa Franca. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora** 19/02/2018 381 f. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. Do berço à bebeteca: ações para educação literária na creche. In: Nogueira, A.L.; Laplane. A.L.F. (Org.). **Leitores e leituras: explorando as dobras do (im)possível**. 1ed.Campinas: Edições Leitura Crítica: ALB, 2017, v. 1, p. 141-167.

SPAGGIARI, Sergio. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Tradução: Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. Tradução Maria da Penha Villalobos. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas: Psicologia infantil**. 2.^a ed. Madri: A. Machado Livros, 2006, (vol. IV).

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, 2010, 21 (4), p. 681-701. Disponível em . Acesso em: 27 jul. 2020.

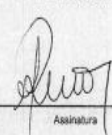
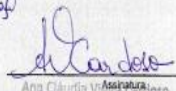
VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, pp. 23-36, abr. 2007. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: abr. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: ed. Expressão Popular, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O ato de viver ético do professor na escola: a infância, as relações e o desenvolvimento humano.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 13			
3. Área Temática: <i>Ensino em Educação - Teoria e Práticas Pedagógicas</i>			
4. Área de Conhecimento: Grande Área 7: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANA PAULA MUNARI RUIZ LEMOS			
6. CPF: 165.462.845-30	7. Endereço (Rua, n.º): r. Carlos Artur de 498 FF-AZATA apartamento 44 MARILIA SÃO PAULO 17519255		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 14991435420	10. Outro Telefone:	11. Email: ana.lemos@unesp.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Assumo as responsabilidades pela condução ética do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>14</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>  Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Filosofia e Ciências: UNESP Campus de Marília	13. CNPJ: 48.011.913/0006-39	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	
15. Telefone: (14) 3402-1300	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e comprometo esta instituição com o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Ana Claudia Vieira Cardoso</u> CPF: <u>121.054.138-00</u> Cargo/Função: <u>Vice-diretora no exercício do cargo</u> Data: <u>14</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>  Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Termo de consentimento¹

TERMO DE CONSENTIMENTO
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" – CÂMPUS
DE MARÍLIA-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: "O ATO DE VIVER ÉTICO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA INFÂNCIA:
A PALAVRA ALTERITÁRIA, AS RELAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO
HUMANO."

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: ANA PAULA MUNARIM RUZ LEMOS

ORIENTADORA: CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI

TERMO DE CONSENTIMENTO
Colégio Criativo - Marília-SP

Neste documento, assino o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**, referente ao Projeto de Pesquisa **O ato de viver ético do professor na escola da infância, a palavra alteritária as relações e o desenvolvimento humano**, a ser conduzido pela Prof.^a Ana Paula Munarim Ruz Lemos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp – Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Marília.

A pesquisadora fará a apresentação deste aos professores desta Unidade Escolar, aos pais dos alunos participantes da pesquisa e, após a aprovação, fará observações das aulas no 4.^o e 5.^o anos do Ensino Fundamental.

Declaro que os objetivos e a metodologia adotados estão conforme descritos no Projeto.

Estou ciente de que, caso haja qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, a pesquisadora se responsabilizará por esclarecer e tranquilizar os pais ou responsáveis quanto aos procedimentos da pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Os participantes serão respeitados em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- Os nomes dos participantes (crianças e professores) não serão divulgados. Todas as informações individuais têm caráter confidencial.
- A captura de fotos, caso houver, será parte do processo de registros e ocorrerá com o consentimento dos pais ou responsáveis, não sendo permitida a divulgação pública e nem a identificação da criança.
- As atividades não comprometerão a rotina das crianças e a pesquisadora assume o compromisso de que o material será usado unicamente para fins da pesquisa preservando a identidade delas.

Assino este TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser emitido aos pais e assinado por eles antes do início da pesquisa.

Marília-SP, de fevereiro de 2022.




Direção do Colégio Criativo- Marília-SP.

Ilaci Andreoli Saes
Reg. Mec 20.936 - Diretor de Escola

¹ Adaptado de Moreira (2011)