

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**PEDAGOGIA E ESCUTA RESPONSIVA – A CULTURA DA INFÂNCIA NA EEI-
UFRJ: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS**

PATRICIA KERSCHR PEDROSA BENTO

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**PEDAGOGIA E ESCUTA RESPONSIVA – A CULTURA DA INFÂNCIA
NA EEI-UFRRJ: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS**

PATRICIA KERSCHR PEDROSA BENTO

Sob a Orientação da Professora
Flávia Miller Naethe Motta

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B478 Bento, Patricia Kerschr Pedrosa, 1973-
Pedagogia e escuta responsiva - a cultura da
infância na EEI-UFRJ: por práticas pedagógicas
dialógicas / Patricia Kerschr Pedrosa Bento. -
Seropédica ; Nova Iguaçu, 2020.
202 f.: il.

Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2020.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Professores -
Formação - Teses. 3. Educação infantil - Teses. I.
Motta, Flavia Miller Naethe , 1963-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

**O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.**

**This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

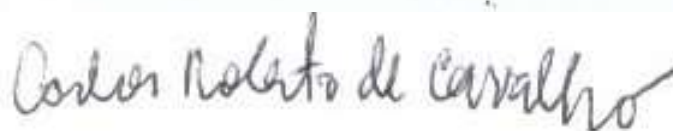
PATRICIA KERSCHR PEDROSA BENTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/02/2020.



Flavia Miller Naethe Motta. Dra. UFRRJ
(Orientadora)



Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ



Jader Janer Moreira Lopes. Dr. UFJF



Ligia Maria Motta Leão de Aquino. Dra. UERJ

A Deus, princípio de tudo!

*À Pamela, Áster Patricia e Maria Clara, filhas amadas. Bênçãos,
luzes e esperanças de um mundo melhor.*

*Ao Milton Bento, meu querido marido, amigo e companheiro. Meu
leitor número 1, que tanto me encoraja e me fortalece nessa
caminhada acadêmica.*

*A todas as crianças que passaram e passarão na minha vida,
fortalecendo o meu desejo de busca por uma educação mais digna.
Inspirações para minhas pesquisas sobre a infância.*

AGRADECIMENTOS

Bem-aventurado o homem que encontra sabedoria, e o homem que adquire conhecimento, pois é mais valiosa do que ouro e prata (Pr. 3,13).

A Deus, meu criador, Pai amado, que me inspira e alimenta a minha fé, dia após dia. Luz que reluz na face das pessoas que fazem parte da minha vida. Familiares, amigos, colegas. Pessoas!

À minha mãezinha que, hoje, com 82 anos, não sabe bem o que quer dizer um mestrado, mas, sabendo que me faz feliz, partilha dessa felicidade comigo.

À minha família, marido e filhas que, antes, três mocinhas, bebês que dormiam com travesseiros, chupetas ou “dedos”, encolhidinhas aos meus pés, enquanto eu me debruçava numa escrivaninha a concluir trabalhos acadêmicos. E, hoje, não me deixam enfraquecer. Marido, Milton Bento, há 30 anos caminhando juntos, seguindo firme comigo. Sempre acreditando, incentivando e criando meios para me mostrar que era possível amamentar e estudar, sim, acompanhando-me na faculdade, para que ninguém ficasse com fome.

À professora Flávia Motta, presente de Deus, pessoa que acreditou em mim e me oportunizou esse trabalho deliciosamente ousado. Que, mesmo atravessando momentos tão difíceis na vida, a cada palavrinha comigo, inspirava-me à Heterociência.

À Professora Ligia Aquino, minha professora orientadora do curso de Pedagogia (2000), que, mesmo com o término do curso, continuou comigo, orientando-me na trajetória da vida acadêmica. (Oga Mitá, PUC, CEAT, UFES, Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente). E, agora, fazendo parte da banca desta pesquisa.

A todos que integram a comunidade EEI-UFRJ. À gestão que, bravamente, defende e sustenta práticas pedagógicas dialógicas, que possibilita à criança, sujeito presentificado, exercer práticas cidadãs diariamente. Às professoras que, direta ou indiretamente, colaboraram com os meus estudos. Aos pais do grupo das crianças, sujeitos da pesquisa, que prontamente autorizaram suas participações na mesma. Sem elas, essa obra não existiria. Às crianças que embarcaram nessa pesquisa comigo e que, do alto dos seus 4 anos, me mostraram que pesquisar é pescar e, se não pescar, não vai dar certo.

Aos professores Carlos Roberto de Carvalho, Jader Janer Lopes e Ligia Aquino, queridos, que, compondo a banca, muito contribuíram com reflexões e orientações desse trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação da UFRRJ e seu corpo docente, por me propiciarem o privilégio desta formação crítica e transformadora.

A todos do GEPELID, grupo de pesquisa que me acolheu e inspirou a ir além. Especialmente a Ana Lúcia, Ana Alice, Georgete e Júlie, mocinhas queridas que, com um abraço, um olhar, uma palavra, (numa perspectiva bakhtiniana), alegravam essa trajetória acadêmica.

Muito obrigada!

RESUMO

BENTO, Patricia Kerschr Pedrosa. **Pedagogia e escuta responsiva – A cultura da infância na EEI-UFRJ: por práticas pedagógicas dialógicas**. 2020. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Este estudo tem por objetivo identificar a ação das crianças nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola de Educação Infantil da UFRJ, por meio das narrativas da professora, das crianças e suas enunciações Bakhtin (2017), ao longo dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. O trabalho será apresentado no formato de crônicas, assumindo uma perspectiva bakhtiniana que entende que ciências humanas tratam da relação entre pessoas, sujeitos expressivos e falantes. O estudo se dividirá em três partes: o primeiro momento apresenta crônicas introdutórias, permitindo uma reflexão sobre o gênero e clássicos cronistas como Drummond, Antônio Cândido, Fernando Sabino, entre outros. O segundo momento traz eventos anotados no meu caderno de planejamento, quando assumia a regência do grupo. Ressalto que, ao longo dos dois anos que estive na escola como professora substituta, permaneci com o mesmo grupo de crianças (Grupo 2 – crianças com 1 ano e meio até o Grupo 4 – crianças completando 4 anos de idade). Professora de educação infantil há mais de 20 anos e sempre em escolas da rede privada, atuar na rede pública me levou a refletir, ou melhor, me provocou a desvelar questões que me acompanham desde a minha primeira pesquisa monográfica: Proposta pedagógica para educação infantil – Uma reflexão (2000), trabalho orientado pela professora Lígia Aquino. Percebi, nesse espaço de educação pública, uma grande oportunidade de se repensar ações pedagógicas. Nesse lugar EEI-UFRJ, por meio dos encontros com as crianças, não só, mas especialmente no pátio da escola, pude saborear o empoderamento que a autonomia propõe ao professor(a), como também tamanha responsabilidade deste(a). Este lugar de “poder” me oportunizou realizar inúmeras atividades com as crianças, oportunizando-as sempre como sujeito central da sua aprendizagem. No terceiro momento da pesquisa, trago o meu retorno à escola, não mais como professora, e sim como pesquisadora. Desse outro lugar, dou continuidade ao objetivo da pesquisa, perceber a atuação das crianças no espaço escolar. Diante do exposto, arriscamos numa retórica pouco utilizada nos trabalhos acadêmicos. Organizamos, em crônicas, alguns eventos que nos levam a refletir a importância de uma relação horizontal – professora/crianças/lugar em vivências significativas e atentas à natureza de seus enunciados, que podem emanar quando se tem uma escuta responsiva por parte da professora. A princípio, os interlocutores convidados para o diálogo são Bakhtin (2011; 2017) Benjamin (1992; 2002) e Vigotski (2009; 2010). Por meio das crônicas apresentadas, fica a proposta de repensar práticas e atividades que não subalternizem o lugar social das crianças, e a escola de educação infantil possa ser um espaço onde a criança, como protagonista da história, esteja plena para construir cultura, ao mesmo tempo em que também seja constituída por ela. Evoluindo com o estudo e com o desejo de escrever mais uma crônica, penso: seria mesmo o ofício de uma professora de educação infantil, uma profissão ainda a ser inventada?

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Enunciados; Encontros; Educação Infantil; Crônicas.

ABSTRACT

BENTO, Patricia Kersch Pedrosa . **Pedagogy and responsible listening - Childhood culture at EEI-UFRJ: For dialogical pedagogical practices**. 2020. 202 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

This study aims to identify the children's action in the pedagogical practices developed at the UFRJ School of Early Childhood through the teacher's narratives, of children's and their enunciations Bakhtin (2017), over the years 2016, 2017, 2018 and 2019. The work will be presented in the format of chronicles, assuming a Bakhtinian perspective that understands that human sciences deal with the relationship between people, expressive and speaking beings. The study will be divided into three parts: The first moment presents introductory chronicles, allowing a reflection on the genre and classic chroniclers like Drummond, Antônio Cândido, Fernando Sabino, among others. The second moment brings events noted in my planning notebook when I took over the group. I emphasize that, during the two years I was in school as a substitute teacher, I remained with the same group of children (Group 2 - children aged 1 and a half, through Group 4 - children completing 4 years of age). Being an early childhood teacher for over 20 years and always in private schools, working in the public school led me to reflect, or rather, it provoked me to unveil questions that have accompanied me since my first monographic research: Pedagogical proposal for early childhood education - A reflection (2000), work guided by professor Ligia Aquino. I saw in this public education space a great opportunity to rethink pedagogical actions. In this place EEI-UFRJ, through meetings with children, not only, but especially in the school yard, I was able to taste the empowerment that autonomy proposes to the teacher, as well as such responsibility. This place of "power" made it possible for me to carry out countless activities with children, always giving them the opportunity to be the central subject of their learning. In the third moment of the research I explore my return to school, no longer as a teacher but as a researcher. From this other place, I continue with the objective of the research, perceiving the performance of children in the school space. In view of the above, we take a chance on a rhetoric little used in academic works. We organized in chronicles some events that lead us to reflect the importance of a horizontal relationship – teacher / children / place in meaningful experiences and attentive to the nature of their statements that can emanate when there is a responsive listening by the teacher. At first, the interlocutors invited for the dialogue are Bakhtin (2011; 2017) Benjamin (1992; 2002) and Vigotski (2009; 2010). Through the chronicles presented, there is the proposal to rethink practices and activities that do not subordinate the social place of children, and the early childhood school can be a space where the child, as the protagonist of history, be ready to build culture while also being constituted by it. Evolving with the study and the desire to write another chronicle, I wonder: would the job of a teacher of early childhood education, a profession yet to be invented?

Keywords: Children; Childhoods; Statements; Encounters; Child education; Chronicles.

LISTA DE ABREVIATURA

ADUFRJ	Associação dos Docentes da UFRJ
CEAT	Centro Educacional Anísio Teixeira
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
EBTT	Ensino Básico Técnico Tecnológico
E EI-UFRJ	Escola de Educação Infantil da UFRJ
GEGe	Grupo de Estudos de Gênero do Discurso
GEPELID	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagem e Diferenças
IPPMG	Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SINTUFRJ	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ
TAE	Técnico de Assuntos Educacionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Hora do sono	25
Foto 2 - Roda de conversa com caixa surpresa	26
Foto 3 - Pátio da escola. Uma das extremidades, a colina.	28
Foto 4 - Mural confeccionado pelas professoras com as fotografias das crianças.....	29
Foto 5 - Mural contando a história que originou o nome do Grupo Carros.....	30
Foto 6 - Mural apresentando as preferências do grupo	30
Foto 7 - Artes: as crianças e suas marcas	31
Foto 8 - Maria Claryce admirando sua foto	32
Foto 9 - Mural da porta da sala do Grupo Carros (2016).....	32
Foto 10 - Passeio do Grupo Carros ao estacionamento da escola.....	33
Foto 11 - Maria, Bento e Miguel Costa brincando da sala de referência.....	34
Foto 12 - Bento, Carlos e Miguel Costa na "pista" com o carro.....	34
Foto 13 - Maria "andando" de carro na sala de referência.....	35
Foto 14 - Rafael e Joana pegando um brinquedo na estante e Bernardo sentado à mesa	36
Foto 15 - Maria e Bernardo se servindo de água	37
Foto 16 - Eduarda e a grama	38
Foto 17 - Roberto no pátio, pegando a bola azul	52
Foto 18 - Pátio. Buraco da "pescaria" aberto com um grupo de crianças	59
Foto 19 - Pátio. Buraco da "pescaria" aberto com um grupo de crianças e a professora.....	59
Foto 20 - Pátio com as crianças em cima do buraco da "pescaria" fechado	60
Foto 21 - Pátio. Buraco da "pescaria" fechado	60
Foto 22 - Meu caderno de planejamento e registro diário	67
Foto 23 - Diário do grupo Carros	68
Foto 24 - Páginas do diário do Grupo Carros	69
Foto 25 - Davi e Carlos no pátio, tentando pegar o bambolê preso na árvore	71
Foto 26 - Um grupo de crianças no pátio, tentando pegar o bambolê preso na árvore.....	71
Foto 27 - Carlos tentando pegar o bambolê que aparece lá no alto da árvore	72
Foto 28 - Bernardo brincando com as cadeiras da sala.....	75
Foto 29 - Porta do grupo 4, com pequenas silhuetas do corpo humano.....	78
Foto 30 - Canto de leitura. Lara e Bento "lendo" um livro	79
Foto 31 - Conversa sobre o bebê na barriga da professora Alcione.....	81

Foto 32 - Livro e blocão com as respostas das crianças	82
Foto 33 - Maria na roda de conversa, com o dado nas mãos	84
Foto 34 - Nathália na roda de conversa, com o dado nas mãos	84
Foto 35 - Grupo Emília indo confeccionar a luneta do pirata.....	90
Foto 36 - Joana e Maria brincando de pirata com a luneta	90
Foto 37 - Um grupo de crianças observando o mapa do tesouro	91
Foto 38 - O grupo desenterrando o baú do pirata.....	91
Foto 39 - "Mapa" do tesouro, produzido pela professora	93
Foto 40 - Bernardo observando o mapa	94
Foto 41 - Maria observando o mapa	95
Foto 42 - Carlos observando o mapa, a caminho do baú do tesouro	96
Foto 43 - Caça ao tesouro.....	97
Foto 44 - Da esquerda para a direita: Bernardo, Maria e Hugo brincando com carrinhos ...	103
Foto 45 - Toalhas do grupo	104
Foto 46 - Artista Camila Moura em cena - Semana da criança	106
Foto 47 - Sala de referência. Dia de regência da estagiária de pedagogia	115
Foto 48 - Carlos, Joana e Maria interagindo com a "água". Atividade proposta pela regente. Professora Viviane, ao fundo.....	116
Foto 49 - Da esquerda para a direita: Carlos, Bento, Davi e Maria observando um bicho/casa na folha da árvore	120
Foto 50 - Joana, Maria, próxima da árvore, Davi, atrás de Maria, e Carlos se aproximando	121
Foto 51 - Bento observando o bicho na folha da árvore	121
Foto 52 - Carlos tentando convencer Davi e Maria a não matar o bichinho.....	122
Foto 53 - Joana segurando a folha para observar o bicho. Davi, abaixado atrás, Maria de pé e Carlos ao seu lado.....	123
Foto 54 - Cena do desenho animado - Cebolinha em: O Detetive.....	126
Foto 55 - Eu, como pesquisadora, no corredor da escola, com as crianças me abraçando....	131
Foto 56 - Crianças, professoras e auxiliares de limpeza. Todos partilhando aquele alegre momento do meu retorno à escola.....	132
Foto 57 - Mural - Cabelo de Lelê.....	133
Foto 58 - Blocão com as respostas das crianças sobre o que é pesquisa	137
Foto 59 - Apresentação da pasta com a documentação da pesquisa.....	144
Foto 60 - Folha impressa para o desenho do azeite, ou não, das crianças (1).....	145

Foto 61 - Folha impressa para o desenho do azeite, ou não, das crianças (2).....	146
Foto 62 - O grupo realizando o desenho do azeite para a pesquisa	148
Foto 63 - Folha impressa e enviada para a casa das crianças (1).....	149
Foto 64 - Folha impressa e enviada para a casa das crianças (2).....	150
Foto 65 - Pasta catálogo com a documentação da pesquisa e capa ilustrada pelo grupo.....	151
Foto 66 - Hugo mostra a boca do jacaré fechada.....	155
Foto 67 - Hugo abre a boca do jacaré e põe pedras, contando.....	156
Foto 68 - Hugo abre a boca do jacaré, volta a se concentrar e conta "1, 2, 3, 4", colocando e retirando as pedras	157
Foto 69 - Hugo me olhava e falava: "Conta, Patricia, 1, 2, 3, 4..."	158
Foto 70 - Corrente humana - Da esquerda para a direita: Davi, Miguel Costa, Marina, Joana, Maria e Rafaelly	165
Foto 71 - Corrente humana - Da esquerda para a direita: Hugo, de costas, saindo da corrente, Nathália, Davi, Miguel Costa, Marina e Joana.....	166
Foto 72 - Da esquerda para a direita: Marina, segurando a corda, Maria, Joana, Davi, Carlos, Miguel Costa, Professora Viviane, Hugo e Rafaelly, ao redor da mesa.....	167
Foto 73 - Da esquerda para a direita: Marina, segurando a corda, Carlos, Davi, Joana, Hugo, Miguel Costa, professora Bety, de costas, Maria, abaixada, e a professora Viviane, segurando a corda.....	168
Foto 74 - Da esquerda para a direita: Marina, segurando a corda, Carlos, abaixado, Davi, de costas, Miguel Costa, Joana, Maria, Hugo e a professora Viviane	169
Foto 75 - Joana, ao centro, Davi, à sua frente. Seguindo pelo lado esquerdo: Matheus, Maria, Carlos e Bento	171
Foto 76 - Árvore pedra, vista do ângulo de onde estávamos sentados	173
Foto 77 - Árvore pedra, mas que virou de morango no último instante, desenhada por Maria em meu caderno.....	175
Foto 78 - Da esquerda para a direita: Bento, Carlos, Pedro, Roberto, Maria, abaixada atrás, e eu. Tpdps enchendo o corpo da boneca com acrílico.....	186
Foto 79 - Da esquerda para a direita: Rafaelly, Pedro, Bento, Carlos e Roberto admirando o pezinho da boneca, que saía da caixa surpresa com muita expectativa.....	187
Foto 80 - Da esquerda para a direita: Pedro, Bento, Carlos, Roberto e eu tirando, de dentro da caixa surpresa, o que seria o cabelo da boneca.....	188

Foto 81 - Boneca Emília pronta, mas sem o nariz, com bolsa e caderno, que a acompanhavam nas visitas às casas das crianças	189
Foto 82 - Emília no colo de Joana, no pátio da escola.....	190
Foto 83 - Joana e Maria alimentando Emília no refeitório	191
Foto 84 - Rafaelly, abaixada, Miguel Costa, Carlos, Joana, Eduarda e Bernardo cantando parabéns para Emília no pátio	192
Foto 85 - Joana, a boneca Emília, Maria e Bernardo no refeitório, preparando o bolo para a aniversariante.....	192
Foto 86 - Porta do Grupo Emília (2017)	193
Foto 87 - A boneca Emília sem nariz.....	194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CRÔNICAS INTRODUTÓRIAS	19
Sobre gatos e passarinhos	20
Entre dissertações e crônicas	21
EEl-UFRJ: o espaço fala por si – Primeiras impressões	22
A Criança e a Crônica – Amiga da verdade e da poesia	39
Narrativas – memória, vivência e experiência. O que é o tempo?	44
Autor/Herói – Autora/Professora. Um ato responsivo	49
CRÔNICAS DA PROFESSORA	56
Poxa! O que aconteceu com a nossa pescaria?	57
Professora - personagem ou autora da obra? “Patricia, deita comigo na grama?”	61
Obras inspiradoras pavimentam práticas inspiradoras – Um divisor de águas	64
Situação problema – Um evento social. Alargando ideias e produzindo conhecimento	70
Espaço físico ou lugar? Organizando a sala de referência com o Grupo 4	75
Alteridade e identidade - Projeto Identidade: Agora somos grandes!	79
O dado da palavra: 16 bocas, 32 ouvidos: uma possível mediação para ouvir e ser ouvido	83
Projetos pedagógicos na Educação Infantil: uma aposta. O projeto Billy Brigão e o mapa do tesouro	88
“Você não pode brincar de carrinho, Maria, você é menina” - Temas atravessadores – Uma reflexão necessária!	98
Uau! Nossa! Olha! Espetacular! Uma apresentação surpreendente	106
Ensino, pesquisa e extensão: um espaço para a práxis	111
Cientista, mãe, pai, frentista, motorista.... Brincando, interagindo e se constituindo	119
CRÔNICAS DA PESQUISADORA	125
Entrando em campo – Eu e as infâncias	126
O que é pesquisa para o Grupo 4: “pesquisar é pescar um peixe, se não pesquisar, não pesca, aí não vai dar certo”	134
Caminhando com o grupo pelas etapas da pesquisa	141

“Olha, Patricia: abriu, fechou, abriu, fechou. Um, dois, três”! - Infância e pedagogia: um diálogo necessário.....	154
Quando as crianças dão o rumo: corda, lojinha, brincadeira cantada. Isso não estava no planejamento!	161
Um olhar exotópico de Maria: “você não vai escrever o que eu estou falando?”	171
<i>Trollar, Slime, Minecraft, Luccas Neto – A cultura lúdica transmídia na escola.....</i>	178
A última crônica. “Quase” – Um botão, um tesouro ou o nariz da Emília	185
REFERÊNCIAS	198

INTRODUÇÃO

PEDAGOGIA E ESCUTA RESPONSIVA – A CULTURA DA INFÂNCIA NA EEI- UFRJ: POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS

Essa dissertação vai contar a história de uma experiência, experiência mesmo, daquelas que você sai transformada, às vezes até meio doída, às vezes risonha, com as coisas engraçadas que vivenciou, às vezes macambúzia, por perceber que a história que se viveu ainda não é a que todos os meninos e meninas terão direito de viver. De qualquer forma, eu vivi e, junto com minha orientadora, resolvi contar aqui, pois, como afirma Benjamin¹, “é cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar qualquer coisa com correção”. Se vou conseguir a correção pretendida, ainda não sei, toda obra se anuncia num projeto que pode ou não se concretizar, mas me é cara a ideia de, tal qual uma cronista, relatar as memórias “como modelos do devir do mundo”².

Confesso que enlouqueci minha orientadora com uma torrente de eventos, fatos, datas, leis e falas das crianças. Mas, o que eu queria mesmo, é que me fosse dada a chance de contar, sem pressa e com riqueza de detalhes, a experiência que vivemos, eu e as crianças, na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)³. Escrevi capítulos e mais capítulos (na verdade foram seis), até que minha orientadora entendeu que essa dissertação não seria um trabalho como tantos outros.

Para início de conversa, nada de contextualizar historicamente, nada de falar de leis, dados numéricos, percentual de atendimento das redes públicas de educação infantil ou, ainda, extensas revisões bibliográficas sobre o tema. Como fazer um “estado da arte” da minha experiência concreta com as crianças⁴? Sem contar que ela se dividiu em dois momentos, pois, não contente em trazer lembranças anotadas em meu caderno de planejamento sobre quando fui professora daquelas crianças, precisava voltar lá e contar a elas que, agora, escrevia uma pesquisa sobre o que vivemos juntos. E aí, advinha? Vivemos outras tantas experiências que, decorrentes de um encontro intenso, novamente nos alteraram.

Diante do exposto, arriscamos numa retórica pouco utilizada nos trabalhos acadêmicos. Organizamos, em crônicas, alguns eventos que nos levam a refletir a importância

¹ (1992, p. 28).

² (Idem, p. 42).

³ A pesquisa foi devidamente autorizada pela EEI – UFRJ, com liberação do uso do nome da mesma.

⁴ A pesquisa foi devidamente autorizada pelos responsáveis e pelas crianças. Usaremos nomes verdadeiros de todos que participaram da pesquisa. Todos com a devida autorização.

de uma relação horizontal – professora/crianças/lugar em vivências significativas e atentas à natureza de seus enunciados, que podem emanar quando se tem uma escuta responsiva por parte da professora.

Dessa forma, o estudo será dividido em três partes: a primeira parte apresenta crônicas introdutórias, permitindo uma reflexão sobre o gênero e clássicos cronistas como Drummond, Antônio Cândido, Fernando Sabino, entre outros. Nesse momento da escrita, acabei percebendo que o gênero escolhido tinha muito a ver com algo peculiar do conteúdo humano da criança. Suas enunciações são atuais, sutis, belas e surpreendentes, inspirando-me a brincar com os versos dos poetas.

A segunda parte traz eventos anotados no meu caderno de planejamento, quando assumia a regência do grupo. Ressalto que, ao longo dos dois anos que estive na escola como professora substituta, permaneci com o mesmo grupo de crianças (Grupo 2 – crianças com 1 ano e meio - até o Grupo 4 – crianças completando 4 anos de idade). Professora de educação infantil há mais de 20 anos e sempre em escolas da rede privada, atuar na rede pública me levou a refletir, ou melhor, me provocou a desvelar questões que me acompanham desde a minha primeira pesquisa monográfica: “Proposta pedagógica para educação infantil – Uma reflexão”⁵, trabalho orientado pela professora Ligia Aquino. Percebi, nesse espaço de educação pública, uma grande oportunidade de se repensar ações pedagógicas.

Nesse lugar, EEI-UFRJ, por meio dos encontros com as crianças, não só, mas especialmente no pátio da escola, pude saborear o empoderamento que a autonomia propõe ao professor/a, como também tamanha responsabilidade deste/a. Este lugar de “poder” me possibilitou realizar inúmeras atividades com as crianças, oportunizando-as sempre como sujeito central da sua vivência, experiência e aprendizagem.

No terceiro momento da pesquisa, trago o meu retorno à escola, não mais como professora, e sim como pesquisadora. Desse outro lugar, dou continuidade ao objetivo da pesquisa, perceber a atuação das crianças no espaço escolar.

Os interlocutores convidados para o diálogo são Bakhtin⁶, Benjamin⁷ e Vigotski⁸ e claro, com a professora/personagem/autora e crianças situadas nesse espaço-tempo. Por meio das crônicas apresentadas, fica a proposta de repensar práticas e atividades que não subalternizem o lugar social das crianças, e a Escola de Educação Infantil possa ser um

⁵ (2000).

⁶ (2011; 2017a).

⁷ (1992; 2002).

⁸ (2009; 2010).

espaço onde a criança, como protagonista da história, esteja plena para construir cultura, ao mesmo tempo em que também seja constituída por ela. Evoluindo com o estudo e com o desejo de escrever mais uma crônica, penso: seria mesmo o ofício de uma professora de educação infantil, uma profissão ainda a ser inventada?

Primeira Parte

CRÔNICAS INTRODUTÓRIAS

Sobre gatos e passarinhos

Ainda com Benjamin, lançando um olhar retrospectivo, faço, aqui, um pequeno recorte para falar da minha infância, meu espaço de aprendizagem: um terreno baldio na Pavuna, um bairro do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Esse espaço era livre da presença de adultos “experientes”, que, com a doce e sincera intenção de nos proteger, provavelmente, nos tolheriam de tão ricas experiências lá vivenciadas.

Vale lembrar que, acompanhando a história da educação infantil, no Brasil, na década de 70, as instituições denominadas “Jardim de Infância” eram poucas e particulares, tendo acesso a elas apenas aqueles que pudessem pagar pelo serviço. Como meus pais não tinham condições financeiras, lá desenvolvia minhas experiências com todos os materiais que o espaço oferecia. O que era lixo para os adultos, em minhas mãos, virava brinquedos: latas velhas, máquinas de escrever quebrada, cabos de vassoura, potes, terra, pedras, mato e alguns amigos, enfim, muita coisa que uma criança poderia precisar para brincar, interagir e superar desafios.

Reconheço, hoje, como era rica aquela relação. Quanto aprendizado! Ali, eu e meus amigos aprendemos a selecionar; introduzindo os conceitos de conjunto; aprendemos a contar, as noções básicas das quatro operações aritméticas: somar, dividir, diminuir e multiplicar. Aprendemos a lidar com os fenômenos da natureza, pois, se chovia, tínhamos que cobrir os brinquedos e as brincadeiras para não molhar; se ventasse muito forte, chegávamos à conclusão que era preciso colocar um peso ou prender para não voar. Aprendíamos a respeitar e ouvir uns aos outros, o companheirismo fazia parte da nossa rotina. Se um de nós caísse ou se machucasse, imediatamente, íamos a socorro. Assim eram os nossos dias, pensando, trocando ideias, ouvindo, com atenção, a ideia do amigo. Nós resolvíamos os nossos problemas. Acreditávamos uns nos outros. Não tinha a presença de nenhum adulto por perto para dar ordens ou pensar por nós, “arrumando” o nosso espaço. Passavam-se os dias e tudo estava lá, do nosso jeito.

Sobre esses adultos, Benjamin⁹ afirma:

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças [...]. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada.

⁹ (2002, p. 21).

Naquele terreno abandonado, aprendíamos a lidar com os desafios e com o medo. Nós éramos os guardiões da natureza. Nossos maiores inimigos eram os gatos. De vez em quando, eles passavam com um passarinho na boca, intrigados, resolvemos vigiá-los. Nós não conseguíamos pegar passarinhos... não na intenção da gaiola, mas do afago entre a criança e o animalzinho.

Certo dia, descobrimos: os gatos hipnotizavam os passarinhos! Eles ficavam encantados, imóveis, sujeitos ao ataque de seu inimigo e os gatos os comiam. Essa imagem me acompanha até hoje qual cena de terror. Sonhava que o gato fazia comigo o mesmo que ele fazia com o passarinho. Tinha horror a gatos. Lembro que meu sentimento por eles, naquela época, era de um herói medroso. Queria defender os pássaros, mas morria de medo do poder dos olhos dos gatos, que fariam, também de mim, uma presa indefesa. Essas experiências fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

Entre dissertações e crônicas

Para que o leitor desavisado não se confunda, afirmo: esse texto é uma dissertação. Não que não quisesse ser cronista da escola e das crianças, mas pela limitação literária que me acomete e pela demanda acadêmica que preciso atender. Então, uma vez esclarecido esse ponto de partida, continuemos a fazer o que é de gosto: vamos contar as coisas sem pressa e com gostinho de conversa com café na mesa da cozinha.

Castello¹⁰ já sugeria a tensão entre a crônica e os demais gêneros:

Nas fronteiras longínquas da literatura, ali onde os gêneros se esfumam, as certezas vacilam e os cânones se esfurelam, resiste a crônica. Nem todos os escritores [*eu diria pesquisadores*] se arriscam a experimentá-la, e os que o fazem se expõem, muitas vezes, a uma difusa desconfiança. Para os puristas, a crônica é um "gênero menor". Para outros, ainda mais desconfiados, não é literatura [*ou pesquisa científica*], é jornalismo – o que significa dizer, simples registro documental. Alguns acreditam que ela seja um gênero de circunstância, datado – oportunista. Não é fácil praticar a crônica.

Assumir uma perspectiva bakhtiniana de pesquisa em Ciências Humanas traz consequências. Aprendi com Bakhtin¹¹ que, nas ciências humanas, precisamos considerar que

¹⁰ (2007, p. 2. Grifos da autora).

¹¹ (2011, p. 394).

elas tratam da relação de pessoas: uma que quer saber sobre outra que fala sobre o que quer falar. O pesquisador lida com sujeitos expressivos, falantes. Quem pergunta, o faz diretamente àquele que pretende conhecer.

Pôr em cena a dimensão estética, conjugada à ética e à epistemologia, traduz a tripla dimensão da cultura – arte, vida e conhecimento, e vai marcar os atos como irrepetíveis e de total responsabilidade do sujeito. E essa unidade indissolúvel - cuja síntese está em cada sujeito que a incorpora responsavelmente, sem delegar a outrem o que lhe compete fazer - que a aventura heterocientífica nos impõe outras formas de dizer, de dissertar, de narrar, de modo que possamos abarcar, de modo plural, as experiências mundanas.

Escolhi alargar minha dissertação pelo exercício de escrever no formato de crônicas.

EEI-UFRJ: o espaço fala por si – Primeiras impressões

Primeiros dias, primeiras impressões. Mal passei pelo portão da escola e aquele cenário já conversava comigo, ou melhor, alfinetava-me. Pensava: “que pátio gigante! Maravilhoso, mas preocupante!” Meus olhos vagueavam lá no fundo do terreno: gramado, areia, belas árvores, castelos, casinhas, velotrois, caixa de brinquedos.... Sabe a *máscara do adulto* sobre a qual Benjamin¹² nos convida a refletir? Vivência, experiência, saberes... Preconceito? Sim! No sentido de ter um conceito formado antecipadamente, puro achismo.

Emoção e razão pareciam duelar em minha consciência: o tamanho daquele pátio me assustava demais. “Vou combinar com as crianças um espaço para o nosso grupo brincar, é muito grande, não vou dar conta se elas se espalharem nele!” - “Castelo com escorrega! Alto demais, só vai subir se for comigo”. – “Parede da rampa pintada pelas crianças! Será que elas pintam onde querem?”

Uma realidade diferente se abria à minha frente. Vinha de uma vasta experiência na rede privada de ensino; Centro Educacional Anísio Teixeira - CEAT; Centro Educacional Espaço Integrado - CEEI; Sacre-Coeur; Marista, Notre Dame, Santa Marcelina.... Mas seria a primeira vez na rede pública. Um confronto epistêmico acontecia dentro de mim. Verdades, mentiras, diferentes culturas, organizações e pensamentos. Era preciso me abrir ao novo, expor meus conhecimentos para dialogar com outros.

¹² (2002, p. 21).

O desejo de buscar uma experiência profissional dentro da esfera pública foi um dos motivos que me levou a trabalhar na EEI-UFRJ, referência por oferecer uma proposta pedagógica diferenciada e estar sempre aberta a estudantes e pesquisadores da área da educação. As práticas pedagógicas realizadas na EEI estavam sempre presentes nas conversas entre as amigas e profissionais que eu conhecia. Especialmente no grupo de pesquisa que eu participava: *Infância e Saber Docente-UERJ*. Alguns integrantes do grupo trabalhavam ou realizavam suas pesquisas na instituição e, assim, compartilhavam experiências pedagógicas que aconteciam por lá, tecendo, dessa forma, a práxis.

Sabendo que a escola trabalhava com um quadro de professores substitutos e, por isso, abria concurso público com uma certa frequência, resolvi me inscrever. Não demorou muito e lá estava eu, trabalhando como professora do Grupo 2, ou melhor, Grupo Carros.

Mas, antes de me ater às minhas primeiras impressões, farei uma breve apresentação dessa instituição que nasceu dentro do prédio do Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira – IPPMG.

Para quem deseja se aprofundar na história dessa instituição, recomendo a leitura de Araújo¹³. Esta, servidora e educadora da unidade, realizou uma pesquisa que traz na as tensões política e social que a escola sofreu. Acesso às vagas, formação de professores em serviço, regência... Informações que nos ajudam a compreender o lugar que a educação ocupa no nosso país.

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situada na Cidade Universitária, Rua Bruno Lobo, nº 50, foi inaugurada no dia 24 de junho de 1981, inicialmente com o nome de Creche Universitária. Este nome foi dado pela Dr.^a Dalva Coutinho Sayeg, médica pediatra, na época diretora do IPPMG, que dedicou sua carreira profissional à saúde pública, dando início ao Programa Materno Infantil, que incluía, também, a creche universitária. Segundo Araújo, a Creche Universitária da UFRJ serviu de inspiração para outras instituições infantis, como, por exemplo, a Creche Oswald Cruz e o Instituto Fernandes Figueira.

Para a Dr.^a Dalva, criar uma creche junto ao Hospital infantil não seria motivo de espanto, já que, há tempos, educação e saúde caminharam juntas, a fim de oferecer um trabalho social, ético e humanitário. Quando pensamos na história da educação infantil

¹³ Trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada “O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, defendida por Iolanda Silva Menezes de Araújo, em 2015.

brasileira, vemos que a EEI – UFRJ nasce na lógica médico higienista, que marca o início do atendimento a este segmento.

Outro aspecto que se destacava era o sujeito atendido pelo serviço ofertado. Por mais que fossem as crianças quem estivessem nas instituições, as creches eram voltadas a atender à demanda das mulheres trabalhadoras das camadas populares. Assim, nasceu a Creche; em princípio, a ideia era a de atender apenas os filhos de servidores da unidade e servir de estágio e pesquisa para os estudantes do IPPMG, mas logo foi se estendendo para alunos de outros cursos.

Por ser uma Instituição Federal, caminhando para a quarta década, sua organização passou por significativas transformações, reflexo de sua natureza política e social. Em 1987, sob nova direção, mudanças ocorreram, não apenas o nome da escola, que passou a ser Creche Universitária Pintando Infância, mas práticas que buscavam um entrelace entre o cuidar e o educar, questões que ainda hoje demandam muitas reflexões.

A creche foi fundada com o objetivo de atender filhos dos servidores da unidade e, ao mesmo tempo, servir como campo de estudo e pesquisa para estudantes dos cursos do IPPMG, mas logo se estendeu a outros alunos da instituição. A creche ofertava 100 vagas a crianças de 4 meses a 6 anos de idade. Para ter acesso às vagas, as famílias interessadas precisavam se inscrever e passar por um processo composto por uma psicóloga e uma assistente social. Esse processo sofreu várias mudanças ao longo dos anos.

Após 25 anos, em 2006, além de a unidade passar a ser chamada de Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro - EEI-UFRJ, há mudanças, também, no atendimento às crianças. Estas passam a ser atendidas por profissionais com formação no magistério e/ou com ensino superior, e não mais por prestadores de serviço e técnico administrativo. Nesse contexto, inicia-se a contratação de professores substitutos.

No ano de 2013, a escola passa a ser institucionalizada, ou seja, passa a ser concebida como uma instituição de ensino, passando a fazer parte do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH da UFRJ. A partir de então, a escola se organiza para formar um Grupo Gestor, ao invés de ter uma pessoa à frente, a escola teria uma equipe, para, em comum acordo, administrar a escola.

Por meio do CNE a Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, o acesso às vagas da unidade passa a ser para o público em geral, sem qualquer restrição.

Nos anos em que eu estive na escola como professora e pesquisadora, a instituição disponibilizava até 100 vagas. Atendimento em horário integral, de 7h e 30min às 17h e

30min, para crianças com 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade. Sendo elas organizadas de acordo com a faixa etária: Grupo 1 – (crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses); Grupo 2, 3, 4, 5 até o Grupo 6 (Crianças de 5 anos e 6 meses a 6 anos e 11 meses), quando seguiam para outra escola que oferecesse o Ensino Fundamental.

Falando de minhas inspirações, era uma segunda-feira, para ser mais precisa, 5 de setembro de 2016, meu primeiro dia como professora na EEI-UFRJ. Grupo 2 - Crianças com 1 ano de idade, algumas começavam a completar 2 anos. Eram 14 crianças e 5 professoras, duas para atender o período da manhã, duas para o período da tarde e uma no horário intermediário. Vale ressaltar que as cinco regentes eram professoras substitutas, coordenadas por uma Técnica em Assuntos Educacionais - TAE.

Iniciei trabalhando no turno da tarde (12h e 30min às 17h e 30min). Imaginei chegar à escola, apresentar-me e sentar no chão com as crianças para brincar: lego, massinha, bonecas, carrinhos ou, quem sabe, uma história. Nada disso! Hora do soninho. Algumas crianças já estavam dormindo enquanto outras terminavam o banho. Não acreditava no que meus olhos viam. Minha expectativa era outra, não silêncio.



Foto 1 - Hora do sono (Fonte: arquivo da autora)

Devido aos anos que passavam na escola, as crianças, as famílias, as professoras e toda a comunidade escolar acabavam por criar fortes vínculos afetivos. Afinal, eram, em média, até 10 horas dentro da escola, em quase seis anos de convivência.

Anualmente, um edital era aberto para a formação do Grupo I e algumas vagas para os outros grupos, caso houvesse desistência de alguma família.

Foi uma experiência profissional muito significativa para mim. Pude presenciar, participar e aprender muito no cotidiano da EEI. Aprendi com a gestão pedagógica e administrativa, com corregência¹⁴ e, principalmente, com as crianças.

A dinâmica com a qual a escola trabalhava era muito diferente para mim. O período da tarde ficava muito curto (banho, sono, lanche, higienização, pátio, colação). Além de chegar no horário em que as crianças deveriam dormir (12h) até as 14h e 40min, quando acordavam para lanche. Ou seja, até terminar o lanche, fazer a higienização das crianças... O meu contato com o grupo para brincar, conversar, propor uma atividade era de 15h e 30min às 17h e 30min. Tudo bem, se não fosse o caso delas começarem a ir embora após o lanche. 15h e 30min, esse era o horário que as famílias começavam a buscar os filhos na escola. Algumas crianças desse grupo eram filhos de funcionários da UFRJ que, ao finalizarem sua jornada diária de trabalho, as levava embora. Eu não acreditava. De repente, no meio da tarde, tinham apenas 3 ou 4 crianças no grupo. Acostumada a trabalhar com 15 a 20 crianças, eu realmente demorei a me acostumar com aquela realidade.

Lembro que me debruçava em preparar atividades bem interessantes, pensando na interação, socialização, exploração, prazer do grupo, mas... Não que eu precisasse de sala cheia, mas uma coisa é você partilhar uma atividade com 14 crianças e outra é a socialização com 3 crianças. Totalmente diferente. A dinâmica era outra com mais crianças, os comentários, a participação, o envolvimento. As oportunidades emanavam conhecimento.



Foto 2 - Roda de conversa com caixa surpresa (Fonte: arquivo da autora)

¹⁴ A regência do grupo era realizada juntamente com outras professoras.

Neste dia, levei uma caixa surpresa com vários materiais: espiga de milho, um pilão, farinha de milho, sementes... A ideia era “Galinha Ruiva”, parte de um projeto que estávamos trabalhando naquela semana, dramatizar o conto com as crianças, dar continuidade ao um projeto que culminaria com um teatro no final do semestre. Dessa forma, a atividade era apresentada novamente em outros dias, para que todas pudessem participar.

O respeito, a autonomia e a liberdade que a instituição depositava em nós, nos fortaleciam. A mim, posso dizer que me permitiram experiências com a alma. Para Bakhtin¹⁵, “sou o único em toda existência a ser eu-para-mim”.

Explico: aquela instituição permitiu me relacionar melhor com o tempo, com o espaço, com as crianças e comigo mesma. Olhar, ouvir, tocar, sentir, abraçar. Bakhtin utiliza o exemplo do abraço para falar da experiência da alma. O que é um abraço? “*Só podemos abraçar o outro para nos sentirmos abraçados*”¹⁶. A alma possibilita experienciar-me, posso ser meu objeto de análise. Ninguém pode se arrepiar ou se emocionar por mim. Cada um tem seu próprio horizonte. Algo como se eu mergulhasse em mim mesma. Como a física explica que dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço, a alma também não pode ocupar dois corpos. Podem-se partilhar momentos intensos com o outro, mas é preciso voltar para si próprio para essa experiência fazer sentido.

A filosofia nos apresenta dois tempos¹⁷, tempo da alma e o tempo do corpo. Confesso que, até conhecer a EEI, o meu tempo na escola era apenas o tempo do corpo. Cumprir tarefas e atividades, com os olhos no planejamento e no relógio, para não me atrasar. Era preciso estar atenta: artes visuais; movimento; matemática; o recado que precisa ser colado na agenda... Direção, Coordenação, professores, pais.... Havia uma cobrança. Fazemos parte dessa engrenagem, a grande máquina não pode parar. Profissional eficiente é aquele que dá conta do planejamento, sem atrasos. Olha a hora! E corre com as crianças para a quadra, depois para sala, depois para outra sala e, se possível, sem barulho, é preciso demonstrar controle de turma, disciplina! “Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando o seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”¹⁸.

Encantou-me a liberdade que a gestão escolar propiciava ao seu corpo docente, em relação à organização do espaço-tempo na escola. Nós, eu e as professoras do meu grupo,

¹⁵ (GEGe, 2009, p. 11).

¹⁶ (2009, p. 12. Grifo da autora).

¹⁷ Referência retirada de um vídeo do *YouTube* intitulado “Aula 10 – Sobre o tempo – Clóvis de Barro Filho”, publicado em 22 dez. 2015. Disponível em: <http://youtu.be/1Gd1v3W1_CE>. Acesso em: 20 mai. 2019.

¹⁸ (BRASIL, 1998, p. 73).

tínhamos autonomia para realizar os nossos planejamentos de acordo com a realidade, o interesse e, principalmente, considerando o tempo das crianças.

Por se trabalhar com um grupo, nem sempre era possível dar conta de todos os desejos individuais e, na hora do pátio, ficava um pouco mais complicado. Por exemplo, enquanto algumas crianças queriam brincar na colina que ficava num extremo, outras queriam ficar no castelo, que ficava no outro extremo. Mas somos seres dialógicos e, com um pouquinho de sensibilidade, tudo acabava dando certo, era só conversar e apostar nas crianças.



Foto 3 - Pátio da escola. Uma das extremidades, a colina (Fonte: arquivo da autora).

Os projetos desenvolvidos eram criados a partir do interesse das crianças. Prova disso era o nome do grupo. Cada grupo tinha seu nome, que era escolhido de forma democrática pelas crianças e suas professoras. No ano de 2016, foi assim: GII – Grupo Carros; GIII – Grupo Balão Mágico; GIV – Grupo Minhocas; GV – Grupo Tigres e GVI – Grupo Divertidamente. Vale lembrar que, nesse ano, o Grupo I não tinha nome, como as crianças eram muito pequenas, demorava-se um pouco mais para escolher um nome.

A escolha do nome do grupo era algo muito importante, revelava a identidade coletiva, a exemplo, o Grupo Carros, cujo nome escolhido não foi por acaso.

O nome do Grupo 2, “Carros”, foi escolhido pelas professoras que estavam com ele desde o início do ano. Elas perceberem o interesse das crianças por brincadeiras com carros. Além disso, a sala de regência do grupo tinha as janelas com vista para o estacionamento, não demorou muito para as crianças descobrirem e, muitas vezes, elas subiam nas cadeiras para olhar os carros e se despedirem dos pais que lá colocavam seus veículos. Percebendo essa afeição pelos veículos automotores, as professoras então resolveram: Grupo 2 – (2016), receberia o Grupo Carros.

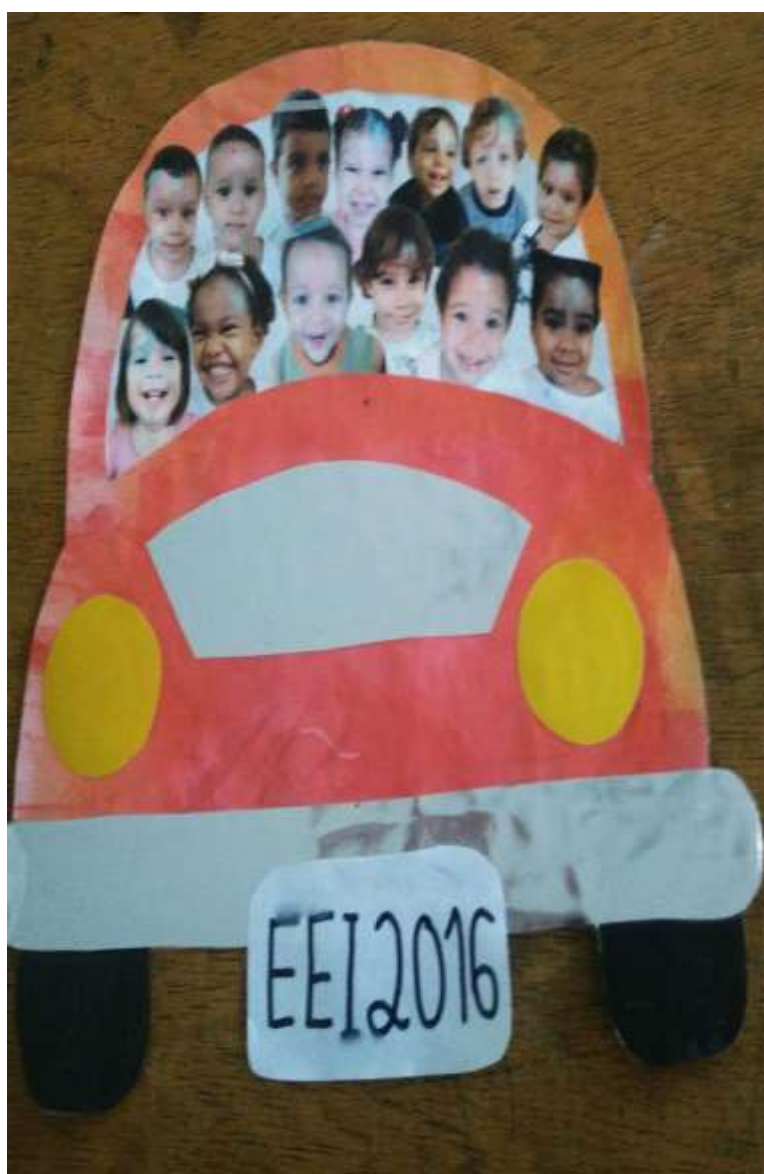


Foto 4 - Mural confeccionado pelas professoras com as fotografias das crianças (Fonte: arquivo da autora)



Foto 5 - Mural contando a história que originou o nome do Grupo Carros (Fonte: arquivo da autora)



Foto 6 - Mural apresentando as preferências do grupo (Fonte: arquivo da autora)

Procurando contextualizar as crianças e, para que elas se familiarizassem com o nome do grupo, foram feitas várias atividades artísticas. Tintas, pincéis, papéis, giz de cera... e outros materiais artísticos eram disponibilizados às crianças, para que suas marcas aprimorassem identidade coletiva da sala de referência.



Foto 7 - Artes: as crianças e suas marcas (Fonte: arquivo da autora)

Vale ressaltar que entendemos artes, no contexto da educação infantil, como um experimento de sensações e realizações, e não como a manifestação de beleza estabelecida sob o ponto de vista adulto. *Kunst* quer dizer arte em alemão, que tem a ver com *können* “ser capaz de”¹⁹. Zuccoli²⁰, buscando apresentar uma visão diferenciada às professoras de educação infantil, pontua que a arte se manifesta de acordo com a época, com o contexto e com o prazer do autor. Em relação às atividades artísticas com crianças pequenas, a autora nos leva a refletir sobre a nossa prática. Mais uma vez, se pensarmos em orientar nossas crianças a produzir uma arte que seja admirada, estaremos correndo o risco de formarmos meros copistas, “reprodutores imperfeitos do pensamento de outrem”. A criança, ao se aproximar de uma obra de arte, não deve ter um compromisso apenas cognitivo, e sim buscar uma contemplação própria, interior, enriquecê-la com o seu olhar, como seu agir.

Essa forma de compreender a arte, em relação ao que propõe Bakhtin: ética, estética, acabamento, “é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário”²¹. Veja, aqui, transgrediência, o que escapa e, por escapar, consegue se relacionar com o outro de uma forma única e individual. Autor-criador que não mais responde pela sua criação. Mas se não há liberdade entre o contemplador e a obra, o diálogo não se estabelece.

¹⁹ (ZUCCOLI, 2015, p. 15).

²⁰ (Idem).

²¹ (BAKHTIN, 2017a, p. 4).



Foto 8 - Maria Claryce admirando sua foto (Fonte: arquivo da autora)



Foto 9 - Mural da porta da sala do Grupo Carros (2016) (Fonte: arquivo da autora)



Foto 10 - Passeio do Grupo Carros ao estacionamento da escola (Fonte: arquivo da autora)

Murais; painel para a porta; cartão de identificação com a foto e o nome das crianças na silhueta de um fusca, para indicar o local para guardar as mochilas; um passeio para interagir com os carros que elas apreciavam pela janela da sala; o chão da sala ganhou uma pista para automóveis; mural contando a história do nome da turma.



Foto 11 - Maria, Bento e Miguel Costa brincando da sala de referência (Fonte: arquivo da autora)



Foto 12 - Bento, Carlos e Miguel Costa na "pista" com o carro (Fonte: arquivo da autora)



Foto 13 - Maria "andando" de carro na sala de referência (Fonte: arquivo da autora)

Várias atividades foram elaboradas, não apenas para a decoração da sala, mas, principalmente, para, de acordo com os sinais do grupo, fomentar atividades pedagógicas que proporcionassem brincadeiras, interações e, com isso, a promoção do desenvolvimento. Além de compartilhar com a comunidade escolar as histórias e produções do Grupo Carros.

Essa foi a história da origem do nome do Grupo Carros. Com as crianças maiores, havia outras formas de escolha do nome. Dependendo da idade das crianças, havia muita negociação, mas sempre de forma respeitosa e democrática.

A linguagem verbal vai se desenvolvendo e as palavras vão dando forma aos desejos, aos pensamentos. Ou melhor, segundo Vigotski²², “as experiências mostram que o pensamento não se exprime em palavras, mas nela se realiza”. E tal realização deve se potencializar quando somos ouvidos.

²² (2001, p. 479).

Adultos e crianças interagiam de forma horizontal por entre os muros da escola.

O espaço físico e o direcionamento das professoras propiciavam o contato das crianças com elementos da natureza. Sol, grama, terra, água. As árvores, com raízes assanhadas para fora, sugeriam às crianças trilhar caminhos pelos quais se equilibravam estrada afora. Papoulas amarelas pelo chão provocavam a ludicidade da infância, que as transformava em frutas na cesta de chapeuzinho vermelho ou cachorro-quente de um vendedor ambulante, ou tantos outros artefatos que só a cultura da infância contempla.

Toda a escola era pensada numa perspectiva da infância. Nas salas de referência, o espaço físico, a organização dos móveis e a distribuição dos brinquedos possibilitavam às crianças escolher suas brincadeiras de acordo com a sua vontade, suas ideias, seu momento.



Foto 14 - Roberto e Joana pegando um brinquedo na estante e Bernardo sentado à mesa (Fonte: arquivo da autora)

Imagine você ter sede e depender de alguém para te servir. Na escola, como são muitas crianças, nem sempre era possível atendê-las de imediato, então uma saída era, desde bem pequenos, deixar sempre por perto e ao alcance das crianças os seus copos ou mamadeiras com água. E uma grande conquista para as crianças foi a chegada do bebedouro em sua sala. Sua altura, coordenação motora dava pistas de que já não dependiam mais dos adultos para matar suas sedes. Grande conquista. Algumas vezes, o chão virava uma piscina, mas coisa passageira.



Foto 15 - Maria e Bernardo se servindo de água (Fonte: arquivo da autora)

Esta forma de fazer pedagogia me chamou a atenção. Sempre quis trabalhar com crianças pequenas. Na minha formação profissional, após terminar o Curso Normal, descobri que precisava fazer, e fiz, o *Curso Adicional*²³, para poder atuar como professora de Educação Infantil. Depois, aprimorei meus conhecimentos no curso de Pedagogia, depois Pós. Quanto mais estudamos, mais entendemos que precisamos estudar ainda mais.

Logo nos primeiros anos de minha vida profissional, o amor e a angústia passaram a andar juntos. Teorias e práticas se distanciavam de forma absurda. Percebia práticas que, para agradar aos pais, servir ao mercado ou à vaidade adulta, distanciavam-se da natureza da infantil. Práticas que, ao invés de libertar, aprisionavam, engessavam, negligenciavam a expressividade natural de cada criança.

Desde então, essa passou a ser a minha busca como professora de Educação Infantil. Investir em práticas que realmente compreendessem as crianças como sujeitos de direito, protagonistas da sua história, passou a ser uma saga, a minha realização profissional.

No decorrer dos dois anos de regência na escola, passei a fazer parte do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC. Assim, dei início à minha pesquisa sobre a cultura da infância na EEI.

²³ Curso que, na época (2001), habilitava profissionais a trabalharem com a Educação Infantil.

Com a documentação em andamento, terminei o meu contrato como professora e, em três meses, retornei à escola para iniciar uma nova trajetória como pesquisadora.

Na EEI-UFRJ, percebi um solo fértil para estudar as culturas da infância. Naquela arena, as crianças não estavam submissas a uma visão adultocêntrica, sendo controladas e moldadas. A Natureza, a liberdade, a autonomia e um olhar sensível a esse sujeito de pouca idade convidavam as crianças a se apresentarem e, principalmente, serem autoras de suas histórias.



Foto 16 - Eduarda e a grama (Fonte: arquivo da autora)

A foto acima foi tirada num dia em que a grama tinha sido cortada no início da manhã. Ao longo do pátio havia um monte de morrinhos de grama, prontas para serem recolhidas. Porém, quando as crianças desceram para o pátio, no período da tarde, foram direto interagir com os morrinhos, sem dar tempo de contê-las. Mas afinal, olhando o mundo com olhos de crianças, para que serve um morrinho de grama senão para grandes pulos?

A Criança e a Crônica – Amiga da verdade e da poesia

*Poesia é brincar com as palavras, como se brinca com bola, papagaio, pião, só que bola papagaio e pião de tanto brincar se gastam, as palavras não...*²⁴

“... Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. Graças a Deus, seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais próxima de nós”²⁵. Dessa forma pensava o saudoso poeta e cronista Antônio Candido de Mello e Souza. O autor, em sua crônica “A vida ao rés-do-chão”, reuniu quatro dos maiores cronistas contemporâneos: Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos, para falar da riqueza que acolhe o gênero crônica, que, conforme o excerto acima, parece nos convidar a brincar com as palavras.

Estudando esse gênero literário tido com *menor*, percebi o quão ele se aproxima da forma mais simples, espontânea e imprevisível que é a criança. O lugar que ocupo como professora me proporciona, em nossos encontros e nos acontecimentos do dia a dia, partilhar situações inusitadas. De posse de vivências e convivências, a princípio, mesmo que empiricamente, afirmo que, de menor, apenas o tamanho físico.

Sabemos que na história social das crianças, a elas foi reservado o não lugar, pois sua transitoriedade não garantia uma *verdade* - “nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência”²⁶. E nós, adultos, não estamos também em constante transição? Nesse percurso, por meio de abordagens pré-sociológicas, vários rótulos foram atribuídos às crianças ao longo do tempo.

²⁴ Poema intitulado “Convite”, de José Paulo Paes. Disponível em: <<http://literainfanto.blogspot.com/2010/05/convite-jose-paulo-paes.html>>. Acesso em: 7 jul. 2019.

²⁵ (CÂNDIDO, 2003, p. 89).

²⁶ (SARMENTO, 2008, p. 11).

Por se tratar de um trabalho acadêmico e buscar, aqui, uma reflexão sobre o compromisso das instituições infantis e, principalmente, do lugar responsivo e responsável que ocupo como professora de Educação Infantil, convido o leitor/a a dar um breve, mas necessário, mergulho nas seis principais abordagens pré-sociológicas da infância. Isso nos ajudará a entender um pouco mais sobre as arcaicas práticas pedagógicas que se petrificam em fazeres conteudistas e controladores, atendendo à lógica do sistema adultocêntrico que não reconhece a criança como sujeito social e geográfico, oriundo de história e de cultura.

Tebet²⁷, fundamentada nos estudos de James, Jenk e Prout, nos traz a perspectiva das imagens pré-sociológicas da criança: 1) *A criança má* - é aquela que nasce do pecado original e, por ser fruto do pecado, deve sofrer sanções e castigos, precisando ser controlada e vigiada para que, um dia, se torne uma pessoa melhor; 2) *A criança inocente* - fundada basicamente na teoria de Rousseau. Nessa vertente, a criança é um ser inocente, não sabendo distinguir entre o bem e o mal, cabendo aos adultos orientá-la segundo a sua própria lei. Há a ideia de que é preciso corrigi-la antes que seja tarde. É importante ressaltar que essa ideia de criança inocente está bastante presente no contexto educacional contemporâneo; 3) *A criança imanente* – fundamentada pelas reflexões de Locke, a criança é considerada uma tábula rasa e seus conhecimentos serão adquiridos ao longo da vida com a ação da escola e da sociedade, portanto, dependendo de sua experiência, ela poderá, um dia, vir a se transformar num ser em potencial; 4) *A criança inconsciente* – por meio das reflexões de Freud, o adulto é resultado da criança que foi, ou seja, suas experiências do passado podem interferir na sua vida adulta, principalmente entre os primeiros 5 anos de idade. Nesse prisma, a Educação Infantil é responsável por proteger a criança de possíveis traumas, cabendo ao professor não impor, às mesmas, seus ideais, e sim procurar respeitar suas particularidades; 5) *A criança naturalmente desenvolvida* - apoiada nos estudos de Piaget. O autor apresenta seis estágios do desenvolvimento cognitivo pelos quais os pequenos passam desde que nasce até chegar à adolescência. Para Piaget, a criança é considerada sob o ponto de vista biológico. Dessa forma, somente depois que ultrapassa esses estágios, ela será considerada um ser completo. De acordo com essa teoria, há a fase da lactância, que antecede a infância. Curiosamente, nessa fase o indivíduo não é considerado criança, e sim recém-nascido ou lactante, entretanto, segundo Piaget, nessa fase a mente se desenvolve de maneira intensa. Nessa perspectiva, a infância só terá início com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sendo considerada, então, a primeira infância como o período entre dois e sete anos de idade. Na

²⁷ (2013).

sequência, surge a infância, que vai dos sete aos doze anos. É importante ressaltar que, para Piaget, a socialização das ações só tem início a partir dos dois anos de idade. Novos estudos contradizem, afirmando que, muito antes da aquisição da linguagem, os bebês já se socializam. Outras críticas são apontadas, mas também há o reconhecimento da grande importância dos estudos de Piaget na compreensão do desenvolvimento infantil; 6) *A criança socialmente desenvolvida* – (Teoria transitória) - nessa vertente, é considerada a teoria sociointeracionista de Vigotski. O autor percebe que o desenvolvimento da criança se dá através da sua interação com os outros e com o seu meio sociocultural, atribuindo à linguagem a possibilidade dessa interação. Essa abordagem, que apresenta a criança socialmente desenvolvida, vem sendo enriquecida por outros autores que percebem um importante corte epistemológico o fato de considerar que a criança passa de um ser natural a um ser social, transformando-se de acordo com a sociedade a qual pertence.

Percebemos a importância da linguagem no desenvolvimento infantil e na aquisição de conhecimento. Compreender a criança pela sua lógica, sua plenitude e não pela sua incompletude é um importante passo para esse reconhecimento. Se a infância é construída e reconstruída pela e para a criança, então vamos ouvi-la e observá-la agindo e interagindo com o seu meio, seu mundo. Como nos fala Bakhtin²⁸, somos parte do mundo, seres em ação e não em prontidão, há uma diferença entre pensar sobre o mundo e pensar no mundo.

Voltando à leveza peculiar do gênero crônica, sobre o qual estou ancorada, e para melhor ser compreendida, o convite agora é caminhar por entre os versos da segunda estrofe da crônica “A vida ao rés-do-chão”, de Antônio Candido²⁹, chamando a atenção para a similaridade que há entre a crônica e o ser que habita a infância, a criança.

“É um gênero menor?” Que bom! Assim podemos ficar perto delas e descobrir o quanto elas são surpreendentes. E se escutarmos atentamente as suas ideias e procurarmos olhar pelo seu prisma, veremos que elas podem nos ensinar a viver com mais leveza os mais diversos assuntos: política, sociedade, futebol, contos de fadas, bichinhos, dinossauros, bruxas... já tentou?

“Ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia”, seus feitos são assumidos com ar de coisas sem necessidades, sem pressa. Tudo vai se ajustando aos acontecimentos do dia, para que perder tempo com o que não lhe é interessante?

“Elabora uma linguagem que fala de perto”, com naturalidade nos encantam, para que complicar? A vida pode ser mais simples.

²⁸ (2017a, p. 403).

²⁹ (2003, p. 89).

“Na sua despreensão humaniza”. Que bom humanizar, pois, na contemporaneidade, pessoas estão se coisificando. Pessoa virar coisa? Então, podemos brincar de pique-gelo, pique-fruta, estátua, pedra-papel-tesoura. Já brincou?

Esse gênero, de forma sorrateira, envolve e encanta. Dá com uma mão o que recebe com a outra, como um jogo de prazeres.

Desta forma, o gênero em questão, ao se apresentar assim como a vida, de repente e naturalmente, acaba por se candidatar à perfeição.

Então, do que estamos falando, de crônica ou de criança?

A escolha por escrever esta dissertação em forma de crônicas não foi por acaso. Esse gênero, em sua forma simples de versar sobre os acontecimentos corriqueiros do dia a dia, deixou-me bem à vontade para mostrar o quanto as crianças são inteligentes, criativas, versáteis e sensíveis às coisas do mundo. Vi no gênero a possibilidade de, no meu encontro com as crianças na escola, revelar, na pequenez de um detalhe, algo grandioso, belo e singular, aliando a necessária profundidade do fazer acadêmico com a leveza da temática.

Mas o que são crônicas? Qual sua origem no Brasil?

Sua escrita não surge do alto da montanha, mas sim do rés-do-chão, e para elucidar o seu valor, Candido³⁰ retoma o preceito evangélico que diz: aquele que quer salvar-se acaba por perder-se; aquele que não teme perder-se acaba por se salvar, referindo-se a este gênero simples e desprezioso que permanece firme, forte e sempre atual na literatura. Filha do jornal, a crônica nasceu fadada a morrer rápido, de um dia para o outro é descartada, amassada e jogada ao lixo. Diferente de outros gêneros, como o romance, por exemplo, esses são escritos e fixados em belas capas e imponentes livros, feitos para durar e, quem sabe, atravessar gerações. Não se preocupando com a sua efemeridade, a crônica acaba garantindo o seu lugar na literatura.

No Brasil, de forma simples, natural e despreziosa, ela vem ganhando espaço e, segundo o autor, há quem diga que é um gênero brasileiro. Vale ressaltar que sua forma suave de transformar eventos em textos escritos tem invadido as escolas e colaborado com um estudo mais prazeroso, resgatando a garotada que foge de textos chatos, densos e compridos.

Sua história, no Brasil, teve início no Jornal *O Correio Mercantil*. A princípio não era crônica, e sim um folhetim, uma espécie de artigo que era exposto tipo nota de rodapé e fazia parte da seção “Ao correr da pena” onde, na época (1854 – 1855), José de Alencar escrevia uma vez por semana, trazendo questões sobre política, sociedade, literatura e artes. Com o

³⁰ (2003).

passar do tempo, o folhetim foi se modificando, com textos simples e uma escrita livre, diferente das escritas rebuscadas e tradicionais. Aos poucos, o artigo de rodapé foi diminuindo o tamanho e virou a crônica que conhecemos hoje.

Se, por um lado, o gênero encurtou, por outro foi se alargando. Evoluindo, mais exemplares eram produzidos. O que antes era um artigo de rodapé, distanciou-se de um texto argumentativo e passou a ser um texto mais leve, divertido e poético. Seguindo a ordem natural das coisas, o gênero evoluiu, passou de uma escrita clássica tradicional para uma prosa modernista. Enfim, a crônica encontrou o seu lugar no mundo, ou melhor, na literatura.

Com seu jeitinho pitoresco, esse gênero foi conquistando não apenas mais leitores, mas também grandes escritores, como José de Alencar, Francisco Otaviano, Machado de Assis, França Junior, Olavo Bilac, João do Rio, Carmen Dolores, João Luso. Mais adiante, inovando o gênero, mas sem perder sua essência, novos cronistas se apresentavam na década de 30, como: Mário de Andrade, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Rubens Braga. Nas décadas de 40 e 50, o gênero ganha uma pitada de “conversa fiada” com novos autores, como Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Raquel de Queiroz, dentre outros.

Atualmente, podemos perceber que o cronista passa a manter uma certa familiaridade com seus leitores, mesmo lugar, mesmo dia, é só folhear o jornal ou a revista e lá estão eles, a revelar novas reflexões sobre os acontecimentos da vida cotidiana.

Por meio de crônicas, desejo partilhar, neste trabalho, eventos inusitados, mediante os quais as crianças me convidam a sair do previsível para o imprevisível, do certo para o duvidoso. Para aventurar outros sabores, como: deitar na grama e imitar borboletas; ser detetive para descobrir, com elas, alguns mistérios que acontecem na escola, como alguns seres esquisitos que moram nas plantas, nas águas, na terra, dentro do pneu. E quem jogou o bambolê na árvore, quem fechou o buraco da pescaria. É muito mistério para ser desvendado.

Aceitei o convite e você? Se você aceitar o desafio, saiba que é preciso cantar, imitar, dançar, pintar, desenhar, rabiscar.... Se você não souber, não tem problema, as crianças são ótimas para ensinar e ensinam de um jeitinho bem especial, sem nos expor. Se você não quiser aprender, não faz mal, e só conversar que elas entendem, mas fique certo de que vão tentar de novo, elas não desistem facilmente.

Fique esperto, é preciso estar antenado às redes sociais, você sabe *trollar*? Fazer *slime*? Sabe quem é Luccas Neto? Tudo bem, eu também não sabia, mas elas explicam. Mesmo pequeninas no tamanho, elas têm muito a nos ensinar.

Se a crônica é “amiga da verdade e da poesia”, também é amiga da história, da psicologia, da sociologia, da pedagogia, da biologia, das ciências humanas. Ela narra fatos, acontecimentos do dia a dia, ela é, ou pode ser, pura heterociência. E é isso que pretendo fazer aqui, neste trabalho, conforme nos diz Bakhtin, embora não sejam a mesma coisa, vida, arte e conhecimento caminham lado a lado, é só a gente prestar a atenção e agir com responsividade.

“Mas eu já tomei banho amanhã”!

Narrativas – memória, vivência e experiência. O que é o tempo?

Não serei o poeta de uma nota só. Também não cantarei o futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas³¹.

Inspirada nos versos de Drummond, desejo, nesta crônica, caminhar de mãos dadas com o tempo presente, com a intensidade do instante, do acontecimento, do evento. Para Bakhtin, a palavra evento tem relação com o sentido do existir, com conteúdo sentido, vivido e expresso por meio das nossas ações, o eu comigo, o eu comigo, o eu com o outro e como eu me relaciono com o mundo.

Meu ato responsivo e responsável. *Edinstvenniji*, palavra-chave na obra do autor que a expressa, traduz algo como *singular, único, irrepetível, excepcional, incomparável*.³². Momentos que, surpreendentemente, a vida me oferta e só eu, na minha unicidade, singularidade, posso responder, correspondê-la. Consequentemente, assumindo esse meu lugar, estarei aberta à alteridade, do eu comigo, do eu com o outro, que também é singular e único. Eu, o outro, o universo, o finito, o infinito e a minha. A nossa incompletude. Seguimos nessa eterna obra inacabada que é a vida.

Mas como falar desse tempo presente que já passou? Esse tempo presente que, vivido, virou passado e que, neste trabalho, pelas mãos da autora, se transforma em memória para, assim, ficar na história e, conforme o poeta, de olhos no futuro, para nutrir grandes esperanças.

³¹ Poema intitulado “De mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <www.pensador.com/ poesia-de-carlos-drummond-de-andrade>. Acesso em: 20 ago. 2019.

³² (BAKHTIN, 2017b, p. 14. Grifo da autora).

Como o fio de um tecido, penso o tempo. Presente, passado e futuro? Só na gramática, porque, na vida, se penso num acontecimento, é porque já aconteceu, virou passado e o futuro presentificou-se.

Ao contrário do gênero crônica, temos o romance, que, por meio de muita pompa e outros artifícios imaginários, acaba por disfarçar dados da realidade, fantasiando verdades, pois seu objetivo seria exatamente o de convidar o leitor viajar em outras dimensões. Já a crônica, de forma simples e singela, nos convida a refletir sobre os fatos da realidade, do acontecimento, do evento. Da vida ao rés-do-chão³³.

Esse é o desafio a que me proponho por meio das crônicas. Refletir o agora que não é mais agora, já passou, mas é realidade, é vida, é arte e conhecimento. Como disse o professor Carlos Roberto de Carvalho, “*Crônica? Dissertação? Então estamos criando um terceiro gênero!*” Na crença da heterociência, que emana a partir dos meus encontros com as crianças da EEI-UFRJ, procuro refletir sobre o tempo, o nosso tempo.

O que é o tempo? *Chronos*, palavra que, em grego, quer dizer tempo. Segundo a filosofia, há dois tempos: tempo da alma e o tempo do corpo. Trago, para refletirmos, o tempo da escola, tempo do adulto, tempo da criança, o instante, o acontecimento, o evento. Não com o intuito de entendê-lo, e sim de contemplá-lo por meio da vida na escola. Eu, o outro, o espaço-tempo e nossas narrativas. Professora, crianças, adultos, natureza... personagens em cena que nos auxiliam a desvendar o cotidiano escolar e a cultura infantil que emana desses encontros, desse solo, dessa atmosfera.

O tempo na escola: hora da entrada, hora do lanche, hora da roda, hora do banho... Mais um dia e, de olho no relógio, os ponteiros parecem bater como um martelo na minha cabeça. Era preciso cumprir o planejamento do dia e a rotina. Vale ressaltar a diferença entre rotina e cotidiano. Muitos confundem esses conceitos, mas cada um carrega suas especificidades. Rotinas são produções e reproduções culturais que nos auxiliam na organização do dia a dia, ou seja, para não ficarmos perdidos nos afazeres, sendo imprescindível estabelecer uma certa rotina e otimizar o tempo, no caso, o tempo cronológico. Contrapondo-se à rotina, está o cotidiano. Este aborda um espaço-tempo de grande importância para a vida humana, contempla tanto os acontecimentos rotineiros como também o inesperado. *Reduzir o cotidiano ao rotineiro* traz o risco de abirmos mão da inovação, da

³³ (CÂNDIDO, 1994).

abertura ao inusitado. Do cotidiano emana uma múltipla dialética entre o rotineiro e o acontecimento³⁴.

Para as crianças, são 10 horas de convivência dentro da instituição (7h e 30min às 17h e 30min). Pontuo que boa parte das crianças permanecia até o lanche das 15 horas, logo em seguida os responsáveis começavam a buscá-las.

Vejamos, um dia na escola, Grupo 4 (2017): são 4 professoras, ou não, 14 crianças, ou não, 9 salas, ou não, 820m² de pátio, ou não, somados a 1000 ideias, 1000 desejos e 1000 possibilidades e apenas uma certeza: todos queremos ser felizes. $X = (10h/4p) + (14cr820p) + 9s + 400m^2 + X + Y = ?$

O “ou não” precisa fazer parte dessa equação, pois são 4 professoras, mas uma poderia faltar, 14 crianças que também poderiam faltar, 9 salas, que, por vezes, entravam em manutenção, impedindo o uso de uma ou outra. O pátio oferecia 40m², mas, se chover...

Como resolver essa equação tão imprevisível, tão improvável? Como chegar a um único resultado? Impossível! Não estamos falando das Ciências Exatas, e sim das Ciências Humanas, de relações, de vida, de pessoas, de identidades, de alteridades. Vida, constante mutação.

Certo dia, após o almoço, de volta à sala de referência, enquanto as crianças esperavam chegar a hora do banho, elas ficavam à vontade para pegar um brinquedo na estante, uma caixa de lego, um livro para ler, massinha para brincar. Alguns buscavam os amigos para socializar ideias e brincadeiras, enquanto outros preferiam ficar sozinhos.

Bernardo, neste dia, preferiu brincar sozinho, orquestrava uma brincadeira em que reunia quase todos os carros da sala, ou melhor, meios de transporte, já que tinha carro, ônibus, caminhão, moto, carroça... tudo em cima de uma mesa. Esse parecia ser o seu desejo. Todo o grupo gostava de brincar com carros, mas Bernardo parecia gostar um pouquinho mais.

Esse era o momento da negociação, ninguém queria parar de brincar para ir tomar banho. Fácil entender, quem gosta de ser interrompido no momento em que está fazendo algo que aprecie? Aquele instante de alegria vale muito. Mas era preciso tomar banho e, na medida do possível, eu avisava quem seria o próximo. Vendo que Bernardo continuava muito concentrado na brincadeira, propositalmente o deixei por último na ordem para entrar no banho e avisei:

³⁴ (BARBOSA, 2006, p. 37).

- “Bernardo, o próximo será você, pode deixar os carrinhos do mesmo jeito para brincar depois, mas é preciso tomar banho”.

Bernardo, com as sobrancelhas eriçadas e em cada mão um carro, respondeu:

- “Mas eu já tomei banho amanhã”.

Encantada, tive que anotar, em meu caderno, a resposta de Bernardo, que, novamente, me levou a refletir: o que é o tempo? Eu, professora, adulta, precisando dar conta dos meus afazeres, da rotina escolar e Bernardo, de 3 anos, querendo dar conta dos afazeres dele, brincar! Como resolver? É preciso ser sensível. Segundo Benjamin: “*Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio...*”³⁵. Seguindo com a reflexão, o autor se refere a *outros pedagogos* que, cruelmente, espremam os poucos anos da juventude, antecedendo assim uma vida escravizada. Abramowicz³⁶ nos traz a ideia de experiência para explicar a infância, que é acontecimento, é invenção, é contraste, é o inusitado, é o poder sobre a vida. Para a autora, o período da infância não está comprometido com a idade cronológica, com um estágio prescrito pela psicologia, com o tempo, é o não lugar. É o devir que é o hoje, o agora e nada tem a ver com o futuro. A infância tem a ver com um mundo novo e diferente do mundo adulto. O tempo, para a criança, é compreendido com o viver, com o inesperado. Diferente do adulto, que olha apressado para o relógio, que pressiona segundo por segundo. Vive a mercê do tempo. Tempo que é controle, que é poder do sistema, do capital.

Voltando à escola, relógio na parede, calendário mensal manipulado e confeccionado pelas crianças e professoras, músicas com os dias da semana, planejamento escrito no quadro... tudo na intenção de auxiliá-las a compreender a passagem de uma atividade para outra, de um dia para outro, seria isso o tempo?

O investimento nas atividades sobre o tempo cronológico não era um conteúdo a ser ensinado. Não nessa escola, mas sim por percebermos, eu e a equipe de professoras, o interesse das crianças em participar dessa língua viva, com tantos signos a decifrar. Tamanha é a criatividade, o seu empenho em interagir com esse mundo falado. Suas narrativas pareciam nos dizer muito além do que as palavras conseguem expressar. Parecia que as crianças precisavam criar uma nova lógica gramatical para dar conta dos seus desejos serem compreendido.

Além da frase de Bernardo: “Mas eu já tomei banho amanhã”, outro dado de uma lógica muito particular das crianças é a conjugação do verbo fazer, que com frequência era

³⁵ (BENJAMIN, 2005, p. 85. Grifo da autora).

³⁶ (2009).

usada de forma não convencional. De vez em quando se ouvia na sala: “eu já fazi isso” ou “eu já fazi aquilo”. Se eu comi, eu bebi, então, “eu fazi”. Parece-me uma lógica muito pertinente.

As crianças não conhecem as normas gramaticais, não sabem que o verbo “fazer” é um verbo irregular. Elas não precisam e não esperam a permissão de ninguém para poder participar da linguagem. Ainda bem. Astutas, criam suas próprias lógicas para interagirem. Perfeitas!

Evoluindo com o texto, Barros Filho³⁷, fundamentado nos estudos de alguns importantes filósofos, como Platão, Sócrates, Aristóteles, Haidegger, Epicuro, Santo Agostinho, Pascal, entre outros, busca uma resposta: o que é o tempo? Para o pesquisador, explicar o tempo seria uma aporia, ou seja, não há explicação lógica, convincente.

Assim, surge uma instigante reflexão sobre dois possíveis tempos: o tempo da alma, do eterno, do infinito e o tempo do corpo, da vida, do finito, o nosso tempo. Somos o tempo e, por isso, a dificuldade de entendê-lo, pois estamos imersos na temporalidade. Como se, no relógio, nós fôssemos os ponteiros, sendo assim, impossibilitados de ver a hora.

Segundo o autor, o presente é o nosso tempo. Buscando assim o conceito de escapismo³⁸, explicando que do agora, do presente, não podemos escapar. Mas se o corpo não pode fugir, a alma parece buscar refúgio, seja no passado que se viveu ou no futuro que viverá. O tempo passado e o tempo futuro não mais nos ameaçam, porém, o presente nos desafia, é preciso respondê-lo agora, por isso, muitas vezes, permitimos, ou melhor, fazemos com que nossa alma fuja para um outro momento, já que o nosso corpo físico não pode escapar.

Ainda refletindo com Barros Filho³⁹, o nosso tempo é o tempo do acontecimento, dos encontros, mas as sensações, as emoções desses momentos, vão muito além do tempo. É aquele instante bom que você não quer que acabe e carrega consigo para sempre, ou aquele instante que você deseja que passe logo e não quer mais lembrar. O autor faz uma comparação do tempo dos afetos a um instrumento de corda, que fica a vibrar após ser dedilhada, e o tempo do mundo a um instrumento de sopro, que só produz sonoridade enquanto é soprada.

Portanto, não há outra forma de compreender o que é o tempo senão por meio de nossas vivências, de nossas experiências.

³⁷ (2015).

³⁸ Termo utilizado por Barros Filho (2010), fundamentado em Pascal, para refletir sobre tempo e a eternidade.

³⁹ (Op. cit.).

Há um diálogo entre Benjamin e Bakhtin em relação ao conceito de experiência. O primeiro nos fala da experiência empobrecida⁴⁰, aquela que, com a correria da vida cotidiana, vai ficando para trás, esvaziando-se e, com isso, a vivência não vira experiência, e assim jamais se tornará sabedoria de um povo, para o povo. “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração”.

Em consonância com Benjamin, Bakhtin nos traz a pequena e a grande experiência⁴¹. A pequena experiência é rasa e superficial. É aquela em que apenas um pensa por todos. Ela petrifica, aprisiona, coisifica, adormece a tudo e a todos. Entretanto, a grande experiência não aceita ficar na superfície, ela é profunda. Considera o ser na sua incompletude e, por isso, liberta, convida a ir além. Tem como essência o dialogismo. *A vida é dialógica por natureza*⁴² e, assim, o homem participa da vida por inteiro: olhos, lábios, mãos, corpo e alma.

Que o tempo da/na escola possa ser um grande tempo. Que ela possa libertar, despertar e encorajar nossas crianças a construírem suas histórias. Que suas culturas sejam reconhecidas, respeitadas e fortalecidas. Que o tempo da escola não seja um tempo pequeno, homogêneo e vazio, e sim um tempo preenchido de “agoras”⁴³.

Autor/Herói – Autora/Professora. Um ato responsivo

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade⁴⁴.

O espetáculo vai começar, cenário pronto, personagens a postos, com suas falas ensaiadas e na ponta da língua, figurinos definidos, tudo certo para encantar a plateia. Então: luzes, câmeras e ação!

Não! O que o leitor vai apreciar aqui nesse trabalho não é um romance ou uma novela ou uma peça teatral. Não. A obra, aqui narrada, fala de vida, de arte e de produção de conhecimento. O cenário? Este é surpreendente, encantador. Árvores frondosas, com troncos robustos que parecem pedir um abraço, raízes salientes sobre o solo mexem com a nossa imaginação. A iluminação é perfeita! Céu azul, ou branco, ou cinza.... Pergunte às crianças

⁴⁰ (BENJAMIN, 1987, p. 114).

⁴¹ (BAKHTIN, 2019).

⁴² (GEGe, 2009, p. 29).

⁴³ (BENJAMIN, 1987, p. 229).

⁴⁴ (BAKHTIN, 2017a, p. XXXIV).

qual é a cor do céu. Difícil descrever o quanto é vasto e fabuloso o cenário que a natureza preservou para a comunidade da EEI – UFRJ. Lugar perfeito para a heterociência.

Eventos, “eventos no curso do existir⁴⁵”. Daquele solo fértil brotavam ideias, emanava emoção, aguçava a curiosidade, especialmente a das crianças, pois estas parecem ser cientistas por natureza. Acontecimentos da vida real. Os fatos aconteceram de verdade, não é ficção. Contudo, agora, há sim um estudo, uma preocupação com toda a arquitetura e acabamento da obra e, principalmente, com os sujeitos Eu/Outro que ora ocupam os lugares de Autor, Herói e Personagens na arte da vida.

Trata-se de uma obra dialógica, pois é por meio dos diálogos da professora com seu grupo de crianças, ao longo dos anos 2016, 2017, 2018 e 2019, que se pretende apresentar a cultura da infância na EEI – UFRJ. Faz-se, aqui, necessário um pequeno recorte para deixar claro que, ao longo deste trabalho, não mais irei utilizar a palavra aluno, substituindo-a por criança. Pois, se consideramos que a ação escolarizadora, muitas vezes, sobrepõe-se ao sujeito e, principalmente, à sua cultura infantil⁴⁶, nesse trabalho chamo a atenção para refletirmos sobre o sentido dessa palavra, como também da expressão “sala de aula”, trocando por sala de referência, já que, de acordo com um novo prisma, não desejamos que a prática pedagógica brilhe mais que a presença e participação da criança na escola. Voltando à EEI, nesse espaço a criança era o centro do seu processo de desenvolvimento. Um sujeito presentificado, que age, pensa e fala por si, participando por inteiro da corrente dialógica. Intensa, participa com as mãos, com os olhos, com o coração, com a fala, com o silêncio, com a alma... E a professora, atenta aos pequenos e com uma escuta responsiva, procura captar parte dessa vivência e registrar, especialmente, a transgrediência que exala dessa relação dialógica.

“Transgrediente, de fato, significa também dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação”⁴⁷. Ir além! Nesse ponto, detenho-me, pois, os registros aqui contidos, vão além. Além das fotografias expostas, além do que as narrativas podem contar. Muito além. Foram sentimentos, pensamentos, emoções... Atos que a vida, surpreendentemente, arranca do nosso ser e, sem a chance de ensaio, preparos ou qualquer outro tipo de pré-requisitos.

Isso implica na nossa escuta responsiva. No calor do momento, no ato do acontecimento, você se entrega. Às vezes, age como gostaria de ter agido, outras vezes se arrepende, pois poderia ter feito melhor. Às vezes, sob sua ótica, você agiu corretamente, mas

⁴⁵ (Idem, p. 14).

⁴⁶ (MOTTA, 2011, p. 159).

⁴⁷ (BAKHTIN, 2017b, p. 10).

pelo prisma do outro, não. Entretanto, o que é correto? Daí a axiologia, daí a verdade ístina e a verdade právda⁴⁸.

Bakhtin⁴⁹ observa, nos romances de Dostoiévski, que seus personagens não eram apenas reprodutores da fala e do pensamento do autor, este dava, ao seu elenco, valores e poderes plenos. Havia, em suas obras, múltiplas vozes e múltiplas consciências, isso se dava graças à independência, à autonomia e à liberdade que o autor depositava em seus personagens.

Autor e herói se relacionam em pé de igualdade. Todas as vozes têm igual importância e, dessa forma, os personagens vão se apresentando, expondo suas ideias, suas ideologias, ganhando admiração de uns e repúdio de outros. Bakhtin⁵⁰ caracteriza essa organização de romance polifônico.

Na teia das relações dialógicas, é possível perceber uma escuta séria e responsável, que leva em conta todas as opiniões, contrárias, ou não, ao seu ponto de vista. Dessa forma, seus personagens vão ganhando forma, não apenas pela sua aparência, mas, principalmente, pelo poder dos seus argumentos, suas ideias, seu discurso. Isso faz com que o personagem não seja um sujeito objetificado, ou seja, uma pessoa não pode ser ou virar coisa, se “coisificar”. Temos o dom da palavra e toda palavra tem valor. No romance polifônico de Dostoiévski, cada voz carrega muita coisa e, por isso, precisa ser ouvida com responsividade.

Proponho, na sequência, uma crônica para que possamos, juntos, refletir sobre acabamento, ética, estética e, especialmente, sobre os conceitos de exotopia e polifonia, exercícios fundamentais para que a autora não seja apenas uma observadora privilegiada, mas que ambos Autora/Herói possam descobrir, crescer, viver, amadurecer e transgredirem-se, pois esse parece o convite que a vida sempre, surpreendentemente, nos faz, viver!

Crônica: Quem vai pegar a bola azul?

Mais uma tarde promissora no pátio da escola, nesse dia a brincadeira com bolas ganhou a atenção das crianças. Bola pra cá, bola pra lá. Até que, em uma jogada, a bola azul, com que um grupo de crianças brincava, foi parar ao pé da árvore, presa às suas folhagens. Percebi o movimento próximo à bola. Joana logo me procurou e pediu:

- “Patricia, pega a bola pra mim?”

Perguntei por que ela mesma não a pegava. Com um olhar ressabiado, Joana se aproximou e, segurando a minha mão, respondeu:

⁴⁸ (GERALDI, 2012, p. 25).

⁴⁹ (2008).

⁵⁰ (Op. cit.).

- “Eu não”.

Observei o seu comportamento, que aparentava medo, e procurei encorajá-la:

- “Vai lá Joana, pega você mesma, eu estou aqui te olhando!”. Em vão. Joana, naquele momento, falava mais com os olhos do que com as palavras, apertava a minha mão e repetia, movimentando a cabeça, e negativamente respondia:

- “Não, pega pra mim”.

Os outros amigos ficaram em volta, parecendo esperar alguém para resolver o problema pegando a bola. Orientei Joana a ir falar com os colegas, para eles irem pegar a bola. Joana gostou da ideia e foi falar com um grupo que já se envolvia em outras brincadeiras. Observei, à distância, o movimento das crianças, que pareciam não estar mais interessadas na brincadeira com a bola azul. Joana voltou, demonstrando-se um tanto chateada. De repente, para a nossa surpresa, vem Rafael:

- “Eu pego! Eu pego! Deixar que eu pego”.

As crianças sempre nos surpreendem. Mais uma vez, fiquei surpresa comigo mesma, talvez por não esperar que justamente o Rafael, uma criança que pouco se lançava ao inesperado, pois tinha um perfil delicado e usava mais a linguagem do choro do que a das palavras para se comunicar e conseguir o que desejava. Justamente ele veio cheio de certeza e disposição, empurrou com as mãozinhas as folhagens da árvore e, bravamente, pegou a bola azul.



Foto 17 - Rafael no pátio, pegando a bola azul (Fonte: arquivo da autora)

Foi tudo muito rápido, mas, naquele momento, com um sorriso no rosto e os olhinhos brilhando, Joana largou a minha mão e aproximou-se do amigo, como quem queria admirar e encorajar o seu gesto.

A crônica acima reforça o quanto nós professores precisamos estar sensíveis e atentos aos enunciados das crianças.

Cabe ressaltar que, num primeiro momento da pesquisa, Joana, Rafael e todos os outros nomes, com exceção do meu, professora Patricia, utilizamos nomes fictícios, mas, por se tratar de um trabalho heterocientífico, em que procuro entrelaçar arte, vida e conhecimento, narrando situações corriqueiras do cotidiano da EEI-UFRJ, resolvemos, eu, a autora, a orientadora Flávia Motta e a banca, composta por Lígia Aquino, Jader Janer Lopes e Carlos Roberto de Carvalho, que colaboraram com a construção dessa pesquisa, fazer uso dos nomes verdadeiros de todos que participaram do trabalho. Sendo assim, os personagens existem e os eventos aqui contados também, eu não os criei. Faço o exercício de me colocar fora de todo acontecimento que vivenciei como professora do grupo, para me apoderar do excedente de visão que eu, apenas eu, agora como autora, mergulho fundo na memória e nos registros para uma reflexão e acabamento, pois como autor “ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro”⁵¹.

Arquitetônica, acabamento, autor, herói, ética, estética são elementos da obra que estão intimamente ligados. O autor é responsável pelo todo da obra e, principalmente, pelo herói, este último precisa viver de forma ética e cognitiva, pois gira em torno dele a busca por uma equipolência de vozes, como já foi mencionado acima. Ética e estética não podem ser pensadas separadamente, se a estética se refere ao fazer artístico, o conceito de ética está ligado ao plano da vida “discurso na vida, discurso na arte”⁵², a ética está comprometida como o ato de agirmos no mundo. Nosso ato responsivo e responsável de interagir com os nossos interlocutores. Como sujeito único e irrepitível, sou responsável pelos meus deveres e obrigações, meus atos no mundo são de responsabilidade minha, apenas minha.

Como na vida, por meio do discurso, vamos nos apresentando e ocupando o nosso lugar no mundo. No evento acima, Joana foi me procurar para resgatar a bola presa na árvore. Dialogamos, buscamos outras ajudas, de repente Rafael se envolveu na trama e resolveu a questão, resgatando a bola azul para sua amiga. Se Joana não falasse comigo, se eu não a escutasse, se Rafael não desse atenção a Joana... “se”, “se” e “se”. Quantos “se” a vida nos oferece.

⁵¹ (BAKHTIN, 2017a, p. 13).

⁵² (GEGe, 2009, p. 42).

Exotopia e polifonia são conceitos que estão muito presentes nesta obra, pois, como se trata de vivências dialógicas, são exercícios necessários para uma aproximação Eu/Outro, professora-criança/pesquisadora-criança e, por que não dizer, Autor/Herói.

A partir da minha interação com Joana e com Rafael e da nossa relação social, dialógica, afetiva e responsiva, foi possível eu me colocar no lugar de Joana e procurar compreender por que ela não queria ir buscar a bola, algo que, para mim, adulta, seria banal. Mas procurei, naquele momento, colocar-me no lugar dela, por que ela não quis ir buscar a bola? Por que ficou tão ressabiada? Dessa forma, procurando entendê-la, partilhando com ela esse e outros momentos, eu ia me constituindo e a constituindo também.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir do excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento⁵³.

Esse movimento exotópico, que Bakhtin chama a atenção, é muito importante, pois ajuda a nos colocar no lugar do outro, o Eu/Professora o Eu/pesquisadora e os outros interlocutores. O que eles esperavam de mim e o que eu podia esperar deles. Nosso gesto implica numa ação, um ato responsivo e responsável, que, apenas eu no meu lugar, posso assumir.

Independente do lugar social que ocupamos, a exotopia nos conduz a novos sentidos, vislumbrar outros mundos. Somar o olhar do outro ao nosso olhar. Isso é produzir novos conhecimentos, novas possibilidades. É o alargamento recíproco dos sentidos.

Refletir sobre esse lugar que ocupamos no relacionamento com o outro ajuda a compreender a relação Autor/Herói – Autora/professora que se pretende desenvolver ao longo desse trabalho.

Bakhtin⁵⁴ aprecia a forma como o autor organiza seu elenco, e daí a origem de *acabamento*, a forma como suas personagens vão se constituindo ao longo da obra. Referindo-se ao mundo artístico, essa é uma questão de estética, não estão prontas e acabadas, são provisórias, pois estão num constante diálogo com o mundo.

Desta forma, nessa teia dialógica que é a vida e, por meio dos eventos que vivenciei com as crianças, convido o leitor para uma reflexão, chamando a atenção para o importante

⁵³ (Op. cit., p. 23).

⁵⁴ (2017a).

lugar que nós, professores e professoras, ocupamos na vida desse sujeito criança. O quanto somos importantes na vida deste outro e, principalmente, o quanto devemos ser cuidadosos com esses nossos pequenos interlocutores. Seus pensamentos, ideias e pontos de vistas. Suas ações, algumas vezes, dependem das nossas ações, da nossa escuta, do nosso ato responsável e responsivo.

Bakhtin assevera que, nesta arquitetônica, três momentos são fundamentais: “Eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim”⁵⁵. O “eu”, no caso, ocupa um lugar central em que a interação com o outro é inevitável para a constituição do Eu e do Outro. O encontro do Eu e a minha singularidade com o Outro e a sua singularidade é o que faz o evento-existir, um acontecimento único e irrepetível.

Como vida, arte e conhecimento não são as mesmas coisas, mas podem e devem caminhar juntas, faço aqui um exercício de mergulhar na transgrediência dos dias na EEI e pensar numa nova arquitetônica para o fazer pedagógico nas escolas de Educação Infantil. “A ciência, a arte, a vida adquirem unidades somente na pessoa que as incorpora na sua unidade”⁵⁶.

Dessa forma, ao escrever as crônicas expostas ao longo desse trabalho, faço uma autobiografia. Falo de mim e falo do outro, assim somos impactados e sofremos o efeito constitutivo. Ao organizar, aqui, a vivência da minha vida como professora, a ordeno de forma estética, descrevendo minha vivência ética. Nesta transgrediência, vou buscando o alargamento de minha consciência, porque, ao me colocar à margem de mim, enriqueço-me de valores transgredientes⁵⁷.

Entretanto, narrando minha própria vivência com as crianças, o Eu-autora dá o acabamento ao Eu-professora, pois “já não estou só quando tento contemplar o todo da minha vida no espelho da história, assim como não estou só quando contemplo no espelho a minha aparência externa”⁵⁸.

⁵⁵ (Idem, p. 23).

⁵⁶ (Ibidem, p.21).

⁵⁷ (SOUZA e MIOTELLO, 2018, p. 61).

⁵⁸ (Op. cit., p. 96).

Segunda Parte

CRÔNICAS DA PROFESSORA

Poxa! O que aconteceu com a nossa pescaria?

Mais um dia.... E lá estávamos nós no momento mais esperado do dia, a hora do pátio. Para a nossa surpresa e, especialmente, para surpresa das crianças do Grupo Emília, nome do grupo III (2018), a pescaria não existia mais.

No final do primeiro semestre de 2018, a escola passou por uma inspeção e, diante do risco às crianças, alguns serviços de manutenção foram executados.

Três semanas depois, voltamos. Quanta novidade, quantas surpresas, muitas histórias para contar e mistérios a desvendar.

Carlos, perplexo ao ver coberto o buraco, espaço da nossa pescaria no pátio, protestou: “Olha, isso não é legal, olha o que fizeram com a nossa pescaria?” Onde pescaríamos agora nossos gigantescos tubarões, os dinossauros, os cavalos, os barcos, sereias... e muitas outras coisas surpreendentes?

Confesso também a minha surpresa. Conhecendo a escola e certa do respeito que a equipe tinha pelas crianças, por seus espaços e por suas obras, sabia que não foi ação dos adultos, que lá trabalham, a ideia de fechar a nossa “pescaria”. Certamente, o olhar simplificador dos adultos enxergou tão somente um buraco que precisava ser fechado, desconhecendo tamanha estima que o Grupo Emília tinha pelo “buraco/pescaria”.

Tínhamos, diante de nós, um assunto sério para conversar e tentar entender: o que houve com a nossa pescaria?

- “Patriciaaaaa, vem ver! Olha! O que aconteceu?” Muitas vozes falando ao mesmo tempo.

As crianças mal conseguiam acreditar no que os olhos viam. Maria Claryce, com a mão na cintura, cobrava uma resposta:

- “Ah não Patricia, quem fez isso? O que houve? Olha!”

- “Hummm. Vamos perguntar à Ioiô”. Bento concluiu, procurando a coordenadora da escola, carinhosamente chamada de Ioiô.

Bento, um menino de três anos, sabia que seria ouvido. Já que a professora não sabia quem tinha fechado o buraco da pescaria, foi, por conta própria, procurar outro adulto que poderia ter a resposta.

Sarmiento⁵⁹ salienta a necessidade de se ouvir a criança por si mesma:

⁵⁹ (1997, p. 26-27).

Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões como os diferentes contextos e campo de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva.

Depois do grupo discutir sobre o mistério do buraco tampado e, com os ânimos um pouco acalmados, peguei o caderno e, como de costume, comecei a anotar. E a pergunta era: o que aconteceu com a nossa pescaria?

Bento, sem pestanejar, foi logo dando uma resposta:

- “Foi o lobo que esteve aqui e jogou terra na pescaria”.
- “Foi a Cuca”. Sugeriu Joana.
- “Não, foi o Saci, ele não é mole, faz muita algazarra”. Discordou Maria Claryce.
- “Foi a árvore que solta muitas folhas e tapou o buraco”. Propôs Maria.
- “Foi o Batman? Ou o Homem-Aranha?” Indagou Bernardo.
- “O Hulk, ele é muito forte”. Resolveu Hugo.
- Foi o seu João. Resolveu Carlos, referindo-se ao senhor que varre o pátio.

A conversa foi recheada de dúvidas, informações, novidades e poucas certezas. As crianças queriam saber que material era aquele que colocaram no buraco, porque era muito duro. Por vezes, era possível vê-las sentadas na superfície da pescaria, tentando quebrar o chão preenchido de concreto.

A conversa sobre o material que teria fechado a pescaria acabou sendo alimentada com os conhecimentos adquiridos pelo projeto *Casas*, em que trabalhamos várias histórias, entre elas a história dos Três Porquinhos. Bento, atento, rapidamente associou o acontecimento ao personagem Hugo, irmão mais velho dos três porquinhos.

- “Patricia, qual é o nome daquele negócio que o Hugo misturou com o tijolo para a casa ficar forte e o lobo não conseguir derrubar?” – Perguntou.

- “Cimento”. Respondi.

- “Isso! Acho que o moço misturou cimento com alguma coisa para fechar esse buraco, está muito forte”. Concluiu Bento, batendo com uma pedra no chão que revestia a pescaria.

Fica claro que, somente por meio da linguagem e de uma escuta responsiva, é possível perceber como as crianças são perspicazes e o quanto elas têm a nos apresentar sobre a sua forma de perceber o mundo e, até mesmo, muito a nos ensinar a ensiná-las.



Foto 18 - Pátio. Buraco da "pescaria" aberto com um grupo de crianças (Fonte: arquivo da autora)



Foto 19 - Pátio. Buraco da "pescaria" aberto com um grupo de crianças e a professora (Fonte: arquivo da autora)



Foto 20 - Pátio com as crianças em cima do buraco da "pescaria" fechado (Fonte: arquivo da autora)



Foto 21 - Pátio. Buraco da "pescaria" fechado (Fonte: arquivo da autora)

Brougère nos alerta que a brincadeira traz mais àqueles que têm mais. O que não quer dizer que os que não têm se privem, mas que precisam de um ambiente que propicie conhecimento, que desperte sua curiosidade, desejo de descoberta. A criança só pode brincar com o que tem na “cabeça”: sua imaginação, sua criatividade, suas ideias, seja de natureza cognitiva, afetiva ou social, como também o que o ambiente possa oferecer:

A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade, de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças meios para isso⁶⁰.

No pátio da escola, as crianças podiam desfrutar de um ambiente simples, sem luxo, mas seguro, acolhedor e desafiador. O que era, para os adultos, um buraco que poderia oferecer riscos, para elas era um convite ao lúdico, ao inusitado e invenção.

Se é por meio da linguagem que convidamos o outro ao mundo, qual seria o meu maior e mais importante papel como professora de Educação Infantil senão aguçar ainda mais a curiosidade da criança, levando-a a questionar o mundo?

Professora - personagem ou autora da obra? “Patricia, deita comigo na grama?”

Sol quente, grama verdinha, brinquedos... cenário pronto, ou melhor, quase pronto. Lá vem o grupo 4 ocupar, com vida e algazarra, o pátio da escola.

Mais um dia. Hora do pátio com as crianças, sol brilhando, grama verdinha, balanços, bicicletas, velotrois e crianças, muitas crianças. Eu e a professora Rafaelli nos balanços, trocando ideias, de olho nos pequenos e empurrando com vagar os balanços. De repente, Maria, charmosa, delicada e com as bochechas vermelhas do sol, chega perto e me faz um convite:

- “Patricia, deita comigo na *ama*?”
- “Não entendi, Maria, deitar com você onde?” Perguntei.
- “Na *ama*”. Respondeu Maria.
- “Não entendi, na lama?” Perguntei.
- “Não, Patricia, na *ama*!”.

⁶⁰ (BOUGÈRE, 2008, p. 106).

- “Na cama?” Arrisquei novamente:

Professora Rafaelli, atenta ao diálogo, arriscou também e disse:

- “Na grama!”

- “ÉÉÉ! Isso na *ama!*” Maria, feliz, confirmou.

Pensativa e sem graça, respondi:

- “Espera um pouco, Maria, estou empurrando o Carlos no balanço, espera um pouquinho, espera que eu já vou”.

- “Tá bom”. Respondeu Maria, saindo feliz e saltitante, como se tivesse recebido um sim.

Fiquei pensando, incomodada com o convite, pois sempre fui muito solicitada para brincar com as crianças, simplesmente porque eu gosto e brinco mesmo, não importa qual seja a brincadeira, eu participo. Aliás, uma correção, têm brincadeiras de lutas, por exemplo, que eu, particularmente, não gosto e sempre falo para eles: “brincadeira que machuca não é brincadeira”. Voltando ao convite de Maria, esse dia eu estava toda arrumadinha, tinha um compromisso após o horário da escola e não queria me sujar, amarrotar... essas coisas chatas de adulto.

E lá vem Maria novamente:

- “Patricia, agora você deita comigo na *ama/grama?*”

Não resisti e me entreguei inteiramente!

Todo dia é um novo dia. A experiência foi maravilhosa. Maria me levou para uma parte do gramado especial para ela, não sei o porquê, mas num determinado espaço, pediu para que eu me deitasse.

- “Deita aqui, Patricia, assim”. – Maria deitou e mostrou o lugar onde eu deveria me deitar também.

Deitei ao ladinho dela, mas a brincadeira não acabou. Maria continuou no comando:

- “Faz assim, ó, Patricia”. - Abrindo e fechando os braços e as pernas, como se estivesse voando. Não dá para esquecer o sorriso de satisfação de Maria por conseguir fazer a professora brincar como ela desejava.

Eu lá, deitada, calça comprida, blusa social, toda “adulzinha”, deitada no chão, no chão não, na *ama*, abrindo e fechando braços e pernas, conforme a orientação da Maria.

Para a nossa surpresa e alegria maior de Maria, os amigos, curiosos, iam olhando, aproximando-se e aderindo, espontaneamente, à brincadeira. Deitavam ao nosso lado, fazendo

os mesmos movimentos, abrindo e fechando bracinhos e perninhas. Parecia uma nuvem de borboletinhas voando.

Por um momento, olhei para o céu azul e agradei pelo presente, pela sensibilidade, pela sutileza de não ter me negado e negado à Maria momentos do imenso prazer de brincar e de ser feliz.

No decorrer daquele dia, cada pedacinho de grama colada ao meu cabelo ou sobre a minha blusa era um convite para recordar o momento e nunca mais me importar de me entregar ao delicioso mundo das crianças e suas brincadeiras curiosas!

O que é uma brincadeira para a criança? Segundo Vigotski⁶¹, ao falar da importância dos brinquedos para as crianças, nos mostra que, muitas vezes, estamos errados em pensar que o brinquedo está diretamente ligado ao prazer de uma criança. Para o autor, a questão deve ser percebida de forma mais ampla. Em fase pré-escolar, a criança quer ter seus desejos realizados imediatamente e, é claro, nem sempre isso é possível, por isso, o faz de conta é tão importante nessa faixa etária.

Não quero, com essa fundamentação, desvalorizar o lugar do brinquedo, não! Sabemos da sua tamanha importância no desenvolvimento infantil, mas refletir que, muito mais importante do que o brinquedo, é a criança. Sua realização, é o brincar, o imaginar, o prazer de viver. Esse episódio com Maria me faz repensar o meu lugar como professora e do ato responsivo que assumimos ao sermos herói, autor, sujeito e, principalmente, do nosso compromisso com o acabamento da obra, embora eu saiba que ela é provisória.

Que bom que, naquele momento, somente naquele momento, único e irrepetível, a aceitação foi uma oportunidade de alargamento. “Apenas eu, do lugar que ocupo no mundo, consigo dizer o que digo daquele lugar. E minha obrigação é pensar e dizer, já que ninguém mais poderá ver o mundo como apenas eu vejo”⁶².

Esse evento permite refletir sobre o conceito bakhtiniano de responsividade, relacionando-o com o lugar que o professor pode ocupar na vida/obra/conhecimento, especialmente no relacionamento entre as crianças e os adultos no ambiente de educação infantil. Como a responsividade do professor em relação à criança permite reafirmar o seu lugar como sujeito, personagem central do processo ensino-aprendizagem.

Bakhtin nos sugere um olhar especial sobre as coisas, o mundo, as pessoas e, especialmente, sobre a importância da linguagem na constituição do sujeito. Pontuando

⁶¹ (2010, p. 107).

⁶² (GEGe, 2009, p. 43).

conceitos e categorias que nos convidam a alargar o pensamento e refletir sobre o nosso lugar no mundo.

Escrever essas crônicas me conduz a um lugar desdobrado de mim mesma: professora e autora. Aquela no evento não se repete. A que aqui escreve, assume uma importância crucial para esta pesquisa, ao narrar os encontros e desencontros dos personagens em questão. O momento vivido passou, o que aconteceu, aconteceu, não volta atrás. Enquanto o personagem desenvolve um papel *cognitivo e ético*, o autor tem uma preocupação com a estética, ou seja, com a beleza e acabamento da obra como um todo⁶³.

O autor, para Bakhtin: “... é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta”⁶⁴. Assim, diferentemente do personagem, utiliza-se de uma visão do todo da obra, para articular os seus elementos, enquanto o personagem apenas conhece o seu lugar, o seu papel social, naquele dia, quando deitei na grama com Maria, não tinha ideia do que esse evento significaria na vida da personagem Patricia, agora mestranda, na escrita de uma dissertação. Pois,

Mesmo quando o herói é autobiográfico, ele não coincide com o autor, porque o autor, para construir esse personagem, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, encontrar-se em uma outra extralocalidade, em exotopia[...]. A relação entre autor e herói é uma relação entre o Eu e o Outro, uma relação de alteridade, fundada no diálogo, em relação de responsividade⁶⁵.

Obras inspiradoras pavimentam práticas inspiradoras – Um divisor de águas

Porque nesse processo de descobrir, conhecer e registrar, elas estão descobrindo as suas palavras, a palavra de cada uma e do grupo. Elas estão descobrindo que são “DONAS” do seu processo de desvelar as palavras, de ler o mundo, de sua alfabetização⁶⁶.

Coisa boa é ler um bom livro, não é? Sabe aquele texto, palavras, que seu coração, sua consciência e a sua lógica escutam e, conforme você vai lendo, vai organizando as suas

⁶³ (GEGe, 2009, p. 54).

⁶⁴ (BAKHTIN, 2017, p. 10).

⁶⁵ (Op. cit., p. 54-55).

⁶⁶ (FREIRE, 2003, p. 69. Grifo da autora).

ideias? Ao ler você vai pensando na vida, compreendendo o mundo, ou melhor, a sua ação no mundo. Algo assim não é apenas pensar sobre o mundo. É pensar no seu agir nele.

Gosto do ritmo da leitura de um livro, bem diferente do tempo de um diálogo com o outro em tempo real. Refletindo com uma obra escrita, você comanda o tempo, pode dosar a emoção. Parar, fechar o livro, pensar, respirar e voltar a mergulhar na leitura. Já leu uma obra e depois assistiu ao filme ou uma minissérie da mesma obra? Até hoje ainda não encontrei filme melhor do que o da minha imaginação. Capitães de areia; Senhora; Dom Casmurro... A Capitu da minha imaginação era muito mais interessante!

Palavras, sentimentos, emoções. “Eu vivo em um mundo de palavras do outro”⁶⁷. A vida é dialógica, ouvir, falar, procurar compreender o outro, ser compreendida, somar olhares, alargar ideias. Os livros nos inspiram.

Fazendo, hoje, uma retrospectiva da minha trajetória como professora, vejo que muito de minhas práticas foi fortalecido por profissionais de educação que compartilharam conosco suas experiências: Freinet, com sua aula passeio, diário do grupo; Maria Montessori e seu olhar atento à singularidade que carrega cada criança; Rousseau e seu desejo de preservar a inocência das crianças; Decroli e o seu jardim de infância... Filosofias/Pedagogias que nos auxiliam a compreender os momentos da história da educação para crianças.

Muitos são os livros que li na minha trajetória profissional, mas trago comigo uma obra muito especial. Uma que desvelou - desvelar é a palavra certa - tirou o véu, descortinou, mostrou possibilidades, formas de driblar os acontecimentos do dia a dia na escola com as crianças. O livro “A paixão de conhecer o mundo”, de Madalena Freire⁶⁸. Este livro foi um divisor de águas, para mim, como professora. Foi como se ele me libertasse, autorizasse, falasse: “ouse!”

O exemplar me foi apresentado enquanto cursava pedagogia. Texto gostoso de ler. No livro, Madalena Freire relata seu dia a dia com as crianças na escola. Professora com propostas ousadas: dissecar um frango, uma cobra, um pombo na sala com o grupo. Observar, sem pressa, o desenvolvimento das aranhas, das borboletas e do que mais a vida lhe presenteasse. Um novo evento para viver. Seu planejamento era construído no dia a dia com o grupo, os acontecimentos apontavam novos caminhos, novos desafios.

Percebendo o alvoroço do grupo, Madalena dava sequência ao planejamento. Certa vez, notando o início da divisão do grupo entre meninos e meninas e o interesse de todos pelos corpos e suas diferenças físicas, a professora iniciou uma investigação. Com isso, uma

⁶⁷ (BAKHTIN, 2017a, p. 379).

⁶⁸ (2003).

chuva de literatura sobre o assunto foi levada para a escola, inclusive uma revista *Playboy*. Quanta sensibilidade para tratar de assunto tão delicado e chamar a atenção para a beleza ética e estética da vida e afastar estereótipos que logo cedo são apresentados às crianças.

Minha primeira experiência profissional como professora e estudante de pedagogia me angustiava. Os textos apresentados pela academia passavam longe das práticas que eu era orientada a fazer. Na época, uma turma de crianças de 1 a 3 anos (agrupada). A orientação era ensiná-las a ler e escrever o nome. Isso mesmo, ler e escrever, afinal escola é lugar de estudar.

Lembro que os meninos viviam em volta das mochilas, ou melhor, da mochila. Eles colocavam uma mochila entre eles e, com as mãozinhas dentro dela, espichavam os olhos, fitando-me e, com os corpinhos, mãos, braços gesticulando e bocas balbuciavam: tchã, tchu, pá, tum.... Então, descobri: eles escondiam bonecos e brincavam de luta dentro da mochila. Na escola, ou melhor, na “sala de aula”, eles não podiam brincar. A ordem da direção pedagógica era pegar os brinquedos que eles traziam de casa e só entregar nas mãos dos responsáveis, orientando-os a não deixar levar brinquedos para a escola, pois, segundo a direção, escola era lugar de estudar.

Não me conformava em acatar práticas tão avessas às minhas crenças. Atenta, investindo nos estudos e apostando nas ciências humanas, parti em buscas de novas experiências, transitando por outras escolas. Como pesquisadora e estudante de pedagogia, realizei meu trabalho monográfico no Colégio Oga Mitá, proposta encantadora. Vi que eram possíveis práticas mais condizentes com as características das crianças. Na sequência, como estagiária, professora auxiliar, professora e coordenadora, transitei por outras escolas: Centro Educacional Espaço Integrado - CEEI, Centro Educacional Anísio Teixeira - CEAT, Sacrecoer, Marista, Notre Dame e EEI-UFRJ.

Todas me apresentaram novidades e desafios. Possibilidades que desafiavam a minha criatividade para equilibrar o ideal, o real e o possível. Mas sempre dentro do que me permitia a gestão escolar. Nesse sentido, a EEI surpreendeu minhas expectativas em relação à autonomia das professoras. Havia a possibilidade de uma relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo.

As crianças são muito questionadoras, inquietas sobre as coisas do mundo. Como professoras, somos responsáveis por elas. No início, ter a consciência de tê-las sob minha responsabilidade era algo que me preocupava. Cuidar, educar, encorajá-las a superar seus desafios.

A leitura do livro de Freire me ajudou a encontrar o meu lugar de professora junto às crianças, foi como uma autorização para que eu ousasse e, principalmente, que soubesse também me impor. Assim, por meio de uma relação dialógica, responsiva e sensível aos movimentos das crianças, fui conquistando o meu espaço. Depois de tanta experiência, conquistas e frustrações, já como professora da EEI-UFRJ, senti-me ainda mais desafiada. É como se algo me falasse: sabe fazer? Então faça. A instituição acreditava e apostava no corpo docente.

Todos os dias, após o meu convívio com as crianças, voltava para casa com a minha cabeça a mil. Tinha sempre um episódio novo para registrar em meu caderno e pensar novas propostas para o grupo.



Foto 22 - Meu caderno de planejamento e registro diário (Fonte: arquivo da autora)

Como eu andava sempre com o meu caderno e as crianças sempre pediam para ver ou escrever nele, acabei construindo, com elas, o “Diário do Grupo”. Todos os dias, no final da tarde, nos reuníamos para escrever alguns acontecimentos relevantes daquele dia.



Foto 23 - Diário do grupo Carros (Fonte: arquivo da autora)

Percebia a importância dos registros, não apenas para mim, no meu caderno de planejamento, mas também para as crianças, que, ao observarem a minha prática de escrever, começavam a se interessar pela função social da escrita. Como as crianças não sabiam escrever de forma convencional, eu assumia o lugar de escriba. Logo, elas perceberam que o lápis, a canetinha e outros materiais, além de servir para desenhar, serviam também para escrever palavras que a nossa boca falava. Nosso nome, nome das coisas, músicas, anotar recados.... Assim, começamos as anotações no nosso Diário:

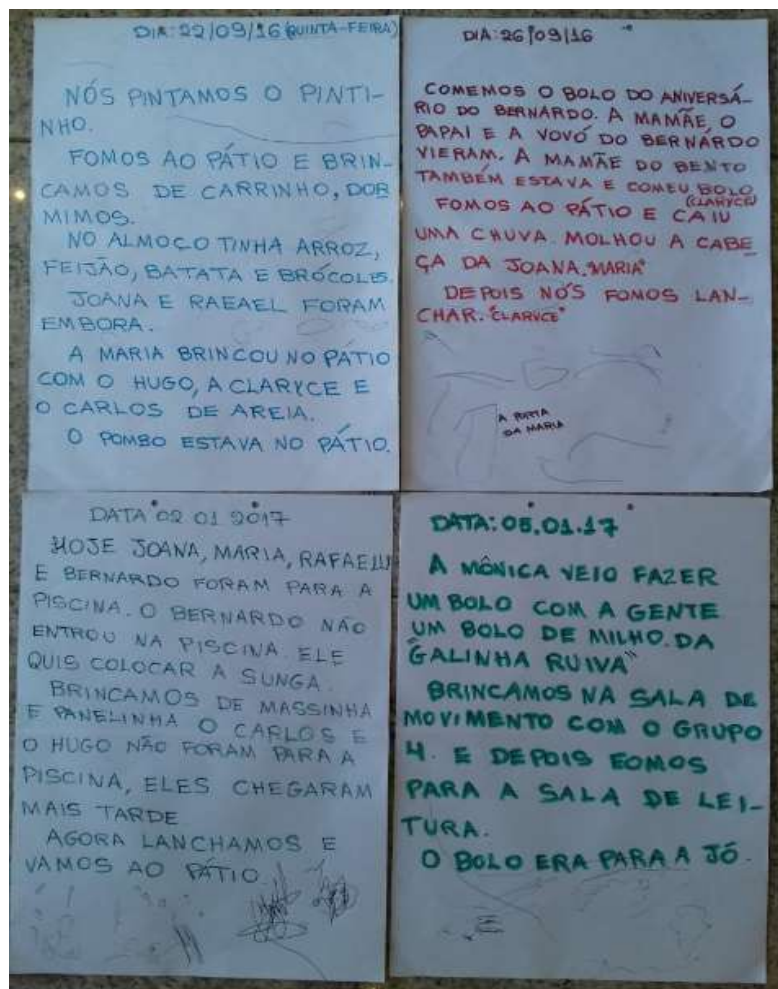


Foto 24 - Páginas do diário do Grupo Carros (Fonte: arquivo da autora)

Com essa prática, além de se apropriarem do processo de leitura e escrita, eles percebiam que a escrita registrava as palavras pronunciadas. E todos queriam contar algo que aconteceu naquele dia. Assim, era possível perceber o vocabulário se expandindo, a organização das ideias e do espaço-tempo, na escola, sendo construído.

O momento da escrita no diário passou a ser uma prática comum no nosso cotidiano. Bastava pegá-lo que, rapidamente, as crianças corriam a sentar em volta para narrar os acontecimentos mais significativos. Todos queriam falar. Nesse momento, era comum ouvir: olha o B de Bernardo, o J de Joana. Dessa forma, elas davam sequência ao seu letramento, “donas” do seu processo de leitura de letras, de palavras, de mundo.

Ler, escrever, partilhar boas experiências. Que numa relação dialógica possamos sempre assumir a nossa palavra, palavra dita, palavra escrita, palavras alheias. Professores autores, conscientes de suas práticas, inspiram crianças potentes. Autoras, escritoras e construtoras de sua história.

Situação problema – Um evento social. Alargando ideias e produzindo conhecimento

- “Gente, corre, corre, vem ver, olha! Quem jogou o bambolê lá em cima da árvore, Patricia?” *Enuncia* Maria Claryce, gesticulando as mãozinhas, com sua voz forte e rouca, convidando a todos do grupo Emília a dar início a um novo evento.

Segundo Volóchinov⁶⁹, a enunciação não é monológica, nem individual, ou isolada e sim algo que nasce da interação, do diálogo:

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.

Assim, inicia-se mais uma manhã no pátio da escola.

Aproveitar situações do cotidiano e vivenciar situações problema com as crianças na Educação Infantil é uma forma de envolvê-las na situação real do acontecimento e aproveitar toda a riqueza que o inesperado possa oferecer; dar e ouvir opiniões, desafiar seus conhecimentos acerca da temática. É estimular a criança a fazer uso do seu lugar, que só ela, apenas ela pode fazer. Concordar, discordar, conversar, propor ideias e ouvir pontos de vista diferente do seu, ser cidadã.

Para entender os interesses das crianças, precisamos estar atentas às suas enunciações. Suas várias formas de se comunicar com o mundo, que não é apenas verbal. Com o nosso olhar observador e uma escuta sensível, é possível entender seus interesses e atender às suas expectativas e a relação que ela estabelece com o objeto ou tema trabalhado. Daí a importância de se trabalhar, sempre que possível, com a realidade das crianças, levando em conta suas experiências de vida e de cultura.

As crianças menores se expressam de todas as formas corporais possíveis: gestos, sons, corpo, expressão facial. Com crianças maiores, podemos e devemos propor atividades intencionais, ou seja, atividades que possam desencadear, provocar respostas, raciocínios inusitados, levando a criança a comunicar suas ideias das mais variadas formas de linguagem.

⁶⁹ (2017, p. 181).



Foto 25 - Davi e Carlos no pátio, tentando pegar o bambolê preso na árvore (Fonte: arquivo da autora)



Foto 26 - Um grupo de crianças no pátio, tentando pegar o bambolê preso na árvore (Fonte: arquivo da autora)

Em uma das árvores do pátio, estava preso, entre seus frondosos e admiráveis galhos, um bambolê. Um bambolê laranja? Coral? Abóbora? Vermelhinho/amarelo? A cor já era um bom motivo para uma prazerosa conversa com as crianças, que conseguiram me deixar em dúvida sobre a certeza que eu tinha: o bambolê era abóbora! Será? Qual o nosso papel senão despertar o conhecimento por meio da curiosidade e dos interesses das crianças que, por sua vez, têm o dom de desafiar as nossas certezas.



Foto 27 - Carlos tentando pegar o bambolê que aparece lá no alto da árvore (Fonte: arquivo da autora)

Então, começou a discussão: o que aconteceu? Quem jogou ele ali?

Percebendo o interesse do grupo e toda a conversa, que começa a esquentar, fui logo pegar o meu caderno para anotar o diálogo do grupo. Como de costume, expliquei que queria escrever o que eles achavam sobre o fato. Naquele momento, era preciso calma para que eu conseguisse ouvir e escrever tudo, ou quase tudo, que eles falavam. O grupo estava acostumado com essa prática. Sabiam que, para escrever, era preciso atenção para não errar as letrinhas. Esse era um discurso que eu costumava utilizar algumas vezes, quando precisava

fazer anotações, aproveitando, assim, para chamar a atenção para a função social da escrita no cotidiano escolar.

Maria foi logo dando sua opinião sobre como o bambolê teria ido parar lá em cima da árvore:

- “Alguém estava brincando e rodou muito, muito o bambolê, que pulou lá em cima. É da sala da Cátia”. Cátia era o nome da professora de dança, que costumava brincar com o grupo utilizando os bambolês.

- “Um coelho?” Joana resolveu arriscar.

- “Um coelho não tem coragem de fazer isso não. Só se ele pulou muito forte e jogou”. Maria Claryce resolveu.

Bento, atento, naquele momento com a mão no queixo, olhando para o alto, disse apenas:

- “Não sei!”

- “Parece que foi um dragão muito malvado que fez isso! Ele está resgatando o bambolê”. Disse Davi, por sua vez.

- “Não sei”. Matheus também proclamou.

- “Foi o Homem-Aranha, o Batman ou o Hulk. Eles vêm sempre aqui, à noite. É!” Bernardo afirmou.

- “Foi o Bê”. Hugo respondeu, apontando, referindo-se ao Bernardo.

- “Foi você, Bernardo?” Perguntou Rafaelly. Bernardo apenas olhou de forma assustada.

- “Hum, foi a Renata”. Sugeriu Carlos. Renata era a professora de educação física, que costumava realizar atividades dirigidas com eles no pátio e, muitas vezes, as brincadeiras eram com bambolês, porém, há algum tempo, essa professora não trabalhava mais na escola.

Aproveitar a situação problema do cotidiano me deu, naquele momento, a oportunidade de unir duas riquezas pedagógicas: a primeira, é deixar a criança trazer o problema, a questão a ser estudada e discutida. A segunda, é mediar e interagir com o aqui e o agora sobre um assunto de interesse do grupo e, assim, desafiá-los pedagogicamente, seja na área da linguagem, da matemática, da geografia, conhecimento de mundo...

De volta à sala, após ter aproveitado toda a emoção do pátio e as inquietações que só o inusitado do evento pode oferecer, era comum as crianças retomarem o assunto a respeito do ocorrido. Na faixa etária em que as crianças estavam (completando 3 anos), era comum discussões bem sérias entre o grupo, acerca de algumas colocações.

- “Eu acho que foi o Hulk, ele é muito forte, ele consegue subir na árvore, sabia?”

Bernardo falava para Bento, que, de imediato, respondeu:

- “Não. Nada disso. Não pode, ele não existe de verdade, ele não viria aqui na escola, não é Patricia?” Respondeu Bento, com um semblante expressando desconfiança.

- “Será? Eu nunca vi o Hulk aqui na escola”. Respondi na emoção do momento e a partir de uma escuta responsiva.

Na riqueza da diversidade do grupo, era possível perceber que algumas crianças fantasiavam os acontecimentos, outras estavam mais atentas a fatos da realidade. Um grupo, com a imaginação mais a florada, colocava a culpa no coelho, no Hulk ou no Homem-Aranha, enquanto o outro, em busca de uma certeza, defendia: “isso não existe” ou “eles não viriam aqui na escola”. Duvidando da própria certeza e mais atento aos fatos reais.

Atentar-nos às vozes infantis, saber abordar os questionamentos, era permitir a construção de novos conhecimentos. Dialogando e aguçando a sua curiosidade. Eventos assim nos permitiam perceber os conhecimentos prévios que as crianças traziam consigo, ao mesmo tempo em que possibilitavam o que Vigotski⁷⁰ chama de atividade criadora:

Nesse caso a atividade combinatória da criança é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela, de sua experiência anterior, pois do contrário, ela nem poderia cria-la. No entanto a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar e ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

Bastou Maria Claryce dar a partida para que todo o grupo se manifestasse a respeito do ocorrido. Notar um bambolê, brinquedo que eles tanto gostavam, preso no galho da árvore era um motivo mais que suficiente para dar início a uma bela discussão.

Se para Vigotski essa combinação de elementos oportuniza a base do novo, da criação, Bakhtin nos leva a um alargamento, pois “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes, absolutamente novo e singular (...) todo dado se transforma em criado”⁷¹. É por meio da linguagem e da cultura que as crianças se constituem como sujeito, ao mesmo tempo em que vão constituindo o seu meio.

⁷⁰ (2009, p. 17).

⁷¹ (SIMÕES, 2006, p. 40).

Espaço físico ou lugar? Organizando a sala de referência com o Grupo 4



Foto 28 - Bernardo brincando com as cadeiras da sala (Fonte: arquivo da autora)

A foto acima ilustra o momento em que Bernardo (Grupo Carros 2016) brincava de organizar as cadeiras para brincar de trenzinho. Esses momentos eram comuns na sala e ocorriam sempre com a mediação das professoras, para que possíveis acidentes não acontecessem.

“Todo texto participa de uma relação humana, de uma atividade humana”⁷². Bakhtin propõe uma filosofia da linguagem, a partir da qual temos, como pano de fundo, uma concepção sociocultural. Por meio da linguagem, manifestam-se as esferas das atividades humana: vida, arte e conhecimento.

Março de 2018, grupo 4, crianças de 4 anos de idade, primeira semana de atividades. A transição de uma sala para a outra trouxe muitas surpresas ao grupo, as crianças ficaram curiosas com a nova sala de referência. E logo começavam as perguntas: “onde vamos guardar os brinquedos, os carrinhos, as bonecas?” Pareciam perguntar: “esse novo espaço vai nos acolher?”

⁷² (GEGe, 2009, p. 50).

Ficou claro que o espaço físico era continente de aspectos que o extrapolavam, dando conta de um ambiente. Se o discurso de uma estrutura tem origem a partir de uma arquitetura, assim também as relações, afinal “a arquitetura é a construção ou a estruturação do discurso – sempre relativamente estável -, que une e integra o material, a forma e o conteúdo. De acordo com Bakhtin, a arquitetônica da visão artística organiza tanto o espaço e o tempo quanto o sentido”⁷³.

Guimarães⁷⁴ nos diz que: “o espaço é algo projetado, o lugar é construído nas relações”. Então, iniciamos nossa relação com o ambiente, com os objetos, cada detalhe.

O espaço é pensado com antecedência, o lugar vai se consolidando, ficando íntimo, de acordo com a relação que mantemos com ele. E é esse lugar que estava sendo construído com as crianças. Lugar de aconchego, de segurança, de bem-estar.

Cadeiras e mesas? Só algumas. Preferíamos a sala com poucos móveis. Mais espaço para sentar no chão e criar cantinhos. Quando as mesas e cadeiras se faziam necessárias para a realização de alguma atividade, usávamos o atelier de arte.

De início, as crianças ficaram espantadas, pois os brinquedos, jogos e outros objetos da sala estavam todos guardados em sacos plásticos. Iniciamos uma conversa e o primeiro ponto foi o nosso espaço (sala de referência). Que espaço é esse? Por que estamos aqui? O que devemos fazer com ele? E que sacos são esses? Esse movimento foi importante para que eles se apropriassem da nova sala e que, enquanto grupo, pudéssemos decidir todas as mudanças e organização.

Logo no início, tivemos que nos adaptar com a disposição desse espaço, pois o nosso banheiro estava interditado. Nós, professoras, conversamos com as crianças e, juntos, organizamos como seria nossa rotina, a ida ao banheiro, o banho e a escovação dos dentes. Explicamos que o banheiro da sala de movimento (sala que era usada para as atividades de danças e atividades corporais), seria o nosso banheiro. Mais uma vez, investimos em uma boa conversa, pois acreditamos na importância de, com as crianças, decidirmos cada questão, despertando a necessidade de desenvolvermos a autonomia e eles saberem que a opinião deles é importante, afinal, de quem é a sala?

Ao conversarmos sobre o momento do banho, observamos o quanto o deslocamento de uma sala para outra, com mochilas, no corredor, seria complicado. Combinamos, então, que, cada criança, ao chegar, pegaria a sua mochila, escolheria a sua roupa do dia, organizaria o seu copo, agenda, kit dental e a mochila, colocando tudo em seus respectivos lugares. Esses

⁷³ (Idem, p. 15).

⁷⁴ (2012, p. 92).

novos combinados colaboraram com a autonomia e liberdade das crianças, para que, assim, elas manuseassem e organizassem seus pertences sob a observação e, caso fosse necessário, com a intervenção da professora, incentivando e orientando na organização, a autonomia de cada um, não só com os seus materiais, mas também com os dos amigos.

De fato, a princípio, a organização inicial demandou muita mediação dos adultos. Por exemplo, para arrumar a estante de brinquedos, foi necessário chamar atenção para o risco de dispor os brinquedos pesados em cima da estante, como eles são pesados, poderiam cair e machucar, estando embaixo, o risco seria menor.

Esse movimento de conversa e tomada de decisões, junto às crianças, também foi um potencializador na construção do nosso espaço. Para que as crianças se apropriassem desse local, era necessário que elas participassem dessa construção, assim o espaço teria o perfil do grupo.

O primeiro espaço a ser organizado, com eles, foi o lugar dos brinquedos e jogos. Eles iam tirando os brinquedos dos sacos e distribuindo pela estante.

Guimarães⁷⁵ reflete sobre o espaço planejado e o espaço vivido. Para a criança, não importa o tamanho da sala, e sim a forma como ela vai se relacionar com esse espaço. Um espaço agradável, atraente que lhe trará segurança e um sentimento de pertencimento.

A autora usa o exemplo do modelo italiano, de Reggio Emilia, em que as crianças, assistidas pelos adultos, circulam no ambiente de forma livre. Os cantos das brincadeiras são definidos pelas crianças. Elas montam e desmontam o cenário da brincadeira onde desejarem. Além de deixarem suas marcas, personificando seus territórios.

Na realidade das escolas de educação infantil, onde há presença de mesas e cadeiras marca uma preocupação com o “ensino”, a transmissão, a concentração, é importante observar que, ao lado do uso formal desses artefatos, as crianças transformam mesas em esconderijos, cadeiras em trens ou em aviões⁷⁶.

Assim, organizamos nossa sala de referência. O grupo, com a nossa mediação, escolheu onde ficaria o canto da leitura. Forramos as paredes com tecido e as crianças desenharam sobre ele, dando o seu toque especial. Varal, pregadores, tapetes, almofadas... Os livros ficavam à disposição e eram trocados mensalmente. Algumas histórias eram lidas todos os dias e eles reconheciam cada título. Vale ressaltar que, como este grupo tinha um encanto especial por contação de histórias, bastava pegar um livro, dizer o nome da história que a

⁷⁵ (2012).

⁷⁶ (Idem, p. 93).

roda, ou quadrado, ou amontoado... já se formava ao redor da professora para ouvi-la.

Depois, em roda, conversamos como ficaria a decoração da porta da nossa sala. Levamos a proposta de mini silhuetas do corpo humano. A proposta era cada um se desenhar na silhueta. Observamos nossas características físicas: cor da pele, do cabelo, dos olhos. Nosso tamanho: pequeno, grande, gordo, magro...

Depois de explorarmos a temática, as crianças foram, de duas em duas, até o espelho para se observarem e apreciarem a sua aparência e também suas diferenças físicas. Na sequência, colocamos nossos braços, um ao lado do outro, para observarmos os diferentes tons que a nossa pele pode apresentar. Em seguida, em pequenos grupos, sentamos à mesa para que cada um se desenhasse numa silhueta do corpo humano, que foi oferecida para tal finalidade.

Organizamos duas mesas: uma com estojos de giz de cera específico, que apresentava vários tons de cor de pele, para que escolhessem a que mais se aproximasse da cor das suas peles. Cada um observou atentamente o material e fez a sua escolha. Uma outra mesa oferecia vários materiais: lãs, tecidos, papéis, barbante, cola, tesoura... para que cada criança arrumasse sua silhueta, de acordo com o seu gosto. Ao terminar as silhuetas, estas foram coladas na porta da sala, onde estava escrito “Este é o Grupo 4”.



Foto 29 - Porta do grupo 4, com pequenas silhuetas do corpo humano (Fonte: arquivo da autora)



Foto 30 - Canto de leitura. Lara e Bento "lendo" um livro (Fonte: arquivo da autora)

Era comum encontrar as crianças contemplando a porta da nossa sala e os murais feitos por elas, numa interação horizontal e dialógica. Vendo sua marca, suas produções artísticas, a criança passa, de alguma forma, a se apropriar desse espaço, que passa a ser lugar, seu lugar, como um autor-criador por natureza.

Alteridade e identidade - Projeto Identidade: Agora somos grandes!

“Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro e refrata-se”⁷⁷. Adultos, crianças, muita expectativa e novidades, muitas novidades. Mais um ano letivo se iniciava, 2018 começava a se apresentar e, como de costume, nós, professoras, ficamos encantadas com o crescimento físico das crianças e, principalmente, com o desenvolvimento da linguagem verbal delas. E logo ouvimos “Agora somos grandes! Agora somos do grupo 4”. Essas frases acompanharam o grupo por um bom tempo e, de alguma forma, convidavam-nos a refletir sobre este “ser grande”.

Motta e Nascimento⁷⁸, em suas pesquisas sobre culturas infantis, procuram penetrar no mundo da infância e descortinar as formas peculiares com que as crianças apresentam seus

⁷⁷ (GEGe, 2009, p. 13).

⁷⁸ (2013).

mundos culturais, nas escolas de Educação Infantil. As autoras, à luz da sociologia da infância, colaboraram significativamente para a compreensão das crianças que, nesse contexto, passam a assumir um lugar protagonista no processo pedagógico, mostrando-nos que é possível ser aluno sem deixar de ser criança.

Interessa-nos, aqui, o que as autoras apontam sobre “a dinâmica da idade” e como as crianças vão percebendo e ocupando os seus lugares na interação com a comunidade escolar. Motta e Nascimento pontuam que:

É por meio das narrativas que a experiência de infância é compartilhada. Nesse viés, a socialização horizontal favorece importantes trocas de informações, formando e informando as crianças sobre o que é ser criança e como essas relações se estabelecem dentro de sua categoria e no diálogo com as outras categorias sociais⁷⁹.

A mudança do Grupo 3 para o Grupo 4 mostrou-se muito significativa para as crianças. Ao assumirem o novo pertencimento, de alguma forma, elas percebiam novas demandas, novas responsabilidades. A busca por autonomia e a frase: “agora somos grandes”, vinham como jargão indicativo da “maturidade”, ao mesmo tempo em que seus comportamentos e atitudes pareciam confirmar esse crescimento.

- “Olha, agora eu já posso beber água sozinho!” Disse Bento, orgulhoso de poder se servir à vontade, sem precisar do auxílio das professoras. E, assim, uma nova rotina se instaurava. Aos pouco, o grupo 4 ia mostrando o quanto era capaz na realização de algumas tarefas. Era certo que, algumas vezes, o chão também ficava cheio de água, mas era preciso superarmos juntos (crianças e professores) essa etapa.

Na roda de conversa, iniciamos um diálogo com uma provocação: de qual grupo vocês são agora? Rapidamente, entre outras falas, Claryce nos deu a seguinte resposta:

- “Não somos mais do grupo dos bebês, somos do Grupo 4”.

Podemos dizer que o grupo estava acolhido, feliz e se percebendo na nova realidade. As novidades iam aparecendo, as conquistas, os conhecimentos e as falas revelavam: “não somos mais bebezinhos, não somos mais *gugu dada*”.

Por vezes, entretanto, quando o grupo subia do pátio para a sua sala de referência, automaticamente, sem perceber, acabava entrando na sala roxa, antiga sala do grupo 3. No refeitório, novamente distraídos, sentavam à mesa que eles chamavam “mesa dos pequenininhos”, mas, rapidamente, passavam para a outra mesa, como se eles - “o Grupo 4” - já fossem grandes para sentarem-se naquelas mesinhas. As próprias crianças

⁷⁹ (Idem, p. 225-226).

controlavam esse comportamento, como fez Carlos ao chamar atenção dos colegas que, distraídos, sentaram-se nas mesas dos menores:

- “Sai daí, a gente não é mais bebezinho”.

O interesse por bebês pode manifestar-se em outra situação: a curiosidade das crianças acerca da barriga da professora Alcione. Bento sentou-se em seu colo e perguntou:

- “Por que sua barriga está grande? Tem bebê?”

A professora respondeu que sim. E Bento continuou:

- “Então eu vou amassar o bebê?”

Logo chegou Maria Claryce, com o olhar curioso, e indagando desconfiada:

- “Tem um bebê na sua barriga?”

As perguntas eram muitas: “é menino ou menina?”, “ela está apertada aí dentro?”, “ela come também?”

Com muito carinho, a professora foi explicando tudo e, na medida do possível, tocando e deixando que as crianças tocassem sua barriga, procurando sentir o corpinho do bebê.



Foto 31 - Conversa sobre o bebê na barriga da professora Alcione (Fonte: arquivo da autora)

Seguindo pistas e atentas às vozes infantis, percebemos, nas crianças, um interesse especial por brinquedos e objetos de crianças menores, ou melhor, pelos objetos dos bebês; não que elas quisessem brincar com os brinquedos, mas pareciam assumir o papel de mais velhos, aqueles que oferecem os brinquedos e os cuidados aos menores, no sentido de afirmar o seu lugar, que agora era outro e, ao mesmo tempo, na tentativa de construir esse novo pertencimento identitário.

Era possível perceber a criança se constituindo. Através do relacionamento com o

outro, o sujeito ia se alterando. Paulatinamente, ocupava um outro lugar na sociedade. A escola se configurava como um lugar da alteridade, pluralidade⁸⁰.

Bakhtin pontua que não é possível afirmar um lugar social sem compará-lo a outro. Esse movimento nos faz pensar sobre o lugar que eu ocupo ou desejo ocupar. Sem perceber, a criança ia cedendo o seu lugar de “bebezinho”, porque almejava outro lugar, o de criança mais velha, capaz de proteger e não mais sendo o protegido.

Vimos, então, chupetas, mamadeiras e brincadeiras de mamãe e bebê começarem a invadir nossa sala de referência. O interesse foi aproveitado para que a escola incentivasse algumas crianças, que usavam fraldas e chupeta, a mudarem esse hábito que, segundo o grupo, era coisa de “*gugu dada*”. As fraldas não faziam mais parte do nosso dia a dia, porém a chupeta... essa ainda persistia.

Conversávamos com o grupo sobre as vantagens do crescimento. Como é ser bebê? Quem é bebê? E quem já é grande? O que é ser uma criança? Nesse momento, víamos que esse conceito ainda estava em construção para eles.

A professora leu para eles o livro “O que é uma criança?”, de Beatrice Alemagna⁸¹.

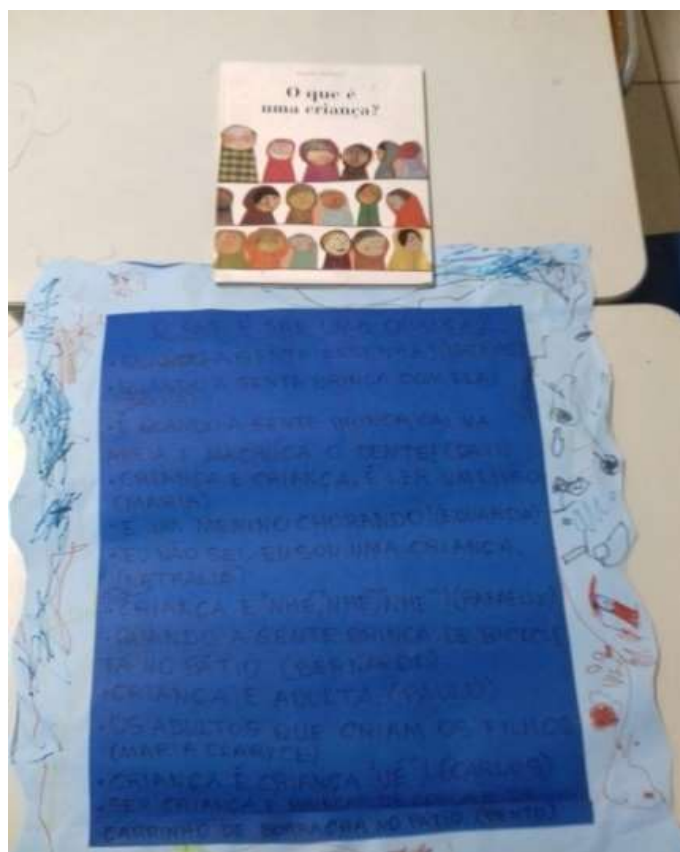


Foto 32 - Livro e bloção com as respostas das crianças (Fonte: arquivo da autora)

⁸⁰ (GEGe, 2009).

⁸¹ (2010).

Após a leitura, as crianças foram provocadas a manifestarem-se, respondendo “o que é uma criança?”

- “Quando a gente desenha”. Propôs Matheus.
- “É quando a gente brinca com ela”. Retrucou Joana.
- “Quando a gente brinca, cai na areia e machuca o dente”. Complementou Davi.
- “Criança é criança. É ler um livro”. Maria resumiu.
- “É um menino chorando”. Eduarda Divergiu.
- “Não sei. Eu sou uma criança”. Nathália mostrou a dificuldade de responder pela sua implicação à causa.
- “Criança é nhé, nhé, nhé”. Rafaelly disse, transformando em sons suas percepções.
- “Quando a gente brinca de bicicleta no pátio”. Disse Bernardo, retomando a importância da brincadeira.
- “Criança e adulto”. Paulo Henrique preferiu explicar pelo antônimo.
- “Os adultos que criam os filhos”. Maria Claryce, por sua vez, trouxe o papel complementar dos adultos nessa relação.
- “Criança é criança, ué!” Carlos resolveu.
- “Criança é brincar de corda, de carrinho e de borracha no pátio”. Bento encerrou.

Assim, teve início o *Projeto Identidade*, que partiu das perguntas: quem sou eu? Qual é o meu nome? Meu tamanho? O que eu gosto de brincar hoje? O que eu gosto de comer? E quando eu era bebê?

Afinal, “se a alteridade é o fundamento da identidade, quem eu sou?”⁸²

O dado da palavra: 16 bocas, 32 ouvidos: uma possível mediação para ouvir e ser ouvido

“Diálogo não é harmonia, e sim embate!”⁸³

Para iniciar esta reflexão, trago o relato de uma experiência que chamei de “Dado da palavra”, e, na sequência, busco tecer fundamentos na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, para pensarmos acerca do momento da roda no cotidiano da educação infantil.

⁸² (GEGe, 2009, p. 13).

⁸³ Fala da professora Flávia Motta, a me provocar no grupo de pesquisa GEPELID.



Foto 33 - Maria na roda de conversa, com o dado nas mãos (Fonte: arquivo da autora)



Foto 34 - Nathália na roda de conversa, com o dado nas mãos (Fonte: arquivo da autora)

Como professora, mediadora entre o conhecimento e as crianças, defensora do uso das linguagens na educação infantil: verbal, corporal, artística, um gaguejo, um balbucio, um balançar o corpinho, uma tentativa de se colocar e se apresentar ao mundo, de dizer “eu existo”, o momento da roda mexia comigo, ou melhor, me provocava.

Era tenso. Em minha memória, teorias me espetavam como agulhas afiadas:

- “É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade”⁸⁴.
- “A linguagem exercita o pensamento, socializa, desenvolve...”⁸⁵.
- “Se não entramos na linguagem na infância, não entramos mais”⁸⁶.
- “As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico”⁸⁷.

Então, como professora de Educação Infantil, perguntava-me: qual era o meu compromisso primordial nesse ofício que eu, apaixonadamente, abracei?

Angustiada, pensava se seria mais uma a cruzar os braços e aceitar que essa é a realidade, minha limitação ao querer mudar o mundo. Arrisco, invento, tento, faço uma experiência? Percebia que, em nossas rodas de conversa, algumas crianças, mais despojadas e extrovertidas, sempre se colocavam, enquanto outras, mais tímidas, esperavam pacientemente o seu momento que, às vezes, não chegava. Interessada em tornar a roda de conversa um momento mais democrático, participativo, proveitoso e, principalmente, prazeroso para todos os sujeitos do grupo, especialmente para aqueles que precisavam de uma ajuda para se colocarem, arrisquei! Coloquei em prática o dado da palavra.

Levei a proposta para o grupo. Refletimos que o momento da roda era um momento em que todos queriam contar suas novidades. Nessa hora, fui interrompida por Maria Claryce: “Não! O Hugo não quer”, referindo-se a um colega que dificilmente estava interessado em participar da roda de conversa. Concordei, mas lembrei daqueles que queriam falar e não conseguiam e, novamente, fui interrompida: “eu quero falar, mas o Miguel fala muito e não deixa”. Miguel riu da colocação do Davi, que tinha razão. Conversamos bastante e chegamos ao consenso de que poderíamos tentar. Combinamos que o dado, brinquedo confeccionado por mim, que ficava na estante de brinquedos, na hora da roda, passaria de mãos em mãos e o amigo que estivesse com o dado nas mãos, estaria também de posse da palavra, seria o momento de ele falar e os outros iriam ouvir. Combinamos que, dessa forma, todos iriam poder falar, mas era preciso esperar a sua vez, para que realmente acontecesse um diálogo e deixássemos fluir naturalmente uma comunicação discursiva.

O desejo era despertar, nas crianças, uma atenção mais apurada ao que Bakhtin chamou de “ato de fala”. No embate da roda, as crianças, por meio da fala, procuravam expor

⁸⁴ (SOUZA, 1994, p. 24).

⁸⁵ (OLIVEIRA LIMA, 1999, p. 24).

⁸⁶ (ABRAMOWICZ, 2014, p. 463).

⁸⁷ (GEGe, 2009, p. 29).

o que estava em sua cabeça e em seu coração: suas ideias e seus sentimentos, ao mesmo tempo em que eram provocadas por um auditório social e seus interlocutores: colegas e professoras⁸⁸.

Volóchinov⁸⁹, no livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, reflete sobre tendências do pensamento filosófico-linguístico. Pesquisando sobre a linguagem, algumas instigantes perguntas se colocaram: qual é o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrá-la? Qual é a sua realidade concreta e material? Qual é a metodologia da sua abordagem?

Procuro, então, aplicar esses questionamentos na arena do cotidiano infantil e, paulatinamente, entrelaçar teoria e prática, para, desse encontro, produzir vida, arte e conhecimento.

Caminhando com Volóchinov, o autor apresenta uma reflexão que me chamou a atenção. Por estarmos falando do uso da linguagem na educação infantil e por ser exatamente nessa fase etária em que os materiais concretos são tão significativos e simbólicos, o autor nos chama a atenção às características físicas, ou melhor, à sua diluição no mundo de sua época, em que abstrato/concreto, subjetivo/objetivo parecem estar sempre em disputa:

Entretanto, justamente no nosso caso os olhos e as mãos estão em uma situação difícil: os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar. Talvez o ouvido esteja numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, ouvir a língua⁹⁰.

O autor nos atenta ao empirismo fonético superficial, que acaba por camuflar a importância da linguagem na interação e na constituição do sujeito. E, por consequência, acaba por atrapalhar a heterocientificidade que exala dos relacionamentos.

Buscando um alicerce firme em minha experiência com crianças pequenas e sempre procurando fundamentar cientificamente minhas práticas na sala de atividades, busquei lógicas que me “autorizassem” a realizar a dinâmica com o dado, sem que tal atividade fosse mais uma dessas práticas pedagógicas limitadoras, que mais subalterniza do que as reconhece em sua potência.

Para responder ao porquê de usar o dado na roda de conversa, pensei:

1 – Ajudaria as crianças a prestarem atenção àquele que estivesse segurando o dado, isto é, com o “poder” da palavra e, assim, ouvi-lo:

⁸⁸ (Idem, p. 36).

⁸⁹ (2017, p. 143).

⁹⁰ (Idem, p. 145).

2 – Quem estivesse com o dado nas mãos, saberia que era o seu momento de expor suas ideias.

3 – O material concreto, para as crianças, é muito significativo e, para os professores, um achado.

4 – A repetição de atividades, para as crianças, é algo bem peculiar, pois elas vão se apropriando e vivenciando o momento, dando a ele as mais diversas significações.

5 – Caso alguém não quisesse falar, democraticamente passaria o dado adiante, a quem o desejasse, sem problema, embora isso nunca acontecesse com esse grupo.

Parece-me que, para Bakhtin, a língua-palavra vai muito além das normas gramaticais. Falar, escutar, comunicar ideias era vital para o grupo, porém era preciso realizar esse exercício de “falar e ouvir” de forma democrática. Até que ponto nós, professores, poderíamos colaborar, considerando o lugar do diálogo na educação, na escola e na vida. Mas uma frase me provocou novamente a pensar na dinâmica do dado, segundo a professora Flávia Motta: “diálogo não é harmonia, e sim embate!” Voltei a refletir sobre minhas práticas, especialmente sobre a dinâmica do “dado da palavra”.

Essa frase me desconstruiu!

No momento em que desenvolvia, com o grupo, a dinâmica do dado, investindo em pensar uma forma de garantir que as crianças conseguissem falar, era obrigada a refletir e sou obrigada a concordar que diálogo não é harmonia, e sim embate, pois era o que acontecia, ninguém falava para ninguém, ninguém ouvia ninguém.

Segundo Motta⁹¹, para reconhecer autoria na fala das crianças, é importante que se reconheça a mesma para os professores.

Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada...Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens...Ser autor significa produzir com e para o outro⁹².

Somos sujeitos únicos e irrepetíveis. Só eu posso falar por mim, contar minhas histórias, partilhar minhas aventuras. Só eu posso calar-me, silenciar e apenas observar, mas é opção minha, não uma imposição. Entendemos que é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Assim, só assim, ela transforma o seu meio social e também é transformada por ele.

⁹¹ (2011).

⁹² (KRAMER, 1993 apud MOTTA, 2011, p. 83).

Vale ressaltar que, para as classes sociais menos favorecidas, em que as crianças, às vezes, têm experiências culturais distintas, tomar contato com elementos da cultura escolar é importante para que elas se coloquem, exercitando, desde a infância, a atuar como um sujeito de direito, de cultura e protagonista da sua história. Esse lugar de sujeito só vai existir em sua plenitude se ela conseguir fazer uso dele.

A linguagem ocupa um lugar de extrema importância. Se a gente só entra no mundo se entrar no mundo da linguagem, como acompanhar as crianças em seu ingresso no mundo? Para mim, professora de Educação Infantil, é um desafio lançando.

Alguns querem falar, outros não, mas querem ouvir. Outros seguram o meu rosto, quase que “nariz com nariz”, clamando para ter sua ideia ouvida.

A princípio, todos queriam o dado imediatamente, ser o primeiro, mas, depois, seguros de que chegaria o seu momento, esperavam atentamente a sua vez. Vejo, nessa dinâmica, a busca da harmonia, mas percebo, claramente, a presença do embate, quando um levantava e segurava o meu rosto, clamando seu direito de falar, justo na idade em que a criança começa a dominar a linguagem e pô-la em exercício, mas... é preciso aguardar sua vez. Nessa idade, elas querem seus desejos realizados imediatamente, talvez a vontade passe, talvez não. É um exercício de cidadania. Dessa forma, a roda, o diálogo é um eterno convite ao inesperado.

Refletir sobre a necessidade de criar atividades que envolvam as crianças, de forma lúdica, criativa e que respeitem o jeito único de cada sujeito, foi uma forma de repensar práticas pedagógicas em que a criança fosse, de fato, a protagonista de seu desenvolvimento, nutrindo uma relação horizontal, a partir da qual ouvir e ser ouvida fosse um princípio fundamental, pois “na dialética para Bakhtin, o Eu não apenas nega, mas exige a presença do Outro para a constituição do EU”⁹³.

Projetos pedagógicos na Educação Infantil: uma aposta. O projeto Billy Brigão e o mapa do tesouro

E, de dentro do velho baú do pirata Billy, saíram bandanas, lunetas, tapa-olhos, sanfonas, colares, chifres, mapa... Mapa! Mas o que é mapa para crianças de 3 anos?

⁹³ (GEGe, 2009, p. 28).

Hora da história. Bastava pegar o livro “Billy Brigão” e o grupo já se aproximava. “Heee, hora da história do pirata”. Naquele contexto, na corrente viva das várias linguagens, desenhava-se e se desenvolvia um novo projeto, que começava com a voz da professora contando:

Billy brigão vive na beira do lago. Billy é um pirata. Falando francamente, Billy foi um pirata, já que está aposentado. Navio ele também não tem mais. Mora agora numa casa que ele mesmo construiu. Billy brigão é rabugento para valer. Ele não aceita a companhia de ninguém. Expulsa todos que se arriscam a chegar perto de sua casa. Corre atrás deles levantando o braço e gritando: - Saiam já daqui seus marinheiros de água doce!⁹⁴

Aos pouquinhos, dia após dia, algumas páginas do livro eram narradas e sempre acompanhadas de uma caixa surpresa, trazendo uma proposta de atividade a ser realizada com o grupo.

Pronto! Uma nova temática surgia para despertar nossos interesses. A história do livro “Billy Brigão” começou a ser contada de uma forma muito especial, ao mesmo tempo em que demarcava o passo a passo do projeto.

Era notório o interesse das crianças por objetos que poderiam pertencer a um pirata: “Olha, Patricia, sabia que esse baú é de um pirata e dentro tem moedas de ouro?” Dessa forma, Carlos se referia ao baú com obras de Portinari, que fazia parte do acervo que pertencia à sala de leitura da escola. Já para Hugo, o baú parecia ser o que mais interessava na sala, abria, fechava, tirava tudo de dentro e colocava outras coisas no lugar, depois tirava tudo de novo, sentava em cima... e, assim, passava um bom tempo brincando com o baú. Virava e mexia, lá estava o grupo a brincar com o baú do pirata.

Tinha, também, um pirata pintado na parede do corredor da escola com o qual, frequentemente, as crianças “conversavam”. Outro dia, no atelier de artes, no canto da fantasia, o que as crianças encontraram? Um chapéu de pirata! E, novamente, o objeto foi inspiração para muita dramatização e brincadeiras. Sabe que há quem diga que um pirata “de verdade” apareceu no pátio da escola? Em outra ocasião, para surpresa das crianças, num evento da escola, um pirata, ou melhor, uma pirata apareceu na nossa sala e quem era? Foi fácil descobrir, pois era a Norma, professora do grupo.

⁹⁴ (INGRED; DIETER SCHUBERT, 2006, p. 3-4).



Foto 35 - Grupo Emília indo confeccionar a luneta do pirata (Fonte: arquivo da autora)



Foto 36 - Joana e Maria brincando de pirata com a luneta (Fonte: arquivo da autora)



Foto 37 - Um grupo de crianças observando o mapa do tesouro (Fonte: arquivo da autora)



Foto 38 - O grupo desenterrando o baú do pirata (Fonte: arquivo da autora)

Reggio Emília, no norte da Itália, é conhecida por oferecer uma forma diferenciada de trabalhar com as crianças. Os professores são atentos ao ouvi-las, permitir que tomem providências e façam suas escolhas, sem submeterem-se apenas ao ponto de vista dos adultos, pelo contrário, estes encorajam as crianças a seguirem adiante. Essa forma de fazer escola

vem desafiar antigas práticas escolares, colocando a criança, de fato, como centro e protagonista do processo ensino/aprendizagem, oferecendo um cotidiano diferenciado:

As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar⁹⁵.

Afirmando a importância de se trabalhar com projetos nas escolas de Educação Infantil, Edwards⁹⁶ pontua que é relevante trabalhar com objetos, temas ou assuntos do cotidiano infantil, contrariando práticas que apostam em trazer, para sala de atividades, assuntos mirabolantes ou fantásticos. O sistema de ensino se atenta a temas e utensílios de interesses das crianças, algo que faça parte da sua vida cotidiana.

Segundo a autora, as crianças são “*antropólogas por natureza*”, basta oferecer a elas um ambiente propício e deixar o processo ensino/aprendizagem acontecer, por conta e organização delas, com a mediação dos professores.

Refletir sobre propostas pedagógicas para as escolas de Educação Infantil, de forma a contemplar a diversidade das infâncias e crianças, e planejar atividades que ofereçam qualidade para o seu bom desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social é um desafio constante para quem trabalha, estuda e pesquisa as infâncias.

Corsino⁹⁷ apresenta, de forma objetiva, as etapas necessárias para se desenvolver um projeto pedagógico na Educação Infantil e evidencia sua importância, pois, ao mesmo tempo em que se desenvolve a aprendizagem das crianças, trabalhamos com temas de sua realidade e preocupação, como, por exemplo, assuntos de cunho social ou cultural que podem surgir no ambiente escolar, além de oferecer a oportunidade de irmos muito além do que propõe o currículo.

Esse ir muito além nos impulsionou a buscar estratégias para que todo o grupo se envolvesse e se desenvolvesse de forma participativa e ativa. Assim, o projeto “Billy Brigão” nos convidou a buscar caminhos, como, por exemplo, quando, antes mesmo do livro apresentar as aventuras do pirata, as crianças demonstravam uma certa intimidade com a “palavra” mapa:

⁹⁵ (EDWARD, 1999, p. 25).

⁹⁶ (Idem, p. 41).

⁹⁷ (2012).

- “Olha, Bento, esse é o mapa do tesouro, temos que lutar muito para buscar o baú de moedas!” Carlos, com um livro nas mãos, na sala de referência, convidava o amigo Bento para ir em busca do tesouro.

Segundo Bakhtin, “é importante ressaltar, também, que a contrapalavra, assim como a palavra, está estritamente associada ao tema da interação – aos sentidos que são atribuídos na interação com o outro”⁹⁸. Então, reflito: será que Carlos e Bento sabiam o significado, a utilidade de um mapa? E as outras crianças? Como nós, professoras, podemos levar as crianças a terem uma vivência cartográfica?

Alguns mapas, atlas e o filme “Caça ao tesouro”, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, foram apresentados ao grupo, a fim de fomentar uma aproximação, para que, posteriormente, pudéssemos oferecer às crianças uma breve vivência com a cartografia.

Seguindo com a história do livro, certo dia, de dentro da caixa surpresa, adivinha o que encontramos? Uma garrafa muito suja, empoeirada, que continha um papel enroladinho e bem amassado, sabe o que era?



Foto 39 - "Mapa" do tesouro, produzido pela professora (Fonte: arquivo da autora)

⁹⁸ (GEGe, 2009, p. 24).

Ousei elaborar um mapa. Coloquei os elementos que poderiam ser mais significativos para as crianças: corredor, portas das salas; rampa e, principalmente, elementos que compunham o pátio: árvores, chuveirão, piso gramado e cimentado, pneus... Vale ressaltar que, sempre que possível, contava com a colaboração das crianças para nossas decorações, não neste caso. Valorizamos e incentivamos sempre suas produções artísticas, mas no caso do mapa, assumi a autoria, pois era necessária uma elaboração mais precisa e secreta, já que a maioria das crianças se encontrava no momento de exploração de materiais artísticos, células e da garatuja. Não que eu fosse uma desenhista de primeira, mas para que as crianças conseguissem identificar os elementos do pátio, “pistas” eram o suficiente. A intenção era que, por meio do mapa, todas pudessem realizar a busca pelo baú do tesouro do Billy Brigão e, assim, aproximarem-se de uma leitura cartográfica:



Foto 40 - Bernardo observando o mapa (Fonte: arquivo da autora)

Lopes⁹⁹ tem dedicado sua vida acadêmica a pesquisar a Geografia da Infância. Interessa-lhe estudar as diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos. À luz do autor, o sujeito, ao interagir com o lugar, não constrói uma relação apenas baseado na sua forma física, dessa interação emerge uma relação impregnada de sentidos, sentidos que emanam do individual e também do social, do eu, do outro e do lugar.

⁹⁹ (2006, p. 119).



Foto 41 - Maria observando o mapa (Fonte: arquivo da autora)

Na foto abaixo, é possível perceber como Carlos segura o mapa nas mãos e segue em busca do tesouro, apropriando-se daquele lugar com o qual ele possui uma relação de segurança. Ele não está num espaço qualquer, ele está num lugar especial, no pátio da sua escola, lugar cheio de significados que emanam de suas relações sociais e afetivas.

Acredito que oportunizar essa vivência, ou apenas se aproximar desta leitura cartográfica, tenha valido a pena. Com o mapa nas mãos, o grupo foi em busca do tesouro. Com o auxílio das professoras, seguiam setas que, previamente, tinham sido marcadas no chão, desde a porta da sala do grupo até o local onde o baú estava enterrado, apontando a direção que deveria ser seguida. Atentas às setas, aos desenhos do mapa e ao comando da professora, que aproveitava para brincar com as palavras e dar algumas dicas: “dê dez passos à esquerda”, “cinco passos à direita”, “agora, siga em frente até a árvore mais próxima da colina”.



Foto 42 - Carlos observando o mapa, a caminho do baú do tesouro (Fonte: arquivo da autora)

A foto acima ilustra, perfeitamente, Carlos naquele espaço, completamente absorto.

Quase todas as crianças desse grupo entraram na EEI-UFRJ no berçário, ainda no período anterior a um ano de idade. Então, naquele espaço “pátio” há uma relação que vem se ressignificando no decorrer do tempo.



Foto 43 - Caça ao tesouro (Fonte: arquivo da autora)

Existe assim um meio/contexto geográfico ofertado que se modificaria a cada momento para a criança, em suas diferentes idades e existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não num processo de interação mecânica, onde cada um situa-se num lado, mas num uno [...] a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial¹⁰⁰.

Ao assumir desenvolver um projeto com as crianças, assumimos também o risco de vivenciar algo incerto e/ou imprevisível, isto é, construir, juntos, um caminho e também poder, com elas, escolher novos caminhos, vislumbrando novas possibilidades, sob os faróis da infância. E, especialmente, nesse caso, pode ser uma forma de alargar o conhecimento e envolver crianças, professores e lugares numa prazerosa aventura que pode/deve ser o ensino infantil.

¹⁰⁰ (LOPES, 2012, p. 221).

“Você não pode brincar de carrinho, Maria, você é menina” - Temas atravessadores –

Uma reflexão necessária!

Todo menino é um rei, eu também já fui rei, mas quá! Despertei! Por cima do mar da ilusão, eu naveguei! Só em vão, não encontrei. O amor que eu sonhei. Nos meus tempos de menino. Porém menino sonha demais. Menino sonha com coisas que a gente cresce e não vê jamais¹⁰¹.

Carlos Alberto, esse era o nome. Escuta essa. Era uma vez um menino. Um menino não, o menino! Ele tinha, mais ou menos, 7 ou 8 anos. Por um tempo, esse menino foi muito, mas muito feliz mesmo, podemos dizer que esse menino era um rei, um reizinho. Ele brincava de tudo: ser rei, cachorro, irmã, Mulher-Maravilha, Isis.... Mas o que ele gostava mesmo era de ser Carlos Alberto.

Ele amava brincar com os amigos: jogar bola, correr com o cachorro, lutar capoeira. Bolinhas de gude? Búlicas, triângulo... Mata-mata à vera? Ganhava todas, ele tinha um pote cheio delas. Certo que seu jeito despojado, cabelos curtos e magricela ajudavam a caracterizar o garoto e ganhar a simpatia da garotada. Vale ressaltar que o cabelo curto não era uma opção e sim uma solução, caçula entre os cinco irmãos, o jeito que a mãe encontrava para livrar os filhos dos piolhos era quase pelar a cabeleira de todos, um menino e quatro meninas.

Final da década 70, um bairro localizado no subúrbio do Rio de Janeiro. Rua Carlos Anes, para ser mais precisa. Um terreno baldio, um campo de futebol, o corredor de uma vila e outros cantinhos. Espaços que se transformavam quando Carlos Alberto chegava com o seu grupo para concretizar suas imaginações, resignificando-as. Um *lebenswelt*.

“Os espaços de vida da criança não dependem tanto das estruturas adultas, mas, sobretudo, das suas experiências”¹⁰². E era exatamente isso que Carlos Alberto e seu grupo faziam, experienciavam cada cantinho da sua rua como bem queriam. *Lebenswelt* quer dizer *espaço vivido*, termo que a pesquisadora alemã Marta Murchow¹⁰³, usou em sua obra “O espaço de vida da criança na cidade grande”¹⁰⁴. Lopes e Fichtner¹⁰⁵, fundamentados na geografia da infância e nos estudos da pesquisadora, desenvolveram um artigo dedicado a ela, que além de ter sido a pioneira em pesquisar a relação da criança com o espaço, também revelou importantes dados, como, por exemplo, diferentes interpretações que adultos e

¹⁰¹ Canção intitulada “Todo menino é um rei”, de autoria de Nelson Rufino e Zé Luiz (1987) e interpretada por Roberto Ribeiro no *Long Play* “Massa, raça e emoção”, de 1981.

¹⁰² (LOPES e FICHTNER, 2017, p. 772).

¹⁰³ (1892).

¹⁰⁴ (1935).

¹⁰⁵ (2017).

crianças fazem dos espaços onde vivem. Ruas, pontes, escadas, lotes vagos, aterro de pedras, cercas, bordas das docas, entre outros. Espaços que, para os adultos, eram lugares de passagem ou símbolos limitadores, para crianças eram espaços de interação. Locais que se transformavam em convites para testar os limites dos corpos: subir, descer, derrapar, observar variados objetos e seus movimentos. Espaços que instigavam não apenas a imaginação, mas levavam as crianças a agirem fisicamente e, dessa forma, descobrirem e experimentarem diferentes lugares sociais como: ensinar, aprender e apresentarem suas habilidades ou a falta dela¹⁰⁶.

Em consonância com a pesquisa desenvolvida por Marta Muchow, apresentada por Lopes e Fichtner, desbravar a natureza era o que essa turma da rua Carlos Anes sabia fazer muito bem.

Coisa boa era ser Carlos Alberto. Entre os espaços utilizados pelo grupo, havia um bem especial: a sombra da amendoeira. O menino e seu bando passavam horas brincando sob a copa da fruteira. As amêndoas adoçavam ainda mais os momentos desse reino encantado. Depois de comer as frutas, vinha a melhor parte, quebrar os caroços para comer os coquinhos em seu interior. Não era fácil quebrar o coco, era preciso procurar uma pedra bem pesada para conseguir quebrá-los e essa procura pela pedra descortinava mais uma aventura, mais um obstáculo a ser vencido.

Carlos Alberto passava horas, dias, semanas... não sei ao certo. Para o menino, o tempo não existia, só existia o viver, o ser, o ser Carlos Alberto. Um grande tempo. Cronotopia: “enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos”¹⁰⁷.

Um menino, apenas um menino. Feliz, livre, sonhador, criança presentificada, protagonista da sua história. Entre os amigos, havia um mais que especial, um de quatro patas, o cachorro Totó. Saíam pelas ruas, terrenos baldios, praças... em busca de aventuras, um novo episódio para compor suas histórias.

E lá iam eles: Carlos Alberto e o fiel Totó. Corriam, caíam e rolavam barranco abaixo, pura emoção, alegria, vida, acontecimento.

Certa vez Totó, no calor da emoção, mordeu as nádegas de Carlos Alberto, mas tudo bem! Foi na brincadeira, sem querer, eles se entendiam.

Pano amarrado no pescoço, não! Poderosas capas. E era impressionante quando o garoto colocava a sua capa. Rei ou herói? Difícil afirmar, eram muitos personagens. Mas,

¹⁰⁶ (Idem, p. 769).

¹⁰⁷ (GEGe, 2009, p. 25).

quando ele colocava aquela capa, aí não tinha para ninguém! Havia até outros heróis na mesma cena, na mesma história, não tinha problema, os desafios desse reino eram muitos, todos os heróis e heroínas eram crianças em plena potência. Como um romance polifônico de Dostoievsk, todos tinham voz, eram ouvidos, tinham um papel importante na trama da vida. E o que valia a pena, mesmo, era estarem juntos e brincarem.

Carlos Alberto não era só um menino, era o menino. Passou a ser admirado pelos seus amigos. Astuto, habilidoso, criativo, amigo... podemos dizer que, por um tempo, Carlos Alberto era o líder daqueles meninos.

E, assim, seguia a vida do pequeno menino, como a vida de milhares de crianças que só querem brincar, sonhar, imaginar e serem felizes. Mas, como diz a música: “todo menino é um rei, eu também já fui rei, mas quá! Despertei!” Ou melhor, despertaram-no!

Certo dia, o menino brincava com os colegas na calçada da rua quando, de repente, ele ouviu, de longe, uma voz bem conhecida chamando:

- “Patricia”.

Carlos Alberto, achando-se muito esperto e, talvez, possuidor do poder de ser invisível, pois achava que sua mãe não o via, fingiu que nem era com ele. Continuou a brincar com os seus amigos, sem dar muita confiança ao chamado da mãe. Porém, a voz mais firme e insistente entoava:

- Patriiiiiiiiiicia!

Carlos Alberto continuava firme na brincadeira, fingindo não se importar. Mas, preocupado, via sua mãe gritando seu nome e sabia que ela também havia visto ele ali com os amigos. Com a voz mais brava e se aproximando, vinha a mãe chamando:

- Patriiiiiiiiiicia!

A criança “Carlos Alberto” não teve outra opção a não ser entregar uma de suas fantasias prediletas e, quem sabe, uma de suas melhores brincadeiras. Se é brincando e vivenciando vários papéis que a criança busca compreender o mundo que a cerca, pode-se dizer que ser Carlos Alberto era o papel que melhor o ajudava a compreender e experimentar o mundo de forma muito prazerosa. Como: rei, rainha, herói, Super-homem, Mulher-Maravilha, Isis... Menino ou menina, isso não importava, ele só queria brincar, nada mais importava.

Percebendo que sua mãe ia em sua direção e intrigado com os olhares espantados dos amigos, Carlos Alberto foi saindo de cena.

Vergonha, trauma, revolta? Não, nada disso, tudo foi se ajeitando e Carlos Alberto foi cedendo espaço para a Patricia se apresentar. Aliás, ela nunca esteve ausente. Pelo contrário, estava em plena potência, as regras, rótulos e controles sociais ainda não tinham atingido a liberdade imaginativa da criança.

Emoções, pérolas da vida que ninguém pode roubar. Tempo, que não se mede no relógio, apenas se vive. Momentos que, como fala a canção, não voltam jamais. “Nos meus tempos de menino, porém menino sonha demais, menino sonha com coisas que a gente cresce e não vê jamais”.

Patricia gostava de brincar, não sabia que havia brincadeiras para meninos e diferentes para meninas, porém, em nossa cultura adulta, isso é um fato que ela solucionou virando Carlos Alberto.

Carlos Alberto remete a um episódio recente ocorrido com o Grupo Emília (2017), na EEI-UFRJ: Maria era uma criança com o temperamento calmo, interagiu com todos e transitava bem pelos grupos e brincadeiras: massinha de modelar, desenhar, pintar, blocos lógicos, casinha, carrinhos, tudo. Mas, importante destacar, também sabia dizer não quando era preciso. Caso se envolvesse numa situação de conflito, recorria às professoras e fazia exatamente o que recomendávamos: conversar com os amigos. O diálogo sempre era uma boa saída. No pátio, era comum vê-la passeando, sem rumo. Gostava de ficar sozinha, cantava, brincava, conversava, sabia defender esses momentos muito bem. Tempo? 30 minutos de pátio eram pouco para Maria.

Certa vez, Carlos e Bento brincavam com os carrinhos da *Hotwheels* no chão da sala de referência do grupo. Sobre uma pista desenhada na cartolina e um lava-jato de três andares de pistas, eles executavam manobras radicais, entrando e saindo com os seus carros de dentro do brinquedo. Maria observava a brincadeira, admirando a interação dos amigos com atenção. Até que resolveu entrar na brincadeira e perguntou:

- “Posso brincar de carrinho com vocês?”

Carlos, sem titubear, respondeu:

- “Não, Maria, não pode, você não é menina?”

Maria, no mesmo instante, defendeu-se:

- “Ah, mas eu gosto de brincar de carrinhos, deixa eu brincar?”

Carlos olhou para o amigo Bento, trocaram olhares, mas esse permaneceu calado, então Carlos negou mais uma vez e acrescentou:

- “Não, Maria, você é menina e também não tem mais carrinho para você brincar com a gente, não é Bento?” Este respondeu, balançando a cabeça, concordando com o amigo.

Eu observava todo o movimento, brincando com um outro grupo ao lado. Até então, não queria intervir no diálogo, apreciava e até apostava na colocação de cada um e seu poder de persuasão e eles sabiam que podiam contar com a minha mediação, caso precisassem.

Maria, diante do obstáculo apresentado por Carlos, disse:

- “Está bom, vou procurar um carrinho para mim”.

Maria votou com um carro de modelo diferente e tamanho maior. Trafegar na pista, ainda dava, mas, para entrar no lava-jato, o carro de Maria não passava na porta. Com essa dificuldade, Carlos se colocou novamente:

- “Está vendo, Maria, você não vai poder brincar, não tem mais carrinho. Esse aí não serve”.

Maria, então, resolveu contar com o meu auxílio:

- “Patricia, você me ajuda a achar o pote de carrinhos?”

Juntas, encontramos o pote onde costumávamos guardá-los. Maria voltou certa de que entraria na brincadeira, já que havia conseguido um carro do mesmo modelo usado pela dupla. Entretanto, Carlos insistiu:

- “Maria, você é menina, você não pode brincar”.

Ela perguntou:

- “Mas por que eu não posso? Agora eu tenho um carrinho e eu quero brincar também!”

Carlos não respondeu, ficou calado. Resolvi entrar na conversa e reforcei a pergunta que Maria tinha feito:

- “Carlos fala, por que ela não pode brincar de carrinho?”

Encolhendo os ombros e gesticulando as mãozinhas para o alto, Carlos disse:

- “Por que não, ué!”

Procurando refletir com eles sobre o assunto, lembrei que Maria Claryce, Joana e muitas meninas do nosso grupo gostavam de brincar de carrinhos. Falei que mulheres também dirigem carros. Lembrei que, mesmo sendo mulher, fiz a pista que eles estavam brincando, porque também gosto de brincar com eles e não via problema nisso.

A fotografia, exposta abaixo, apenas ilustra Maria brincando de carrinho com alguns amigos, mas não retrata o momento narrado acima.



Foto 44 - Da esquerda para a direita: Bernardo, Maria e Hugo brincando com carrinhos (Fonte: arquivo da autora)

Certamente, você já ouviu falar: meninas gostam de brincar de bonecas, meninos de bola. Elas são mais caprichosas, cuidadosas e delicadas. Eles, mais agitados, descuidados com seus pertences e pouco afetuosos com os outros. Elas se saem melhor na linguagem, eles na matemática.... Em quantas outras caixinhas poderíamos enquadrar meninos e as meninas que partilham momentos de crescimento, desenvolvimento, potência ao nosso lado nas instituições infantis?

Medicina, biologia, ciências sociais... Conhecimento é luz, é alargamento e não o contrário. As relações sociais vão muito além de uma única certeza, de um dado, de uma possibilidade. Na arte de viver, de conhecer, são inúmeras as certezas, os dados e as possibilidades. Ninguém é igual a ninguém, nenhum momento se repete. O sujeito é único, histórico e geográfico, como e para que padronizá-lo?¹⁰⁸

Todo esforço parece pouco para varrer de nós, professores, algo que está impregnado em nossa cultura, na nossa criação e, conseqüentemente, **no nosso** agir pedagógico. Dos meninos, eu espero isso e, das meninas, aquilo. Caso as minhas expectativas sejam frustradas, eu me coloco, demonstrando minha decepção. Talvez, sem perceber e de forma sutil, damos início a um processo de inibição, de encolhimento. Aqui jaz um artista, um autor, um cientista, um criador em potencial, um sujeito realizado e realizador.

¹⁰⁸ (VIANNA e FINCO, 2009).

Pensando em tratamentos diferenciados para meninos e meninas, começamos a inscrever, nos corpos infantis, o que inscreveram no nosso. Dessa forma, fazemos com que as crianças se submetam ao nosso controle e acabamos por influenciar a sua cognição, seu comportamento e suas habilidades. Seria esse o papel da professora, negligenciar desejos, aptidões?

Por que Patricia brincava de ser Carlos Alberto? Por que Maria não podia brincar de carrinhos com os amigos? Por que rosa é cor de menina e o azul de menino? Por que continuamos a inscrever tais comportamentos em nossa cultura?



Foto 45 - Toalhas do grupo (Fonte: arquivo da autora)

Fato! A indução do desejo pelas cores, muitas vezes, começa em casa e acaba sendo reforçada na escola, conforme mostra a foto acima.

Como é rico podermos conversar com as crianças sobre a liberdade de escolher as cores que vão utilizar em suas elaborações artísticas. Rosa, azul, preto, marrom.... Com o mesmo grupo, por dois anos, pude observar mudanças de comportamentos, principalmente das meninas. Maria Claryce e Joana, que muitas vezes ocupavam o lugar de lideranças, costumavam levantar a bandeira dizendo:

- “Eu quero rosa. Rosa é de menina, é de princesa”. Uma fala recorrente.

O controle, algumas vezes, começava por eles mesmos. Já se inscrevera em seus corpos o rosa para as meninas e o azul para os meninos. Munidas desse “saber”, havia um patrulhamento para que ninguém usasse a cor “errada”.

Muitas vezes, conversávamos sobre isso. “Quem disse que rosa é de menina?” E, muitas vezes, ouvíamos como resposta: “minha mãe”. Mas, estando a escola aberta a discutir essas questões, a postura das professoras era a mesma. Sempre que o assunto sobre as escolhas das cores pairava, abria-se a possibilidade de novas reflexões.

Segundo Vianna e Finco¹⁰⁹, esse modo único de compreensão sobre o que se espera dos comportamentos de meninos e meninas, difundidos em larga escala, foram originados pelas ciências biológicas, pelas famílias e pelas instituições de ensino. Então, somos convidados a contruir uma nova história, fazer novas inscrições nos corpos infantis ou libertá-los de tais inscrições.

Depois de um tempo, Maria Claryce e Joana começaram uma nova patrulha, defendendo que todas as cores eram de todos! Com certeza, essa fala trazia mais inspirações para os artistas ousarem no colorido de suas obras.

Uma escola de educação infantil de qualidade está aberta e atenta à reflexão sobre questões de gênero. Ao entrar numa instituição infantil, a criança tem a oportunidade de se relacionar com diferentes sexos, classes sociais, religiões, culturas... Depois da família, é a escola que introduz a criança na vida social. Inicia-se uma nova etapa na vida desse sujeito. “Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas”¹¹⁰.

A professora não cuida apenas do corpo da criança, ela o educa. Novos símbolos vão sendo apresentados e marcados, social e psicologicamente. Dessa forma, os pequenos corpos ganham moldes, adornos, vão sofrendo modificações conforme os parâmetros de determinada cultura.

“De algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’ enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz [...]”¹¹¹. Com a criação da escola, institucionalizou-se a infância. Lá elas eram formatadas, para que assim, um dia, se constituíssem cidadãos.

Sob essa ótica, talvez Carlos Alberto, especificamente naquele espaço e tempo, tenha dado a sorte de demorar a entrar na escola - algumas, verdadeiras fábricas de modelar crianças que oferecem um não lugar ao sujeito histórico, geográfico, em plena potência e presença.

¹⁰⁹ (2009).

¹¹⁰ (Idem, p. 269).

¹¹¹ (SARMENTO, 2011, p. 588).

Uau! Nossa! Olha! Espetacular! Uma apresentação surpreendente

Os pequenos falam com os olhos e com seus silêncios. Os olhos que acompanham os silêncios das crianças as vezes nos abrem portas para mundos desconhecidos. Portas que muitas vezes nos custa ver. E perdermos mil ocasiões de nos surpreender¹¹².



Foto 46 - Artista Camila Moura em cena - Semana da criança (Fonte: arquivo da autora)

Observe a imagem acima. Arquitetônica; estética; ética; enunciações. Conceitos bakhtinianos que puderam ser vivenciados no evento do grupo Emília (2017), com crianças de 3 anos de idade a completar. Arquitetônica: “construção ou estruturação do discurso”¹¹³; Estética e Ética estão entrelaçados, “Discurso na vida, discurso na arte”, tem a ver com o nosso ato responsivo¹¹⁴; Enunciações: “Elemento da comunicação em relação indissociável com a vida”¹¹⁵.

Recorro a estes conceitos para falar do lugar de professora e de aprendente que ocupei, e ainda ocupo, quando estou ao lado das crianças.

¹¹² (FRABBETTI, 2011, p. 40 apud PEREIRA, 2019).

¹¹³ (GEGe, 2009, p. 15).

¹¹⁴ (Idem, p. 42).

¹¹⁵ (Ibidem, p. 36).

Aprendi rápido que a realidade é pouco para elas. Mesmice! Você não precisa sair de si para agradá-las. Se não sabe o que fazer, fique quietinho, deixe que elas agem. Se quiser arriscar, cante, apresente-lhes um objeto, dance, conte uma história. Pode ser o conto de um livro ou da sua imaginação. Mas você precisa ser criativo, fazer vozes diferentes, olhares, gestos... Fantoches, objetos que “falam” costumam dar certo. Mas, atenção, pode ser que elas não suportem a sua proposta. Tenham medo, chorem, corram de você. Nada é certo, mas tudo é possível. Estamos falando de sujeitos únicos e somos plurais. Difícil, não? “Ser plural é o que singulariza o humano”¹¹⁶.

Percebendo o prazer com que as crianças se envolviam no mundo da imaginação, realizei, com o grupo que eu trabalhava no Centro Educacional Anísio Teixeira - CEAT (crianças com a faixa etária 2 anos e meio), um trabalho monográfico intitulado “A dramatização como forma de linguagem na educação infantil, a partir de Maria Clara Machado”¹¹⁷. Na oportunidade, dramatizei, com o grupo, algumas peças da autora, como: *Pluft, o fantasminha*, *O rapto das cebolinhas* e *A menina e o vento*.

O que é a teatralidade? Que magia é essa que parece invadir o nosso ser, arrancando de nós algo que nem nós mesmos reconhecemos?

Na ocasião, uma experiência muito significativa para mim, foi a atuação de uma criança. Ela apresentava necessidades especiais, pouco interagia com o grupo, comunicava-se mais por gestos que por palavras, locomovia-se com dificuldade. Mas quando entrava na dramatização para encenar, era um espetáculo, tamanha sua expressividade corporal, sua alegria. Ela dançava, pulava, cantava, interagia com as demais, um comportamento diferenciado do seu dia a dia na escola.

Importante pontuar que, nesse caso, apresentar uma peça teatral era fazer uma releitura da obra, era brincar com as palavras, com os gestos, ritmos... brincar de ser o outro, sem deixar de ser si mesmo.

Mais recentemente, com o Grupo Emília, pude observar, mais uma vez, a relação desses sujeitos de pouca idade e em plena potência com o teatro, dessa vez, no lugar de espectadores.

Semana da criança na EEI-UFRJ, uma programação especial para agradar os pequenos. Um dia, cinema, no outro, escorrega com sabão na colina, oficinas com atividades...

¹¹⁶ (KRAMER, 2013, p. 311).

¹¹⁷ (2002).

Nesse dia, o programa era assistir uma peça de teatro no Salão Nobre do IPPMG, sem maiores informações, nem nome, apenas um teatro para criança. Entretanto, ressalto que, após a apresentação, entrei em contato com a artista que me informou o nome do espetáculo, chamado “O princípio da casa dos pombos”, autorizando-me a utilizar seu nome e imagem nesta pesquisa.

E lá estava o Grupo Emília se preparando para ida ao teatro. Inicialmente, aquela conversa necessária, já que era um dia atípico. Antes de sair, beber água, fazer xixi, segurar a mão do amigo, ficar próximo das professoras.... Fizemos uma pequena caminhada, já que o espaço ficava bem pertinho da EEI. O convite se estendia para a escola inteira, pais, funcionários, professores e, claro, o público-alvo, crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses.

Quando vamos participar assistindo a um evento, é comum irmos com uma certa expectativa do que irá acontecer. Como será o cenário, os artistas, a interação com a plateia.... Acostumada com as programações escolares, estava certa que seria apenas um evento infantil como os demais. Poderia ser uma dramatização de um conto clássico, um circo com palhaços engraçados, malabaristas; obras de Monteiro Lobato; ou até mesmo fantoches.... Nada disso! Confesso que fiquei impressionada com o que vi.

No palco, um cenário curioso, plantas rasteiras espalhadas; uma cadeira; um aquário que media, mais ou menos, um metro quadrado por 20 cm de altura. Dentro, água e alguns peixinhos... A artista, Camila Moura, uma mulher magra, estatura mediana, cabelos curtos, rosto expressivo, mas sem sorrisos. Movimentos leves, firmes e delicados ao mesmo tempo. Olhar sempre fixo na plateia. Seu corpo se arrastava pelo chão, se contorcia, rolava, deslizava. Quando ela colocava as mãos dentro do aquário, parecia que eram as nossas mãos que se molhavam. E quando ela, com o corpo, plantou bananeira! Aquele cai, mas não cai, mexia com as crianças. Arrastando-se, ela foi até a cadeira. Ela poderia sentar na cadeira, de maneira convencional, como a gente senta, mas não! Arrastando-se e movimentando o corpo inteiro, ela começou a interagir com o móvel. Primeiro com os pés, depois mãos, braços, peito, barriga... Todo o seu corpo se esfregava pela cadeira. Parecia uma minhoca, uma cobra, um bicho esquisito. Não sei, não se percebiam os ossos. O mais inquietante, para mim, foi quando ela se arrastou até as plantas e, com os pés, levou pequenos ramos até a boca, mastigando, mastigando e mastigando de forma bem expressiva. O alimento caía pela boca. Com o olhar penetrante para o público, ela pegava mais comida, mas sem utilizar as mãos, ora com os pés, ora com a boca.

Como professora do grupo e pensando no gosto das crianças por tal arte, por um instante, eu pensava em quem teria escolhido tal evento. Tão diferente. Ousado.

Lembrando a época que atuei como coordenadora no Colégio Marista, muitas vezes, cabia a mim selecionar os eventos e confesso que não acreditaria que tal peça agradaria as crianças. Mas a resposta estava ali, refletida nos rostinhos.

Impressionante! Eu não acreditava no que meus olhos viam e meus ouvidos ouviam. Já não olhava mais para a artista, e sim para o semblante das crianças. Enunciações! Os rostinhos, as boquinhas, os corpos inteiros falavam.

Carlos: - “Olha, Patricia, olha! Nossa!”

Maria Claryce: - “O que ela está fazendo?”

Joana: - “Uau! Ai, ela vai cair. O que ela está comendo?”

Bento: - “Ele pega a comida com o pé! Olha!”

Tamanha era a emoção e o envolvimento das crianças com a encenação! Elas ficaram totalmente absortas pela artista e as cenas. Não era apenas o meu grupo que apreciava o espetáculo, os demais também curtiam o evento. Eduarda era uma criança que necessitava de uma atenção especial para conseguir pronunciar algumas palavras, nesse dia, sentada ao meu lado, ela esticava todo o seu corpinho na cadeira para ver melhor a performance da artista. Eduarda balançava, batia as palmas das mãos, com entusiasmo contagiante, e falava, em alto e bom tom:

- “Uau! Olha! Ih, Ohhh”.

Hugo estava sentado no meu colo e, com o seu vocabulário rebuscado, não poupou palavras:

- “Incrível, espetacular, sensacional!”

As crianças, encantadas com a arte de Camila, e eu estapafúrdia, esta era a palavra que descrevia bem o meu sentimento. Como assim?

Sem dar uma palavra, a artista, em cena, arrancou suspiros, sentimentos, aplausos e emoções das crianças. Sem uma palavra!

Seria uma magia da arte cênica para as crianças, sobre a qual eu nada conhecia.

Se apenas eu posso dizer o que penso do lugar que ocupo e vejo o mundo, é minha obrigação falar, já que ninguém vai poder falar por mim¹¹⁸. Percebi que o que estranhava, ao assistir aquela apresentação, maravilhava as crianças. E eu, que convivia sempre com elas, seja como mãe, familiar ou professora, pensava que conhecia bem os seus gostos. Nada! Nada

¹¹⁸ (GEGe, 2009, p. 43).

mesmo! Um tapa com luvas de pelica. Compreendi que, por mais experiente que sejamos, nunca podemos responder pelo o outro, e, sendo esse outro uma criança, penso eu que o desafio fica ainda maior.

Conversando com as outras professoras que assistiram à apresentação, pude confirmar: as crianças amaram, já os adultos, nem tanto.

As crianças nos remetem a outras formas de pensar e estar no mundo.

A criança não escreve. E há sociedades com uma forte ênfase oral. A história oral é um instrumento que preserva o entrelaçamento entre história e subjetividade. Para isso, é preciso levar-se em conta os gestos, o timbre e o tom da voz, a política do rosto, a expressividade do olhar etc., e pouco entendemos sobre isso¹¹⁹.

Abramowicz e Rodrigues¹²⁰ apresentam a ideia de descolonização. Permitir que as crianças tenham experiências próprias. Vivenciem suas potências, suas ideias, seu jeito de ser e estar no mundo, construam suas próprias brincadeiras. Possibilidades que fujam de modelos, controles e padronizações. Nasce um novo sujeito, uma criança, que seja ela uma possibilidade de mudança.

Lopes e Pereira¹²¹ apresentam uma proposta de teatro cujos protagonistas são os bebês (1 ano e 7 meses a 3 anos). A ideia é envolvê-los na trama. Os sujeitos de pouca idade, ao mesmo tempo em que fazem parte da plateia, podem interagir com os adereços expostos em cena. Com esse exercício cênico, a criança, conforme o seu nível de desenvolvimento, brinca, interage e experiencia situações únicas e irrepetíveis, possibilitando suas enunciações e protagonismo, sem comandos ou orientações dos adultos. Embora negado historicamente para os bebês, em uma das possíveis origens do teatro, encontra-se o brincar, o lúdico e a imitação, atividades peculiares aos pequenos.

“O teatro é antes de tudo ritual e mágico, isto é, ligado a forças, baseado em uma religião, crenças efetivas, e cuja eficácia se traduz em gestos...”¹²². Seja poesia, mágica, espiritualidade... A verdade é que o evento dialogou com as crianças. Se os bebês são marginalizados pela ausência da linguagem, após a apresentação acima descrita, em que a artista Camila Moura, sem uma palavra, provocou tantas enunciações, aprendi que, talvez, tenhamos nós, adultos, que fazer o exercício de falar menos, observar mais, ouvir mais e, daí quem sabe, propor. Ficou claro o quanto se enuncia sem palavras.

¹¹⁹ (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014, p. 470).

¹²⁰ (2014).

¹²¹ (2019).

¹²² (LOPES e PEREIRA, 2019, p. 2).

Maria Clara Machado¹²³ teve a sua vida dedicada ao teatro, especialmente o infantil. Em depoimento numa edição do Caderno de Pesquisa, primeiro trimestre de 2001, alertava que a criança tira suas primeiras impressões pelos sentidos e não pela inteligência, afirmando não haver melhor meio cultural do que o teatro, pois, nesta etapa de desenvolvimento, vale a pena investir nos sentidos. Segundo a autora, a criança se identifica mais com o herói que age do que com o herói que fala:

Infelizmente, o teatro infantil não tem ocupado o lugar que merece na literatura dramática. Teatro infantil geralmente é sinônimo de infantilismo literário, com se fosse sobra de arte que se dão às crianças, uma vez que elas não exigem, e nada entendem, como falsamente se cre¹²⁴.

Que possamos reconhecer o valor dessa plateia tão especial. Adultos e crianças têm a capacidade de sorrir, chorar e se emocionar. Estejamos atentos a esses sujeitos de pouca idade e grandes expectadores.

Ensino, pesquisa e extensão: um espaço para a práxis

Como se fora brincadeira de roda, memória! Jogo do trabalho nas danças das mãos, macias! O suor dos corpos na canção da vida, história! O suor da vida no calor de irmãos, magia!¹²⁵

“[...] Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate”¹²⁶. Assim eram os momentos de formação na EEI-UFRJ, que não eram poucos: reunião de planejamento; formação continuada; formação geral.... A leitura de um texto, um recital, uma brincadeira de criança... Oportunidade para dar início a debates, alargar ideias, refletir. Professoras, desde as mais experientes às recém-formadas; professoras substitutas; técnicas em assuntos educacionais (TAEs); professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTTs), estagiárias, gestores e professoras convidadas de Faculdade de Educação da UFRJ. Todos presentes, com um único objetivo: refletir sobre a qualidade das práticas pedagógicas oferecidas às crianças. A

¹²³ (1921-2001).

¹²⁴ (MACHADO, 2001, p. 10).

¹²⁵ Canção intitulada “Redescobrir”, de autoria de Gonzaguinha, interpretada por Elis Regina.

¹²⁶ (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

EEI, em parceria com a Faculdade de Educação da UFRJ, ofertava encontros fervorosos, que tinham a intenção de debater questões oriundas do cotidiano da escola.

Nossos discursos alimentavam a cadeia do Ensino, Pesquisa e Extensão, tripé de fundamental importância, não apenas para a comunidade estudantil, mas, principalmente, para a sociedade civil.

Nossos encontros eram formações pedagógicas, mesmo, em que todos tinham a oportunidade de colocar seu ponto de vista, mas, quem quisesse ficar calado, também era acolhido. O importante era somar conhecimentos, socializar uma proposta que deu muito certo ou partilhar uma questão delicada a ser resolvida. Uma coisa era certa, eu saía desses encontros com a cabeça e o coração fervendo, acreditando na força do ser humano, na sua capacidade de transformar o mundo. Fazer a diferença.

Trago essas reflexões para falar sobre o ato responsivo. Ato responsivo meu, do outro, das instituições de ensino e de quem mais se propõe a viver a vida arcando com a própria responsabilidade. Aqui, trata-se de, como professora de Educação Infantil, lutar por uma escola que pensa políticas a partir do ponto de vista positivo das crianças. Crianças em pleno desenvolvimento, presentificadas, autoras de suas infâncias e de uma infância emancipada.

Então, o que tem a ver o ensino, pesquisa e extensão com a infância? Tudo!

A saber: Ensino - É a aquisição do conhecimento teórico e, se possível, prático, referente a um assunto específico. Pesquisa - A possibilidade de aplicar tais conhecimentos e, a partir deles, formar, construir e desenvolver novos conceitos. Por último, porém não finalizando, e sim realimentando a tríade, vem a Extensão - que, como o próprio nome diz, busca por em práticas os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, ensino e pesquisa, fomentando o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), preferencialmente em comunidades de baixa renda, almejando, assim, uma educação de qualidade para todos¹²⁷.

Vejamos um evento que mostra a importância da EEI na formação de professores. Práticas pedagógicas horizontais, que permitem ao outro ser um outro e não uma reprodução do mesmo. Olhares e escuta sensíveis ao interesse das crianças.

Dia de Regência na EEI, momento da futura pedagoga, agora estagiária, assumir o trabalho com o grupo. Por ser um espaço de ensino, pesquisa e extensão, a EEI estava sempre aberta aos estudantes e pesquisadores que estivessem interessados em dialogar e expandir seus conhecimentos.

¹²⁷ Informação completa disponível em: www.uff.br/projetos-de-ensino-pesquisa-extensao/. Acesso em: 20 ago. 2019.

Além de receber estagiários de pedagogia, psicologia e educação física para compor suas horas de estágio, a escola recebia pesquisadores de graduação, mestrado e doutorado para dialogar sobre práticas educativas.

Para as estudantes de pedagogia, além do estágio de observação e participação, no final do semestre, os aprendizes precisavam realizar uma “Atividade-Regência”, para ser avaliada pela professora da disciplina de Estágio supervisionado e, também, pelas professoras do grupo. Aquele era um momento muito significativo para os aprendizes. Elaborar um planejamento, pensar na proposta, no cenário, nos objetos que seriam utilizados, nos espaços. Se seria realizada no pátio ou na sala de referência do grupo.... Tudo isso previamente acordado com as professoras, coordenadores, crianças e demais envolvidos.

A regência poderia ser de duas formas: *atividades permanentes* – aquelas básicas e que costumam acontecer com frequência no cotidiano escolar. São atividades que estimam cuidados, prazer e situações de aquisição, a exemplo: contação de história, brincadeiras, roda de conversa.... Outra opção de aula-regência era por *sequência de atividades* - proposta que se desdobraria por mais alguns dias, com a intenção de trabalhar algum conhecimento mais específico, oferecendo diferentes desafios, dentro de um determinado contexto e área de conhecimento¹²⁸.

Embora algumas ações fossem proibidas às estagiárias (dar banho, trocar roupas ou fraldas), era muito gratificante ser professora orientadora das estudantes, havia muita produção de conhecimento acerca das práticas pedagógicas realizadas na EEI. Para além das atividades citadas, a participação na rotina do dia era livre e sempre em consonância com as professoras regentes. Estávamos presentes para orientar, tirar dúvidas e encorajá-las a algum desafio pedagógico, como contar uma história; mediar um conflito, auxiliar no uso do banheiro, na hora do sono... questões comuns ao cotidiano de uma escola de tempo integral de educação infantil.

Na verdade, ser professora de educação infantil não é tarefa fácil, parece mesmo *uma profissão que ainda está sendo inventada*. Temos o desafio de adequar práticas escolares para crianças pequenas, provavelmente por isso que ainda vemos práticas pedagógicas tão distorcidas. Passamos parte das nossas vidas sentadas na cadeira de estudante, vendo o professor *dar* aula. Então você estuda para ser professora. E o que é ser professora numa escola de Educação Infantil? Como ser professora sem *dar* aulas; sem disciplinar as crianças, como não focar em conteúdos; como dar conta dessa etapa em pleno desenvolvimento motor,

¹²⁸ (BRASIL, 1998, p. 56-57).

emocional, psicológico e cognitivo?¹²⁹ É urgente debater a formação inicial das professoras de Educação Infantil, incentivá-las à pesquisa e a novas experiências pedagógicas.

Alessandra estava terminando o curso de pedagogia na UFRJ e buscava, ali na EEI, uma aproximação com prática, o contato com as crianças e a rotina da escola.

A rotatividade de adultos não surpreendia as crianças. Eles circulavam, não apenas na sala de referência, como por toda a instituição. Além das estagiárias/os, o quadro de professores substitutos fazia com que, com uma certa frequência, seus professores fossem substituídos, além de pais e pesquisadores que visitavam a escola com frequência.

A convivência com os estudantes de pedagogia, em sala, fazia com que laços de amizade fossem construídos, não apenas com o grupo de professoras, mas, principalmente, com as crianças, isso tranquilizava as estagiárias no momento de realizar o tão temido momento de avaliação - “A Regência”.

Era notório o crescimento pedagógico das estudantes no decorrer do semestre. Elas iniciavam tímidas, atentas, observadoras e finalizavam o estágio demonstrando mais segurança e firmeza na interação com as crianças.

Atentas e ávidas por novos conhecimentos, percebiam a diferença na rotina da EEI, comparada a outras instituições com práticas mais tradicionais e controladoras. Era comum ouvir as estudantes perguntarem: vocês não vão dar aula não? Vocês não têm planejamento a seguir? As crianças só brincam? Talvez esperando, de nós, um outro comportamento, como colocar as crianças em filas para transitar na escola ou sentadas em carteiras organizadas em fileiras uma atrás das outras, olhando a nuca do amigo. Esperavam a hora da “aula” acontecer, desconhecendo a proposta pedagógica oferecida pela instituição, que tinha como eixos norteadores a brincadeira e a interação. Na EEI-UFRJ, a produção de conhecimento se dava a partir das relações, do diálogo, da interação, da vivência.

No dia da regência, era possível perceber que muitas estudantes haviam compreendido a proposta pedagógica da escola. Propunham atividades mais livres, procuravam dar continuidade ao projeto realizado em sala. Respeitavam o desejo e o prazer das crianças ao participar das atividades.

Vamos ao evento.

Como quem prepara o cenário para os artistas entrarem em cena. Nesse dia, a estagiária chegou mais cedo à escola e, na ausência das crianças, preparou toda a sala de referência, ambientando o espaço de acordo com a temática trabalhada “Fundo do mar”. Um

¹²⁹ (MALTA, 2018, p. 20).

“gancho” com o projeto pedagógico desenvolvido na época: “Billy Brigão”, um pirata com cara de mau, mas com um coração bondoso.

Três espaços foram destinados ao experimento das crianças. O primeiro oferecia uma mesa com uma bacia cheia de “água” – bolinhas de gel azul, contendo vários animais marinhos. O segundo simulava a praia: areia de verdade, “água” representada por colchões azuis e um mural com vários tipos de peixes, conchas e barcos, na parede e sobre os colchões. O terceiro canto era composto por leves tecidos. Um revestia o chão, outro cobria alguns móveis. Havia um tecido de *voil* preso ao teto, simulando ondas. Cenário convidativo.



Foto 47 - Sala de referência. Dia de regência da estagiária de pedagogia (Fonte: arquivo da autora)

Ao entrarem na sala, as crianças foram surpreendidas. Com tranquilidade, foram se espalhando pelo espaço preparado para elas. Transitavam livremente, sem precisar do comando da proponente. A estudante circulava também pelo espaço da sala com muita sutileza. Com um véu nas mãos, Alessandra cobria as crianças com leveza, de forma a não as incomodar, mas dando uma sensação gostosa de suavidade do tecido. Era nítida a felicidade das crianças quando o tecido tocava suas peles, seus rostos. Conforme as crianças transitavam pela sala, o *voil* que estava preso no teto se movimentava suavemente, encostando nas crianças, simulando as ondas do mar.



Foto 48 - Carlos, Joana e Maria interagindo com a "água". Atividade proposta pela regente. Professora Viviane, ao fundo (Fonte: arquivo da autora)

Foi bonito ver a forma como a estudante interagia com o grupo, deixando as crianças transitarem pelos ambientes naturalmente e de forma harmoniosa. Cada uma do seu jeito e no seu tempo, experimentando cada espaço, sem pressa ou participação forçada.

A foto acima apresenta Carlos, Joana e Maria brincando com as vasilhas de bolinhas. Tiravam e nomeavam cada animal marinho que estava na “água”. Dividiam as bolinhas e os animais entre as vasilhas e, depois, voltavam tudo para a organização anterior. As crianças conversavam, tiravam conclusões e partilhavam ideias.

Todas circulavam livremente por todos os cantos/espacos da sala, ora em dupla, em trio, sozinhas, cada uma do seu jeito, mas observando, explorando, sentindo e aprendendo.

Enquanto umas curtiam a sensação das mãos dentro da bacia, tocando as bolinhas de gel/“água”, outras “nadavam” nas profundezas do “mar” de tecidos. Por um momento, de forma bem sutil, a estudante interagiu com o grupo, numa mediação bem tranquila. Mexendo com o tecido, ela dizia: “olha o mar! Embaixo e em cima”, levantando, abaixando, envolvendo, com ele, os pequenos.

Quando houve uma disputa por um brinquedo, com tranquilidade a estagiária fez a mediação, com firmeza e calma, resolvendo o conflito.

É importante ressaltar que eram as crianças que se colocavam e davam sequência, transitando pelas atividades propostas. A postura da estudante era de uma suave mediação e quando era necessária.

Assim foi a regência da estagiária Alessandra. Admirável a forma como ela desenvolveu sua atividade, observando e mediando o grupo de acordo com o desenrolar dos acontecimentos, de forma tranquila, interessante e prazerosa.

Refletindo sobre a regência, e especialmente sobre a formação de professores, fiquei feliz com a atuação da futura pedagoga. Acredito que ela entendeu a forma como a EEI investe na ação das crianças, produzindo conhecimento, sem controlar ou mantê-las sempre sentadinhas, fazendo algo “produtivo” aos olhos dos adultos. Uma forma de fazer pedagogia bem diferente das práticas prescritivas e controladoras que, há tempos, invadiram e ainda permanecem nas instituições infantis, transformando as crianças em alunos.

Na regência acima, a práxis se deu perfeitamente, pois reuniu os elementos indispensáveis: a arte, a vida e o conhecimento. Os sujeitos desse encontro puderam vivenciar, experienciar o momento.

A estudante, atenta às teorias e à nossa prática pedagógica, colocou seus conhecimentos em ação. Por sua vez, as crianças, acostumadas a lidar com a liberdade, faziam o que sabiam fazer muito bem, brincar!

A EEI-UFRJ apostava e acreditava em seus profissionais, na formação humana, na liberdade, na cultura que se dá por meio das vivências, da ação criadora, autoral e autônoma de cada sujeito.

Autoria e a autonomia acontecem quando assumimos a responsabilidade pelo outro, é quando se aposta numa relação dialógica. É trocar marcas com o mundo. Arte, vida e conhecimento são o tripé que fundamenta uma formação responsável¹³⁰.

Assistindo àquela jovem executando sua regência, tive a alegria de ver a possibilidade de mudança, de transformação. Ela entendeu a importância de perceber as crianças por um prisma da positividade e não pelas faltas, por sua incompletude. Apostando num sujeito epistêmico, ela buscou uma proximidade com crianças presentificadas, sujeitos de saberes, de culturas e em pleno desenvolvimento. Esse posicionamento nos aspira novos rumos, possibilidades de formar cidadãos hoje e não apenas para o futuro.

“EEI, uma escola que educa e forma educadores”. Lopes¹³¹, pesquisadora e funcionária da escola (TAE), mostra-nos que a luta da unidade pela formação de professores

¹³⁰ (KRAMER, 2013, p. 311).

de Educação Infantil é um ideal antigo. A frase acima descrita foi retirada do Jornal SINTUFRJ, de abril de 2018. A citação fomentava a necessidade de se investir no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, como também pautar suas práticas pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil - DCNEI.

Outro documento trazido pela autora foi um boletim da Associação de Docentes da UFRJ – ADUFRJ, de maio de 2016. O documento traz a preocupação do professor Antônio Nóvoa com a formação e profissionalização dos docentes. Para ele, há de se criar um lugar que some os saberes de pesquisadores, professores do ensino básico, universitários e representantes de políticas públicas.

“As propostas do complexo são simples, mas demonstram que nem o básico somos capazes de fazer na Educação, que é ouvir a Educação Básica”¹³². De acordo com a pesquisadora, e fazendo parte do corpo docente por dois anos, percebi que estamos a caminho desse lugar, o Complexo de Formação de Professores – projeto proposto há tempos pela instituição, espaço para troca de saberes. Reunir profissionais interessados na qualidade do ensino para dialogarem parece, sim, algo básico, mas não é. Criar espaços para somar esses saberes – Unidade Escola de Educação, Colégio de Aplicação e Escola de Educação Infantil da UFRJ - continua sendo uma batalha a vencer dia a dia.

Embora “pré-institucionalmente”, esse complexo existe e segue cumprindo o seu papel formador, porém muito temos que caminhar para que se torne oficialmente um Complexo de Formação de Professores.

Esse evento me fez refletir sobre a importância da formação em qualquer etapa da vida humana. Estamos sempre em formação, iniciantes ou sêniores, aprendemos uns com os outros por meio dos encontros, das trocas. Somos narradores da história, como o marinheiro viajante e o camponês sedentário que, no prazer do encontro, somam seus conhecimentos. Enquanto um apresenta seu profundo conhecimento sobre a terra natal, outro traz culturas de terras distantes, transformando conhecimento em sabedoria¹³³.

Finalizo traçando um paralelo entre Benjamin e Bakhtin sobre o valor da narrativa. Para Benjamin, o narrador é um artesão e a sua matéria prima é a vida humana, para Volóchinov¹³⁴, “toda palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”.

¹³¹ (2019).

¹³² (LOPES, 2018, p. 255).

¹³³ (BENJAMIN, 1987, p. 198-199).

¹³⁴ (2017, p. 140).

As palavras são carregadas de sentimentos, de expressões, de vida. Ora acalmam, ora agitam. Que possamos participar dessa corrente dialógica viva e que nossos encontros sejam momentos de formação, de compartilhamento de conhecimentos e crenças, para, assim, transformar nossa realidade.

Cientista, mãe, pai, frentista, motorista.... Brincando, interagindo e se constituindo

Há um menino há um moleque, morando sempre em meu coração. Toda vez que a bruxa me assombra ele vem pra me dar a mão¹³⁵.

Atípico um dia no pátio que não tivesse um: “Patriiiiiicia, vem ver!”

Eu já esperava, valia a pena auxiliá-los a desvendar um mistério, resolver um problema, desbravar a natureza. Topava na hora. Naquele espaço, não tinha o que escapasse aos olhares atentos das crianças. Era como se fossem os donos daquele universo, ou melhor, multiverso¹³⁶. Verdadeiros cientistas.

Em quatro momentos distintos aconteceram coisas interessantes. Dei nome a um deles: bicho ou casa do bicho? Recorte do cotidiano escolar infantil que nos mostra o como fazem as crianças em sua realidade. Como elas captam momentos da vida e se apropriam deles para criar. Brincando, elas vão nos mostrando seu jeitinho peculiar de perceber e interagir com o mundo, deixando suas marcas e se apossando de tudo que ele possa oferecer.

Sarmento¹³⁷ nos propõe a conhecer as crianças a partir delas mesmas e não por um viés da psicologia, ou da biologia. Olhares limitados que não levam em conta que a criança é fruto de uma construção social, de determinados espaços-tempos e culturas. A partir da aproximação física e real da criança em pleno desenvolvimento, o autor nos desafia a desvelar um olhar para a infância que considere a geração e a alteridade como importantes bases na constituição desse sujeito de pouca idade na contemporaneidade.

Mas, vamos ao que interessa: os eventos!

E lá vinham eles, dessa vez, Bento e Joana, esbaforidos:

¹³⁵ Canção intitulada “Bola de meia, bola de gude”, de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant, interpretada por Milton Nascimento. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/102443/>>. Acesso em: 28 out. 2019.

¹³⁶ (LOPES e FICHTNER, 2017).

¹³⁷ (2005).

- “Corre, corre, vem ver Patricia, um bicho na folha da árvore, corre!” Joana gritava, abafando a voz de Bento, que, mais calmo, mas com firmeza, falava ao mesmo tempo:

- “Não, não é, é a casa do bicho”.

Iniciava-se, ali, um belo diálogo acerca do objeto não identificado, seria o bicho ou a casa do bicho?

Seguimos em direção à árvore, onde morava o mistério a ser desvendado. Percebi que a discussão já havia começado há tempo, pois lá estavam Maria, Carlos, Bernardo e Maria Claryce à espera de um juízo final. E, como disse um dia a minha professora-orientadora bakhtiniana Flávia Motta: “diálogo não é harmonia, é embate”. Naquele instante, era exatamente isso! Embate, debate, vozes e mais vozes alteradas. Bochechinhas vermelhas, cabeças suadas, todos queriam ter razão:

- “Olha aqui, Patricia, vê se não é a casa de um bicho?” Bento pedia uma confirmação, mas logo foi interrompido por Joana, que justificava a sua certeza:

- “Não, não é um bicho, é a casa do bichinho, olha, parece com uma casa, o bicho está lá dentro, não é, Patricia?”

Maria, Carlos, Davi e Bernardo... todos se aproximavam novamente para observar o “bichinho/casa” e dar sua opinião. É bicho, não é bicho, é bicho...



Foto 49 - Da esquerda para a direita: Carlos, Bento, Davi e Maria observando um bicho/casa na folha da árvore (Fonte: arquivo da autora)



Foto 50 - Joana, Maria, próxima da árvore, Davi, atrás de Maria, e Carlos se aproximando (Fonte: arquivo da autora)

- “Vamos tirar ele da folha?” Perguntou Joana aos amigos.

- “Vamos”. Todos toparam, mas ninguém parecia estar disposto a executar o serviço.

Bento, nessa hora, aproximou-se curiosamente, observou e disse:

- “Ihhh, eu não”. E sorriu.



Foto 51 - Bento observando o bicho na folha da árvore (Fonte: arquivo da autora)

- “Tira, Joana?” Questionou Bento, esperando uma atitude da amiga, que logo respondeu:

- “Eu não. Patricia, você tira o bicho pra gente?”

- “Eu?” Respondi.

Carlos e Davi vieram em defesa do bichinho/casa:

- “Não, não tira, deixa ele aí”. Carlos e Davi, até então, tinham a mesma opinião.

Fiquei por perto, fotografando e escrevendo. Era comum eu levar o caderno para o pátio, os registros sempre ajudavam na construção do relatório avaliativo individual que tínhamos que entregar aos pais semestralmente.

Joana, no momento, liderando a conversa, falou:

- “Tive uma ideia: vamos matar o bicho! Vem?”

Todos olharam para Joana parecendo aprovar a ideia, com exceção do Carlos, que se manteve um pouco distante, mas atento ao diálogo. Joana seguiu correndo em direção à caixa de brinquedos que ficava do outro lado do pátio, Carlos foi também, mas distante do grupo e menos empolgado.

E lá vieram eles, cada um com um pino de boliche nas mãos para matar o bicho/casa, inclusive o Carlos, que, a princípio, não apoiava a ideia de matá-lo.

- “Vem, vamos dar paulada no bichinho! Amassar ele!” Joana falava eufórica! E o grupo, acatando o seu comando:

- “Vamos”. Todos, menos o Carlos, que olhava tudo com um certo descontentamento, parecia desaprovar a atitude dos amigos. Embora, com um pino em cada mão, Carlos disse:

- Não, não. Escuta. Isso não é legal, parem com isso. O bichinho vai morrer, isso não é legal, não é Patricia?



Foto 52 - Carlos tentando convencer Davi e Maria a não matar o bichinho (Fonte: arquivo da autora)

Respondi para eles que eu achava bom deixar o bichinho quieto na folha, mas orientei que ele conversasse com os amigos e resolvessem juntos.

Ninguém deu ouvidos ao Carlos e a brincadeira passou a ser dar golpes com os pinos no bicho. Ali ficaram por um tempo, batendo, batendo e batendo com força na folha onde o animal se instalara. Carlos apenas observava o grupo. Quando cansaram da brincadeira, foram ver como o bicho ficou depois de tanto apanhar. Para a surpresa de todos, nada aconteceu! O bicho ou a casinha do bicho parecia estar intacta.



Foto 53 - Joana segurando a folha para observar o bicho. Davi, abaixado atrás, Maria de pé e Carlos ao seu lado (Fonte: arquivo da autora)

Naquele momento, as expressões eram as mais variadas. Sobrancelhas tortas; sorrisos duvidosos, decepção, alegria, espanto... uma mistura de sentimentos e minhas interpretações sobre os mais diversos rostinhos.

Minhas interpretações são as que pude fazer do lugar que ocupo: o leque de oportunidades que eventos como estes ofertam às crianças são inquestionáveis: falar, ouvir, concordar, discordar, criticar, dar ordem, aceitar ordem, ser ou não ser ouvido, ficar frustrado, refletir acerca de um elemento desconhecido, dominar fisicamente o objeto e acertar o alvo. Quanta produção de conhecimento! Pleno desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional.

Empiria e teoria – Aguçada pelos estudos da infância e engajada em colaborar com as ciências humanas, observando as produções das crianças, percebia que algumas brincadeiras

eram mais carregadas de uma cultura adultocêntrica do que outras. Como, por exemplo, o evento acima descrito. Mas como não estar comprometido com a cultura adulta se somos resultado dela? A começar pela linguagem, que tem como essência mediar a relação do homem com o seu meio social, com o seu mundo¹³⁸. Ou seja, para a criança aprender a falar, num primeiro momento, pode ser apenas repetir fonemas, mas logo, inserida num contexto de enunciações, ela descobre, na prática, o seu real valor! Falando, não ensinamos apenas palavras, mas também ideais. Elas são carregadas de significações.

Arenhart¹³⁹, pesquisando a cultura infantil e em diálogo com o conceito de *reprodução interpretativa* de Corsaro, entende que, ao brincar, as crianças não estão simplesmente reproduzindo ações do mundo adulto, mas, ao se apropriarem dessas ações e reproduzi-las em suas brincadeiras, elas, em interação com os seus pares, constroem novas culturas, daí a cultura da infância. Esses eventos nos aproximam das culturas da infância que ora se davam ali no espaço-tempo da EEI-UFRJ.

¹³⁸ (VOLÓCHINOV, 2017, p. 18).

¹³⁹ (2017).

Terceira Parte

CRÔNICAS DA PESQUISADORA

Entrando em campo – Eu e as infâncias

“Tudo começou naquele dia em que ganhei uma lupa de detetive. Logo que vesti a loupinha me senti o próprio Sherlock. Imediatamente, resolvi começar minhas investigações. Teve gente que não me levou muito a sério, mas mesmo assim eu não desisti e com muita colagem resolvi enfrentar todas as dificuldades da vida de detetive”¹⁴⁰.



Foto 54 - Cena do desenho animado - Cebolinha em: O Detetive (Fonte: arquivo da autora)

Outubro de 2018. Lá estava eu, dois meses depois da minha saída como professora. Retornando à escola como pesquisadora da infância. Ainda muito apegada ao grupo e àquele lugar social que desempenhei ali, na EEI-UFRJ, por 23 meses (2016, 2017 e 2018).

Coração pulsava forte. Sempre gostei de estar no meio das crianças, brincar, correr, gargalhar, ouvir suas histórias. Em minha memória trazia um repertório de músicas, desenhos, personagens infantis que se renovavam a cada ano no convívio com as crianças. E as músicas? Como uma ciranda, quando algumas canções vão sendo esquecidas, basta uma

¹⁴⁰ Trecho do vídeo intitulado “Turma da Mônica [Ep. 26] O detetive (1988) DUBLAGEM CLÁSSICA”, retirado do *YouTube*. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=q4s_hl0u0ZE>. Acesso em: 28 out. 2019.

criança cantarolar que a canção volta a fazer parte do cotidiano infantil. Às vezes, um pouquinho diferente. Muda uma palavra, o ritmo, a melodia, mas a música permanece. Dona Aranha, Pula Pulguinha, A Baleia e tantas outras. Com o Grupo Carros (2016), eu aprendi a cantar e dançar Tchutchuê.

Da relação autor herói provém um “valor biográfico”, que nada mais é que um valor estético a respeito da própria vida, porque do ponto de vista arquitetônico do “eu-para-mim” os valores a respeito da própria vida são valores advindos de outros (“outro-para-mim”)¹⁴¹.

Não tem como falar do “Eu” sem falar do “Outro”. Se eu conto uma história, eu conto para alguém, se eu me arrumo, é para alguém. A minha existência só faz sentido a partir do outro. Gosto e busco enxergar a vida pelo prisma das crianças. Minhas preferências, em muitos casos, assemelham-se às delas. Amo desenhos infantis, filmes adultos costumam ter o final triste, sem graça. Eu não gosto. Música, teatro, filmes, a leitura de um livro, tudo fica mais animado quando elas estão por perto. Já contemplou uma obra de Portinari com as crianças? Suas leituras, interpretações são divertidas.

Sempre estive rodeada de crianças, na escola e em casa. Filhas, sobrinhos e um marido que também gosta e incentiva sempre deram asas à minha imaginação.

Isis e Mulher-Maravilha marcaram a minha infância, eram as minhas personagens prediletas. Elas tinham capas. Eu amarrava um tecido no meu pescoço e corria ladeira abaixo. Naquela época, a rua em que eu morava, um terreno baldio e um campo de futebol eram nossos cenários, meu e dos meus amigos. Cada um se transformava no seu personagem predileto.

Vieram filhas, três meninas. Passei e mergulhar num universo mais clássico: Cinderela, A Bela e a Fera, Branca de Neve, Vida de inseto, *Toy Story*, entre outro. E na escola com as crianças? Que viagem! Por entre clássicos e novidades. Alguns personagens permanecem nos dias de hoje, outros vão surgindo e sendo apresentados para e pela cultura da infância. Com o grupo 4, era um desfile de personagens, suas roupas, mochilas, copos sempre traziam estampados *Peppa Pig*, *Ladybug*, A patrulha Canina, Homem-Aranha. Sem contar as novidades que surgiam alimentadas pelas redes sociais. Virava e mexia aparecia um DVD para a gente assistir: A Turma da Mônica, Os Três Porquinhos, Sítio do Pica-Pau Amarelo. Alguns temas viravam projetos, tamanho o interesse do grupo.

¹⁴¹ (SOUZA e MIOTELLO, 2018, p. 59).

Quem trabalha em escola deve ter visto muitas cenas, como a do Cebolinha, quando desempenhava o papel de ser detetive para descobrir casos estranhos que estavam acontecendo ao seu redor. Se a vida é dialógica por natureza, a escola é um lugar perfeito para fomentar essa corrente. Interlocutores, espaços, materiais... “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”¹⁴².

Menos experiência, mais leveza. Se elas são mais pobres em experiências, são mais autênticas e corajosas, pois falam o que pensam, fazem o que desejam e se arriscam de coração aberto, sem se preocupar com o julgamento alheio. É preciso saber usar a experiência, senão elas podem nos atrapalhar e até nos petrificar.

Viajo com facilidade para o mundo lúdico e encantador das crianças. Sentimentos. Fico muito à vontade ao me relacionar com elas, aliás, acredito que sou mais bem-sucedida com as crianças do que com os adultos. Gosto de transitar entre realidade e imaginação, exatamente como as observo em suas atividades. Brincando, elas criam, “inventam”, trazem para a realidade algo que a vida real não oferece e elas querem imediatamente. Na sala de atividades, é comum vermos as crianças colocarem uma cadeira atrás da outra e brincarem de carro ou de trenzinho, ou colocar uma saia na cabeça e dizerem que são seus cabelos compridos. A capa da Mulher-Maravilha? Entendo perfeitamente. Viajo nesse mundo de imaginação fácil, fácil.

Para Vigotski¹⁴³, a imaginação é algo que faz parte especificamente da mente humana e está intrinsecamente relacionada à atividade criadora do sujeito. Há um entrelaçamento entre imaginação e experiência, há uma necessidade recíproca entre elas, uma se apoia na outra, não por simples repetição, mas para criar algo novo.

Faço aqui um pequeno recorte para comentar a infância de Júlio Verne¹⁴⁴, escritor francês, criador de várias obras, como, por exemplo: Viagem ao Centro da Terra; A Volta ao Mundo em 80 Dias; Vinte Mil Léguas Submarinas, entre outras. Mas o que mais me encanta e, de alguma forma, endossa os estudos das infâncias, foram os primeiros anos de vida do artista. Cresceu numa casa próxima a um porto. Menino, passava horas contemplando a imensidão do mar, grandes navios atracando e tudo mais que podemos imaginar que tal cenário oferece. Daí, provavelmente, deu-se vazão à imaginação criadora do grande artista

¹⁴² (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

¹⁴³ (2009).

¹⁴⁴ (1828-1905).

que foi. E eu me pergunto, quantos Júlio Verne ficam pelo caminho, sem escola, sem escolhas, sem brinquedos, sem oportunidades? Como as cem linguagens da criança, de Loris Malaguzzi.

“A criança é feita de cem
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos [...]
Mas roubaram-lhe noventa e nove
A escola e a cultura
Separaram-lhe a cabeça do corpo
De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar sem falar...”¹⁴⁵

Em uma pesquisa, Cerisara¹⁴⁶ procurou descobrir por que as educadoras de uma determinada escola não brincavam com as crianças, aproximando-se apenas para mediar conflitos. Resolveu, então, conversar com a equipe e obteve, como resposta de uma delas, que nunca havia brincado de médico, de bonecas ou casinha, assim, não sabia como brincar. Em sua infância, brincara de escalar árvores e corrida. Após o diálogo, a autora concluiu que:

Diante desta fala, pude ressignificar o que antes eu lia como “dureza” desta educadora e entender que ela não poderá partilhar o brincar com crianças de forma prazerosa enquanto esta atividade não se constituir em atividade significativa e vivenciada por ela própria¹⁴⁷.

Como oferecer o que não temos para dar?

Essa introdução explica o quanto a imaginação e a fantasia estão presentes no nosso dia a dia, ou melhor, no meu. Minhas ações e reações. Posso dizer no meu ato responsivo, pois, no meu agir ético, procuro sempre levar em consideração o que escuto, por mais bizarra que seja a fala do meu interlocutor. Confesso, a imagem do Cebolinha, acima, ilustra bem como me senti voltando à escola, aquele ambiente e seus interlocutores pareciam me permitir brincar, imaginar-me como a detetive/investigadora.

Lembro que, logo no início do estudo, procurava ser assertiva como pesquisadora acadêmica, ou seja, em busca da verdade, no caso, verdade-pravda, aquela pertencente àquela comunidade, aqueles sujeitos, aquele acontecimento, aquele espaço-tempo¹⁴⁸, não foi fácil.

¹⁴⁵ (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

¹⁴⁶ (2006).

¹⁴⁷ (CERISARA, 2006, p. 10).

¹⁴⁸ (GEGe, 2012, p. 25).

Era estranho, mas, naquele novo lugar de pesquisadora, eu não sabia como me comportar com as crianças. Sério! Eu falava para a minha professora orientadora:

- “Flávia, elas só querem brincar comigo”. E ela dizia:

- “Brinca”.

- “E o que eu vou escrever, é tudo acontecendo ao mesmo tempo, muita coisa”. Eu perguntava.

- Escolhe algo, o que te chama mais a atenção. Foca e escreve. “Relaxa, você não vai conseguir anotar tudo”.

A fala da professora me confortava e me remetia ao texto de Amorim¹⁴⁹, quando fundamentada em Coli¹⁵⁰, de alguma forma me dizia: pesquisa de campo não tem receita, siga os acontecimentos, a sua razão, a sua lógica, a sua emoção. Entregue-se, o mais interessante é a descoberta da descoberta.

Amorim, desenvolvendo um estudo sobre a relação que existe entre o trabalho do detetive e do pesquisador, percebe que a pesquisa científica e romances policiais podem auxiliar uma a outra a refletir sobre uma melhor forma da compreensão de um “dialogismo de campo”.

A pesquisa ainda não tinha começado, não oficialmente, eram precisos alguns procedimentos, autorização dos pais, das crianças, aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da UFRJ e da UFRRJ, mas, ao me aproximar da escola, confesso... pura emoção.

Estava eu, subindo a rampa da escola em direção à sala da coordenação de pesquisa, onde eu daria início à documentação. Meu desejo era ver as crianças do meu grupo, ou melhor, do Grupo 4, ir direto para a nossa sala de referência, porta roxa. Mas não, era preciso eu me colocar no meu lugar de pesquisadora. Já não tinha mais a liberdade de entrar na sala sem combinar. Aliás, seria uma festa e, dependendo da atividade que elas estivessem envolvidas, poderia atrapalhar tudo. Não, não faria isso!

Passei pela porta roxa em direção à coordenação, quando, de repente, fui surpreendida por um grito:

- “Patricia, Patricia, Patricia, olha, a Patricia voltou!” – Grita Davi, ao abrir a porta roxa, logo na hora em eu passava pelo corredor. Nesse instante, todas as crianças da sala, e inclusive as professoras, saíram para me abraçar.

¹⁴⁹ (1987).

¹⁵⁰ COLI, J. “História de Mistério”. In: Caderno “Mais” do Jornal Folha de São Paulo, 15/09/1996.



Foto 55 - Eu, como pesquisadora, no corredor da escola, com as crianças me abraçando (Fonte: arquivo da autora)

E o grupo, com o aval da professora, puxou-me para dentro da sala:

Naquele momento, vi que a pesquisa se iniciava. Não pensei que já fosse a hora, mas... tão rapidamente? Como? Eu não tinha a lupa e nem a “loupa” de detetive, como o Cebolinha, pensei em pegar meu caderninho, mas não, ainda não, isso quebraria a emoção do momento e eu ainda não havia conversado com as crianças, mas, assim que pude, corri a anotar.



Foto 56 - Crianças, professoras e auxiliares de limpeza. Todos partilhando aquele alegre momento do meu retorno à escola (Fonte: arquivo da autora)

Eles queriam me contar as novidades da turma e me mostrar as atividades do novo projeto “Relações étnicas raciais: refletindo sobre a minha cor, como sou e de onde eu vim”, que estavam estampadas nos murais da sala e dos corredores. Até duas crianças, que entraram para o grupo recentemente e não me conheciam, correram para me abraçar no calor do momento:

- “Olha, Patricia, essa é Marina e esse o Miguel Sá, eles são novos, outro Miguel. Agora temos dois Micheis!” Bento foi logo me informando.

- “Sabia que a gente foi ao museu?” Disse Marina, a criança nova no grupo.

- “Lá no museu tinha muita coisa...”. Bento concluiu.

- “Sabia que outro museu pegou fogo, o nosso não, e muita coisa importante queimou?” Maria deu continuidade ao assunto.

- Agora, a gente vai ao cinema. Não é Bety? Bento continuou buscando a confirmação com a professora.

Nathália, que olhava à distância, aproximou-se e disse:

- “A gente vai ao cinema, sabia?” Repetindo o que o amigo tinha dito.

- “Olha o que a gente fez”. Joana apontava para o mural que tinha escrito “O cabelo de Lelê” e vários desenhos do grupo colado, abaixo das letras.



Foto 57 - Mural - Cabelo de Lelê (Fonte: arquivo da autora)

Nathália, Carlos, Davi, Joana, Maria... logo vieram apontar, cada um, a sua produção no mural, que ficava na parte de baixo da parede.

Depois que os ânimos acalmaram, sentamos e conversamos. Procurei começar explicando a elas o motivo do meu retorno à escola. Falei que voltaria a frequentar a escola, porém, agora, como pesquisadora e não mais como professora da turma.

Conforme citado anteriormente, a troca de professores é algo comum na escola, pois boa parte do corpo docente era formado por professores substitutos, a cada dois anos um novo quadro de profissionais se forma. Com isso, as crianças que estudam na instituição desde o berçário convivem com essa dinâmica.

Ponto que, por respeito e consideração pelas crianças, sempre que finaliza o contrato de uma professora, é feito todo um processo de desligamento junto ao grupo de atuação, para que as crianças possam compreender, da melhor forma possível, a mudança das profissionais.

Nesse dia, combinei com as professoras que, no próximo encontro, faríamos um momento para conversar com o grupo e explicar o meu retorno à escola. Percebia essa necessidade, mesmo conversando e explicando sempre que eles perguntavam.

Vale ressaltar que, às vezes, as professoras, ao longo dos dois anos, trocam de grupo, mas, no meu caso, passei os dois anos com o mesmo grupo, que, na época, era o Grupo Carros. As crianças estavam com um ano e meio, começando a completar dois anos. Isso, talvez, explique o recíproco apego.

Dando sequência à pesquisa, debruçei-me a arquitetar meios de fazer com que as crianças do Grupo 4 caminhassem comigo a cada desdobramento do estudo. Parti para esse encontro, com a proposta de levá-las a entender o que vinha a ser uma pesquisa. Mas algo gritava dentro de mim, “professora não leve, busque”, esse sujeito criança muito têm a oferecer, a ensinar, com seu sorriso, suas palavras, seus gestos e pensamentos. Muito tem a nos humanizar.

O que é pesquisa para o Grupo 4: “pesquisar é pescar um peixe, se não pesquisar, não pesca, aí não vai dar certo”

Eu e o outro, texto e contexto, falar e ouvir.... Bakhtin afirma “tudo que é ideológico é signo”¹⁵¹ e este se constitui dentro de uma dada realidade material que reflete outras realidades.

Na vida cotidiana, o verbo pescar assume significados diversos: “caiu na rede, é peixe”, ou “vou ver se pesco alguma coisa”, “pescuei!”. São três exemplos que apresentam o significado do verbo pescar com significados distintos. O primeiro dito se refere às pessoas ou coisas que, por acaso, acabam “caindo na rede” ou bobeando. O segundo caso, usa o verbo pescar num sentido de entender, compreender, chegar a alguma conclusão por pistas obscuras. O último caso se assemelha ao segundo, pesquei significa entendi, “saquei”, matei a charada.

¹⁵¹ (GEGe, 2009, p. 93).

Questões da língua viva. Vida, ciência, arte e conhecimento. Quanta subjetividade acerca do verbo pescar e do objeto da pesca: o peixe. Mistérios da vida.

Contudo, “eu fico com a pureza das respostas das crianças, é a vida, é bonita e é bonita...”¹⁵². Arrisco com Gonzaguinha, quando, em sua música, nos traz, com doçura e suavidade, a forma como o pequeno cidadão vê a vida: “é bonita e é bonita”. Sensível aos acontecimentos da vida, o poeta conseguiu, por meio de linguagem, traduzir o que pensa sobre o olhar das crianças em relação à vida.

Desta forma, lembra-nos Humboldt¹⁵³, quando nos fala que a essência da linguagem é fazer uma mediação entre eu e o outro, nós e o mundo. Da mesma forma, a infância se constitui, ora individual, ora coletivamente:

Uma vez que sem a linguagem não é possível a formação do conceito, sem sua intermediação nenhum objeto é acessível à nossa alma: mesmo os objetos exteriores recebem uma existência plena somente por meio de conceito. Na formação e emprego da linguagem é necessário incluir as visões subjetivas sobre o objeto em toda a sua particularidade. A palavra origina-se justamente dessa visão, sendo uma marca não do objeto propriamente, mas uma imagem gerada em nossa alma. Uma vez que a subjetividade inevitavelmente mistura-se à nossa visão, cada individualidade humana, independentemente da língua, pode assumir uma visão de mundo particular¹⁵⁴.

Para o autor, a fala une algo individual do ser a algo natural da humanidade. Sendo assim, a língua é entendida como um elo entre eu e os outros, e que estes outros, por meio da língua, compreendem-me e me autenticam como falante. Desta forma, é pela subjetividade na língua que procuro me objetivar, ou seja, faço-me entender e me constituo como sujeito.

E, como falar da infância, dos seus interlocutores, sem se aproximar deles, desses sujeitos de pouca idade?

Oficialmente, chegou o dia do meu primeiro encontro com as meninas e meninos do Grupo 4 (2018). Projeto de pesquisa, Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE, Termo de anuência, aprovação do comitê de pesquisa... tudo resolvido, tudo certo para eu poder entrar em campo e poder conversar com as crianças sobre a pesquisa, a nossa pesquisa. Esse era o meu desejo, realizar uma pesquisa nossa, caminhar com elas o passo a passo da pesquisa. E o primeiro desafio era me debruçar em pensar meios que me ajudassem a fazer com que elas, no alto dos seus 3, 4 anos, compreendessem o que seria realizar uma pesquisa.

¹⁵² Canção “O que é, o que é?”, de autoria de Gonzaguinha e interpretada pelo cantor e compositor (“Caminhos do Coração”, 1982).

¹⁵³ (2013).

¹⁵⁴ (HUMBOLDT, 2013 apud VOLÓCHINOV, 2017, p. 19).

Como já havia combinado com as professoras, esse dia foi reservado para o meu diálogo com o grupo. As crianças em sala, à minha espera.

Como de costume, sentamos em roda e conversamos. Expliquei, novamente, que eu não era mais professora do grupo, mas que voltaria à escola, uma vez por semana, para ficar o dia inteiro com elas, mas que, não mais como professora, e sim como pesquisadora. Agora eu ficaria observando e escrevendo minhas impressões sobre o grupo 4. Então, perguntei:

- “Vocês sabem o que é uma pesquisa?” Alguém sabe explicar o que é ser uma pesquisadora?

Todos ficaram em silêncio por um tempo, mas duas crianças responderam:

- “Hum, é procurar?” – Carlos, com a mão no queixo, pensativo, respondeu questionando.

Logo depois, Bento também arriscou um palpite:

- “É estudar alguma coisa”.

Esperei um pouco e ninguém mais quis arriscar. Então, dei continuidade à conversa.

- “Isso mesmo, Carlos e Bento têm razão. É procurar e estudar. Eu vou pesquisar, aqui, com vocês, sabe o quê? A cultura da infância. Sabem o que é isso?”

Silêncio.

Prossegui.

- “Eu quero saber coisas sobre crianças, sobre vocês. Sobre o que vocês falam, o que vocês pensam e querem contar, o que gostam... A gente, adulto, acha que sabe tudo sobre crianças, mas não sabemos tudo, talvez, sabemos um pouco, mas eu, com essa pesquisa, quero saber mais, no dia a dia, aqui, com vocês. Quero ouvir, observar, fotografar, conversar com vocês, para, assim, saber mais sobre vocês”.

Expliquei também que, para que eu pudesse escrever, fotografar... usar tudo isso na minha pesquisa, precisaria da autorização deles e dos pais deles, mas que, no próximo encontro, falaríamos sobre isso. Então perguntei:

O que vocês acham? Vocês topam? Aceitam?

Nesse momento, todos abriram um sorriso e, novamente, por entre o falatório, pude ouvir:

- “Topo. Aceito”. Todos responderam que sim.

Peguei o meu caderno, como de costume, expliquei que queria ouvir um de cada vez responder o que é pesquisa, para eu poder escrever e, por isso, seria devagar, porque escrever demora um pouquinho. Todos concordaram.

Depois, passei as respostas deles para um “blocão”, folha de papel 40 quilos. Esta era uma prática comum no nosso dia a dia, costumava fazer várias atividades me colocando como escriba. É importante essa prática na Educação Infantil, pois desperta o interesse das crianças pela função social da escrita e, de alguma forma, o desejo de um dia estar nesse lugar.

O exercício de Autor, Herói e Personagem possibilitam um acabamento. Percebo o quanto eu ainda estava apegada àquele lugar, antes exercido por mim junto ao grupo. Como pesquisadora, eu não precisaria passar para o blocão, embora o registro fosse interessante para retomar o assunto com as crianças que faltaram no dia e, também, uma forma de envolver as famílias no passo a passo da pesquisa. Eu não era mais professora, mas estava difícil deixar aquele papel. Vale ressaltar que a coordenação de pesquisa da escola expôs o blocão na recepção da escola.

Segue abaixo o Blocão:

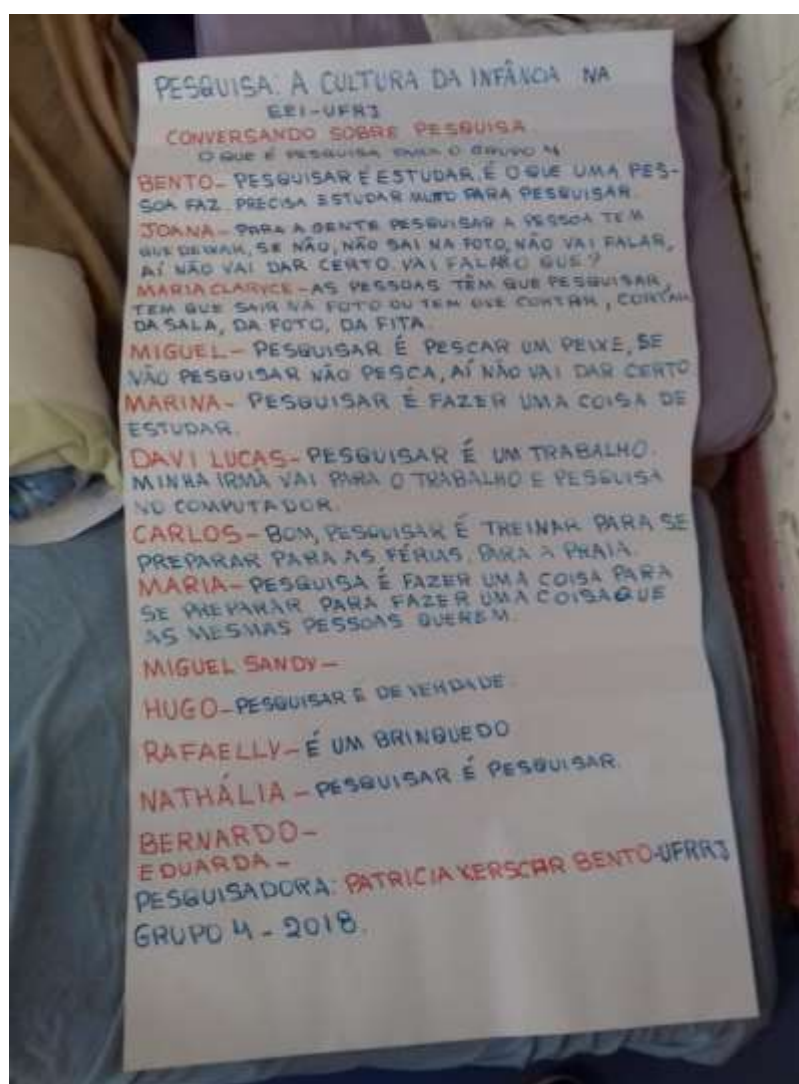


Foto 58 - Blocão com as respostas das crianças sobre o que é pesquisa (Fonte: arquivo da autora)

Bento – “Pesquisar é estudar. É o que uma pessoa faz. Precisa estudar muito para pesquisar”. Muito atento a tudo e, na época, sua mãe estava fazendo mestrado.

Joana – “Para a gente pesquisar, a pessoa tem que deixar. Se não, não sai na foto, não vai falar. Aí, não vai dar certo, vai falar o quê?” Joana fala gesticulando as mãos e inclinando a cabeça.

Maria Claryce – “As pessoas têm que pesquisar. Tem que sair na foto ou tem que cortar. Cortar da sala, da foto, da fita”. Sabe uma criança que gosta de se arrumar e está sempre pronta para tirar foto? Esta é a Maria Claryce. Provavelmente, por isso, a questão da foto ficou evidente em sua fala.

Miguel Costa – “Pesquisar é pescar um peixe, se não pesquisar, não pesca, aí não vai dar certo”. Firme e direto. Fundamentando muito bem a sua a sua tese.

Marina – “Pesquisar é fazer uma coisa de estudar”. Criança nova no grupo 4, expôs rapidamente sua opinião.

Davi – “Pesquisar é um trabalho. Minha irmã vai para o trabalho e pesquisa no computador”. Também novo no grupo, trouxe fatos da vida familiar para expor sua ideia.

Carlos – “Bom, pesquisar é treinar para se preparar para as férias, para a praia”. Neste dia, Carlos já havia falado que ia passear na praia com a família.

Maria – “Pesquisar é fazer uma coisa, para se preparar para fazer uma coisa que as mesmas pessoas querem”. Colocando seu ponto de vista.

Miguel Sá – Faltou - Criança nova no grupo, neste dia havia faltado a escola.

Hugo – “Pesquisar é de verdade”. Neste dia também havia faltado, porém, até o dia desta foto do mural, eu já havia registrado a sua resposta.

Rafaelly – “Pesquisar é um brinquedo”. Em disparada, respondeu.

Nathália – “Pesquisar é pesquisar”. Pontuou.

Bernardo - Faltou – Estava internado, com problema de saúde.

Eduarda – Faltou. Não sabíamos o motivo.

Em uma roda de conversa com crianças de 3 a 4 anos, é riquíssimo o repertório de possibilidade de respostas que elas apresentam sobre determinado assunto. Um(a)s mais amadurecidas, cognitivamente falando, exigem dos amigos, que estão num momento mais lúdico, uma resposta mais plausível sobre a temática e essa troca de ideia é muito rica. Quem trabalha com crianças conhece essa possibilidade. Como também, na mesma roda, quando se lança uma pergunta, é comum algumas crianças repetirem a mesma resposta que o amigo deu

anteriormente. Seja porque gostaram da resposta ou por não terem uma resposta para falar, ou para não deixarem a professora sem resposta. Ou simplesmente não querem falar.

É importante ressaltar que, quem faltou no dia do diálogo, posteriormente, eu procurei conversar e trazer o assunto da pesquisa de volta e, com a ajuda dos amigos do grupo, apresentar o mural, lendo as respostas e, caso a criança respondesse, eu escrevia a sua fala no bloco.

Foi o caso de: Hugo, Rafaelly, Nathália e Eduarda. Eles haviam faltado no dia em que conversamos sobre o que era pesquisa. Em outro dia, aproveitei o horário do banho para essa aproximação. Como de costume, enquanto uma parte do grupo vai tomar banho com a professora Bety na sala ao lado, a outra parte ficava na sala brincando, desenhando, lendo livros... aos cuidados da professora Viviane, mas esta professora estava de licença médica, então fiquei sozinha com um pequeno grupo.

Num primeiro momento, convidei Nathália e Rafaelly para conversar e me sentei à mesa ao lado do Carlos, que estava a brincar com bonecos e carrinhos. Rafaelly e Nathália vieram na mesma hora, mas trouxeram os brinquedos juntos, segurando para que outras crianças não pegassem. Então, comecei a explicar sobre a minha ida à escola, retomei o assunto e mostrei o mural com as respostas das crianças. Carlos continuava a sua brincadeira, mas, prestando atenção na conversa, interrompeu a minha fala e disse:

- “Patricia, deixa eu falar, pesquisar é um estudo de verdade. É de verdade”.

Nesse momento, uma funcionária da escola entrou na sala com uma bolsa de brinquedos para doar e me avisou que ia deixar a bolsa ali para as professoras verem se queriam, retirando alguns brinquedos do saco e colocando sobre a mesa. O grupo ficou mudo, apenas olhando para os brinquedos que foram guardados no saco novamente e deixados em cima da mesa. Diante do exposto, sabia que a conversa ficaria para outro momento. Não disputaria com um saco de brinquedo a atenção das crianças. Porém, para minha surpresa, o grupo permaneceu nos lugares, mesmo parecendo hipnotizados pela sacola de brinquedos. Então, prossegui minha explicação com a ajuda do Carlos e procurei saber, com Rafaelly e Nathália, o que era pesquisa.

- “Pesquisa é pesquisa”. – Respondeu Nathália.

- “Pesquisa é um brinquedo”. Respondeu Rafaelly, olhando a sacola de brinquedo.

Nessa hora, entra Hugo pela porta, de banho tomado e correndo para o meu colo. Carlos se antecipa e fala para Hugo:

- “Hugo, não é que pesquisa é de verdade, mas Rafaelly falou que é de brinquedo?”

Hugo respondeu sem titubear:

- “Não, pesquisa não é de brinquedo, é de verdade”. Hugo ficou um tempo sério, com estranhamento, olhando para a sacola e disse:

Olha, Patricia, o que é isso? Apontando para a bolsa de brinquedo.

Um a zero para as sacolas de brinquedos. Então, fomos às sacolas. Na sequência, mais sacolas chegaram, com mais brinquedos doados para o grupo. E a conversa ficou para um momento mais propício.

Agora, só faltava conversar com Bernardo e Eduarda. Que continuavam faltando. Visitamos Bernardo, que estava internado no hospital e, por isso, não estava indo à escola. Fui com as professoras Viviane, que já estava bem de saúde, e Bety oferecer nosso carinho a ele e à família. A visita ao leito era individual, uma professora por vez. Primeiro, entrou Bety, depois Viviane e eu por último. Estávamos conversando, ele me mostrando vários bonecos de super-heróis, carrinhos e motos que estavam sobre sua cama. Falamos sobre a escola, a saudade dos amigos, entrada de crianças novas na turma... Falei que eu estava de volta ao grupo 4, mas como pesquisadora, Bernardo, no mesmo instante, interrompeu-me, perguntando:

- “Ué, Patricia, você pesca? Meu pai pesca, sabia? Eu também pesco, pesco tubarão, tubarão grande, tá!”.

Eu e a mãe dele, que estava participando da conversa, começamos a rir e ele deu continuidade ao assunto, contando suas aventuras ao mar.

Pereira¹⁵⁵, refletindo sobre pesquisas com crianças, nos chama a atenção para o necessário diálogo da vida com a ciência. Para a autora, o pesquisador é aquele que, de forma subjetiva, debruça-se sobre a subjetividade do outro. Esse outro se identifica com o pesquisador que, por sua condição humana, da mesma forma, diferencia-se por ocupar um outro lugar social na pesquisa. É nessa dinâmica de interação e dependência que as ciências humanas vêm questionar os lugares de alteridade experimentados nas pesquisas com crianças.

Segundo a autora, Bakhtin¹⁵⁶ conceitua como “vida” o fluxo cotidiano da dinâmica social, contextos em que os sujeitos produzem suas relações e são produzidos pela linguagem¹⁵⁷.

Na arena da infância, no acontecimento da vida escolar, por meio das narrativas das crianças, várias questões vão surgindo, fazendo-nos pensar e demandando respostas e

¹⁵⁵ (2012).

¹⁵⁶ (2003).

¹⁵⁷ (PEREIRA, 2012, p. 65).

hipóteses. A vida segue e seus acontecimentos nos fazem agir e interagir pela linguagem com a mesma velocidade das ações. O acontecimento é único e irrepetível, não sabemos o que vai acontecer, como vamos nos colocar diante dos eventos da vida. Mas, por algum motivo, falamos o que falamos e agimos como agimos. Desta forma, ponho-me a refletir sobre a resposta de Miguel Costa e Bernardo, quando questionados sobre o que é pesquisa. Relacionar a palavra pesquisar com a palavra pescar, sem um ter ouvido a resposta do outro, é bastante curioso. Certo que, de forma objetiva, adulta e fria, pensei: são palavras com pronúncias parecidas, por isso, estabeleceram uma relação. Pode ser, mas é brilhantemente curioso.

Experiência, vivência, criação verbal, imaginação: “pesquisar é pescar; é de verdade; é estudar; é trabalhar; é se preparar; é um brinquedo”. Há, nessas convicções, algo que escapa, que transborda, que não dá para explicar. Seriam isso saberes transgredientes?

Caminhando com o grupo pelas etapas da pesquisa

“Pesquisar é pescar um peixe, se não pesquisar não pesca, aí não vai dar certo”¹⁵⁸.

A caminhada foi prazerosamente longa, mas, antes de me ater ao passo a passo do estudo, gostaria de falar do meu reencontro com o Grupo. Da sutileza que foi preciso, para que não só as crianças percebessem que eu não era mais a professora, como eu também visse que, como pesquisadora, podia brincar sem atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa ou o trabalho das professoras. Afinal, eu continuava sendo a Patricia, não mais professora, mas a Patricia.

Corsaro¹⁵⁹ nos fala dos desafios que adultos pesquisadores enfrentam ao realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica, a presença de pesquisadores infiltrados na comunidade infantil costuma, além de chamar a atenção pelo tamanho, na maioria das vezes, representar poder e controle. Segundo o autor, foi preciso unir esforços para se aproximar e ser aceito pelas crianças. Anos de experiência em pesquisas no contexto infantil levaram o pesquisador a perceber que sua pesquisa já não era sobre elas, e sim com elas.

¹⁵⁸ Miguel Costa, três anos de idade (Caderno de campo, 2018).

¹⁵⁹ (2005).

Se para Corsaro o seu empenho foi para a aproximação, para mim, foi preciso trabalhar o distanciamento. Além de professora de Educação Infantil há anos, sentia-me muito à vontade com os pequenos, mas deixar de ser professora e tornar-me pesquisadora, no mesmo grupo e num curto espaço de tempo, não foi tarefa fácil.

Embora existissem laços afetivos entre mim e o grupo, procurava, a todo momento, fazer o exercício de distanciamento e aproximação, a fim de construir um diálogo entre a ciência e a vida, conforme nos fala Pereira¹⁶⁰:

(...) é necessário que a ciência estranhe o fluxo da vida para, vendo-a com distanciamento, ganhar consistência teórica, tanto quanto é necessário que o conhecimento teórico não se pretenda autônomo ao fluxo da vida, tornando-se tão distante que não a consiga afetar.

Refletindo sobre esse jogo: distanciar e aproximar. Eu me percebia, por um lado, tentando me distanciar, porque, como as crianças já me conheciam, elas me buscavam o tempo todo: chamavam para brincar; para sentar ao lado delas; para ir ao banheiro; para contar uma história; mostrar uma novidade; um brinquedo. Eu não dizia que não, embora achasse que deveria. Eu me via “pisando em ovos”, tentando me distanciar delas com quem eu já havia estabelecido uma relação de amizade, brincadeira, diversão. Por outro lado, pensava que me distanciar seria forçar uma situação que fugiria ao meu jeito natural de ser com elas. O que eu procurava deixar claro, na minha conversa com as crianças, é que eu não era mais professora, porém no sentido de não atrapalhar a regência das professoras. Era necessário trabalhar essa referência coletivamente, incluindo os adultos.

Distanciamento/aproximação; teoria/prática; vida/ciência. Mas era preciso me distanciar para que a ciência acontecesse? “A ciência, se não dialogar com a vida, esteriliza-se; assim como a vida, se deixar de exigir indagações à ciência torna-se empobrecida”¹⁶¹.

Refletindo a partir da autora e com a orientação de Flávia Motta, minha professora, comecei, então, a perceber que a ciência estava se apresentando. Se eu estava ali, naquele espaço-tempo, e sendo a vida o terreno da singularidade, porque somos únicos e irrepetíveis, era preciso deixar fluir. Vida é acontecimento, é imprevisibilidade. Se eu estava ali para pesquisar a cultura da infância, a partir das narrativas daquelas crianças, daquele espaço-tempo, era a nossa história, nossa pesquisa, nossa relação que estava acontecendo e era desse acontecimento que nasceria a pesquisa potente para produzir conhecimento.

¹⁶⁰ (2012, p. 66).

¹⁶¹ (Idem, p. 66).

Procurei me relacionar com as crianças de forma distanciada e observadora, mas me colocava à disposição quando elas vinham me procurar, comunicar algo ou me convidar para uma brincadeira, do contrário, eu não contemplaria as culturas infantis expressas no Grupo 4 da UFRJ.

Aos poucos, pesquisadora e pesquisados apresentavam algo singular daquela arena. Local este onde as crianças ficam à vontade para, por meio das várias linguagens, elas, especialmente elas, nos mostrarem a forma como percebem o mundo que as cerca e com ele constroem suas culturas.

Voltando aos passos da pesquisa. Primeiro passo - encaminhar toda a documentação para a escola: projeto de pesquisa; carta de apresentação; Registro de Consentimento Livre e esclarecido - RCLE. No caso, por se tratar de uma Instituição Federal, para o estudo acontecer, era necessário passar pela aprovação do Conselho Deliberativo, mas este não estava acontecendo por falta de quórum e, assim, demorou para ser aprovada.

Segundo passo - sendo a pesquisa aprovada, preparar todos os RCLE – Registro de Consentimento, Livre e Esclarecido, para encaminhar a todos os participantes da pesquisa: coordenadora, professoras, pais/responsável das crianças do Grupo 4 e, principalmente, preparar um RCLE especialmente para as crianças. Esses sujeitos de pouca idade mereciam toda atenção e adequação do encaminhamento da pesquisa, para que pudessem compreender. Dessa forma, pensei que a participação ativa deles seria um bom começo, já que suas várias formas de linguagens me permitiam.

Ponto que os documentos foram enviados para a casa das crianças via agenda e com o conhecimento delas. Elas tinham clareza da função social que a agenda desempenhava na escola, levar e trazer recados, documentos... da escola para casa e da casa para a escola.

Após um período, em roda, organizei os documentos da pesquisa numa pasta catálogo e apresentei para as crianças. Alguns RCLE já haviam retornado para a escola. Aproveitei para mostrar às crianças a assinatura dos pais, autorizando que as crianças participassem da pesquisa. Para nós, adultos, esta atitude pode parecer sem importância, mas, para elas, foi muito significativo. Cada criança fez questão de, não apenas ver a assinatura, como também mostrar, com orgulho, para os amigos o nome e a letra dos seus pais. Além de outros valores atribuídos à tal grafia, aquela marca queria dizer que ela estava autorizada a participar da pesquisa.

Vale ressaltar o valor que é atribuído ao ato de escrever o próprio nome. Especialmente naquele momento em que algumas crianças começavam a se aventurar na

escrita e o primeiro grande passo era escrever o seu nome. “Essa letra é do meu nome”. “Esse M do Miguel é o mesmo do meu de Maria!”

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, em sua tonalidade valorativa e emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo¹⁶².



Foto 59 - Apresentação da pasta com a documentação da pesquisa (Fonte: arquivo da autora)

Investi em meios que ajudassem que as crianças, na medida de suas compreensões, acompanhassem o desdobramento da pesquisa. Era necessário considerar que os sujeitos da pesquisa estavam na faixa etária de 3 a 4 anos de idade, como também levar em conta o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor. Dessa forma, procurei utilizar uma linguagem adequada para que elas tivessem consciência do que era a nossa pesquisa. E, por seu entendimento, resolvessem se aceitavam ou não fazer parte do estudo.

Chegou o dia do Registro de Consentimento Livre Esclarecido - RCLE para as crianças. Pensei em uma proposta que não as induzisse a aceitar obrigatoriamente. Preparei, para cada criança, uma folha de papel A4, conforme os modelos abaixo.

¹⁶² (BAKHTIN, 2003, p. 373-374).

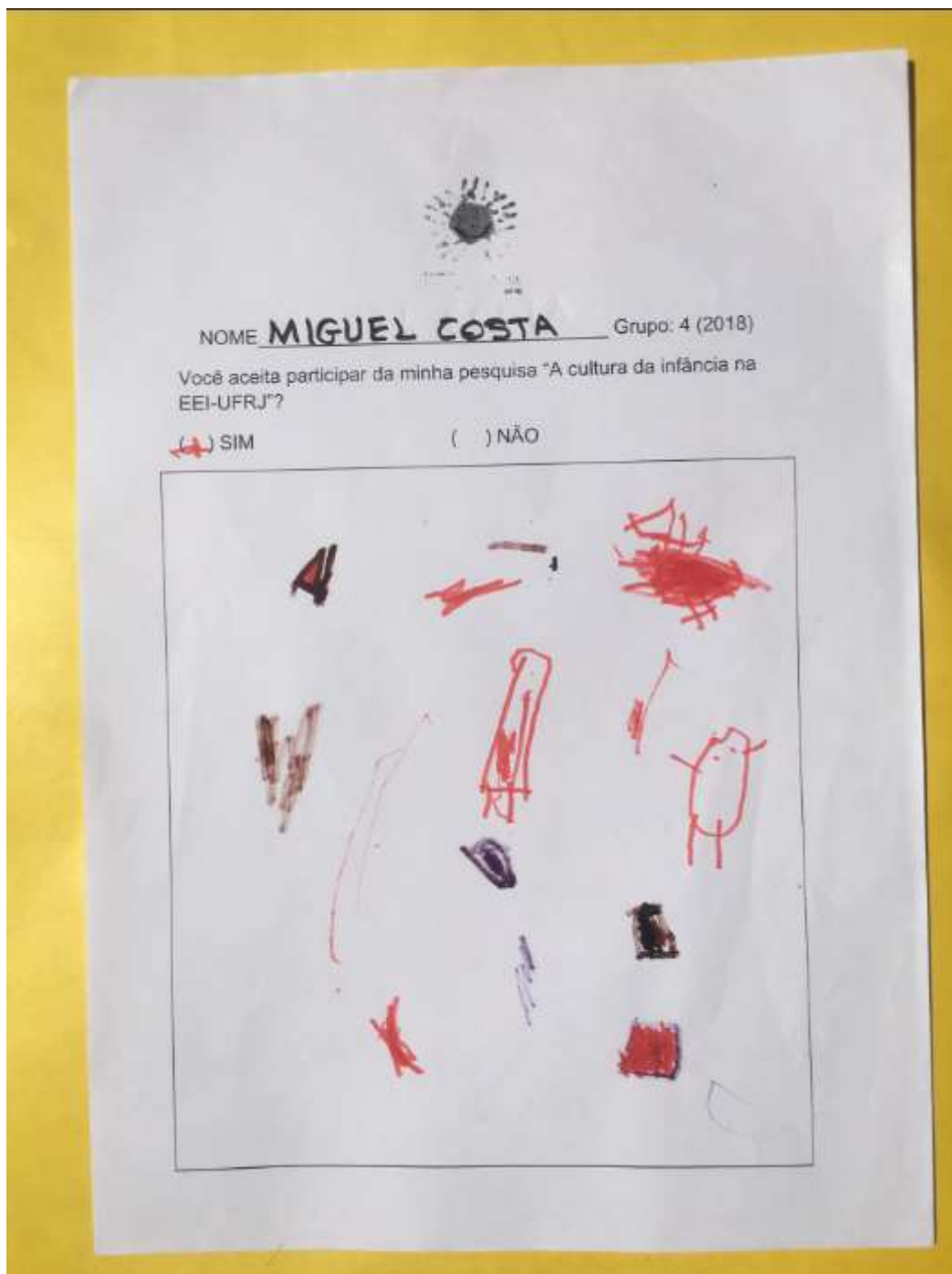


Foto 60 - Folha impressa para o desenho do aceite, ou não, das crianças (1) (Fonte: arquivo da autora)



Foto 61 - Folha impressa para o desenho do aceite, ou não, das crianças (2) (Fonte: arquivo da autora)

Além disso, escrevi no quadro o mesmo modelo proposto nas folhas que ofereci. Expliquei, de forma bem didática, como elas realizariam a atividade, já que não era comum a escola propor atividades em folhas impressas, sendo, então, uma novidade para a turma.

Procurei deixar claro que, como a assinatura dos pais foi importante para a autorização da participação deles na pesquisa, aquela folha, o desenho e o “X” seriam a autorização deles para mim. Como se eles dissessem “eu quero ou não” participar da pesquisa sobre a cultura da infância do Grupo 4 (2018).

Nesse momento, fui interrompida por Maria Claryce:

- “Ah não, Patricia, eu quero sim, eu quero sair na foto”.

Os outros também falaram:

- “Eu também, eu também...”

Respondi que tudo bem, mas que precisaria documentar essa autorização. Sabendo que algumas crianças estavam interessadas pelo mundo da escrita e algumas começavam a escrever o nome, perguntei:

- “Quem sabe assinar, escrever o nome?”

- “Eu sei escrever meu nome, Patricia” – Disse Joana.

- “Eu também sei escrever meu nome” – Acrescentou Maria.

Miguel, sempre falando também com o corpo, pulou na minha frente e disse:

- “Eu não sei escrever meu nome”. Gesticulando com os braços, demonstrando preocupação.

Expliquei que não teria problema, que ele e os amigos não precisariam escrever e sinalizar com o desenho e o X que aceitariam participar da pesquisa.

Combinados feitos. Porém, a conversa precisou ser interrompida porque chegou a hora do almoço. Alguns horários eram flexíveis, mas esse implicaria na organização prévia do refeitório. Esses são alguns momentos que condicionam a rotina escolar. Combinamos que, após o almoço, daríamos sequência a atividade. Sob alguns protestos, tivemos que parar.

Banho, almoço, escovar os dentes e soninho da tarde. Essa era a rotina escolar da EEI. Era o horário também que as professoras da tarde chegavam para reforçar o momento do banho, do almoço e assumir o grupo no turno da tarde. O período entre 12h e 14h e 20min era dedicado ao descanso das crianças. Nesse momento, os colchonetes eram organizados e cada criança ia para o seu, com seus lençóis e travesseiros que eram enviados para a casa semanalmente, para a higienização. Não precisava dormir, mas descansar um pouco e, caso não dormisse, podia levantar e procurar alguma atividade, mas não podia fazer barulho, era preciso respeitar o sono de quem quisesse dormir. E elas entendiam e respeitavam. Era, em média, de oito a dez horas na escola.

Passando o horário do sono, as crianças começaram a acordar e, com pequenos grupos, fui realizando a atividade. Conforme elas acordavam, viam que os amigos estavam fazendo o desenho e queriam fazer também.



Foto 62 - O grupo realizando o desenho do aceite para a pesquisa (Fonte: arquivo da autora)

Não houve quem se negasse a fazer a atividade ou marcasse o X no não. Assim, todos responderam que sim, que gostariam de participar da pesquisa.

Esse momento foi muito significativo para mim e me parece que para elas também. A alegria das crianças na realização da atividade foi encantadora. Marcar um x no papel não foi apenas um desafio motor, já que a relação do Grupo 4 com o material de artes: canetinhas, lápis de cor, papel A4 era sempre para desenho livre e nunca direcionado. Naquele momento, fazer um X, além de pedir mais do que suas destrezas motoras permitiam, era um X com uma importância diferente, um X de permissão, de autorização, de pertença, de respeito.

Além da realização da atividade acima exposta, preparei uma outra folha impressa que foi enviada pela agenda à família, mas com um objetivo diferente. Esta tinha a intenção de envolver, além das crianças, os seus familiares no estudo desenvolvido.

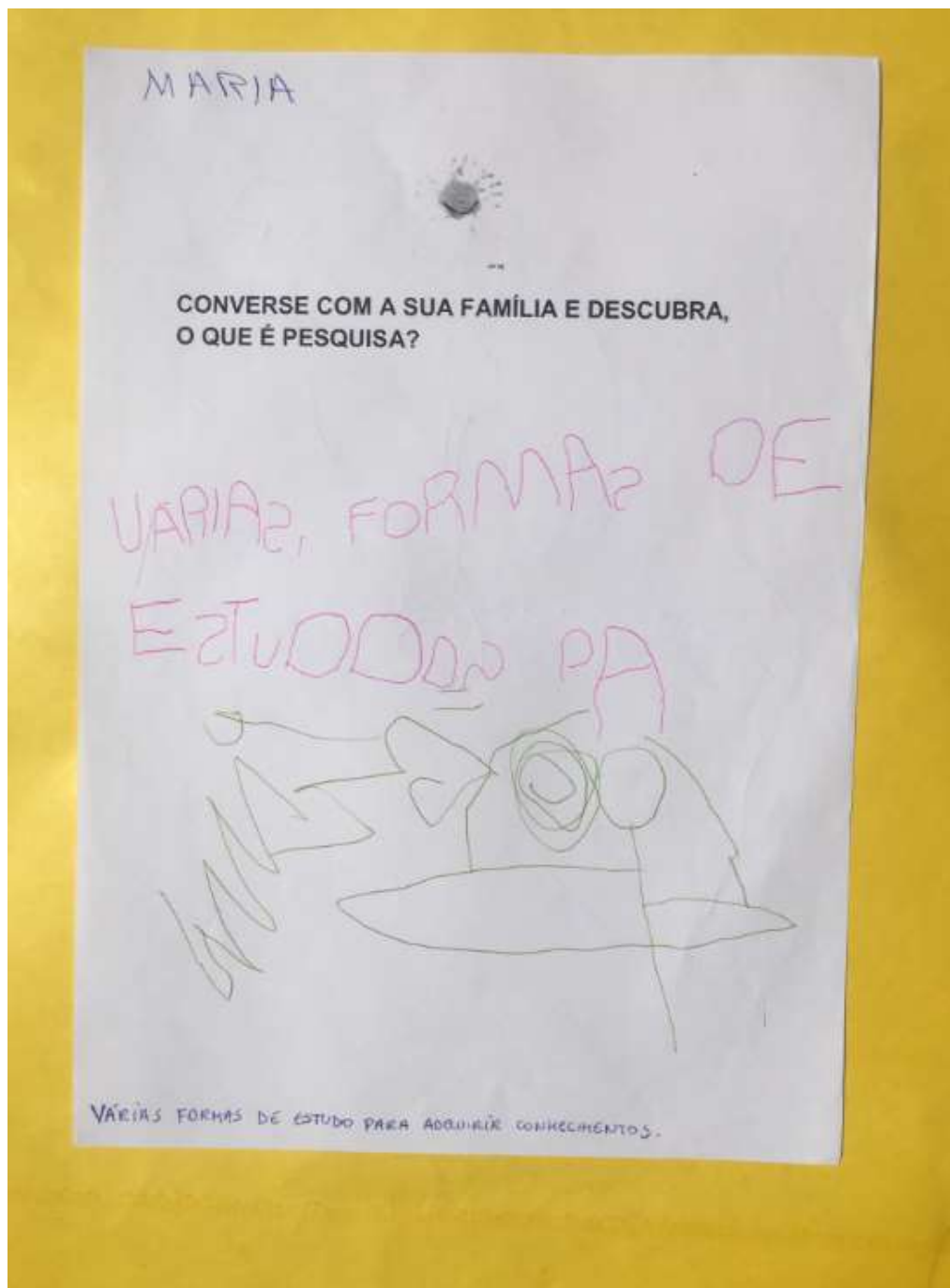


Foto 63 - Folha impressa e enviada para a casa das crianças (1) (Fonte: arquivo da autora)

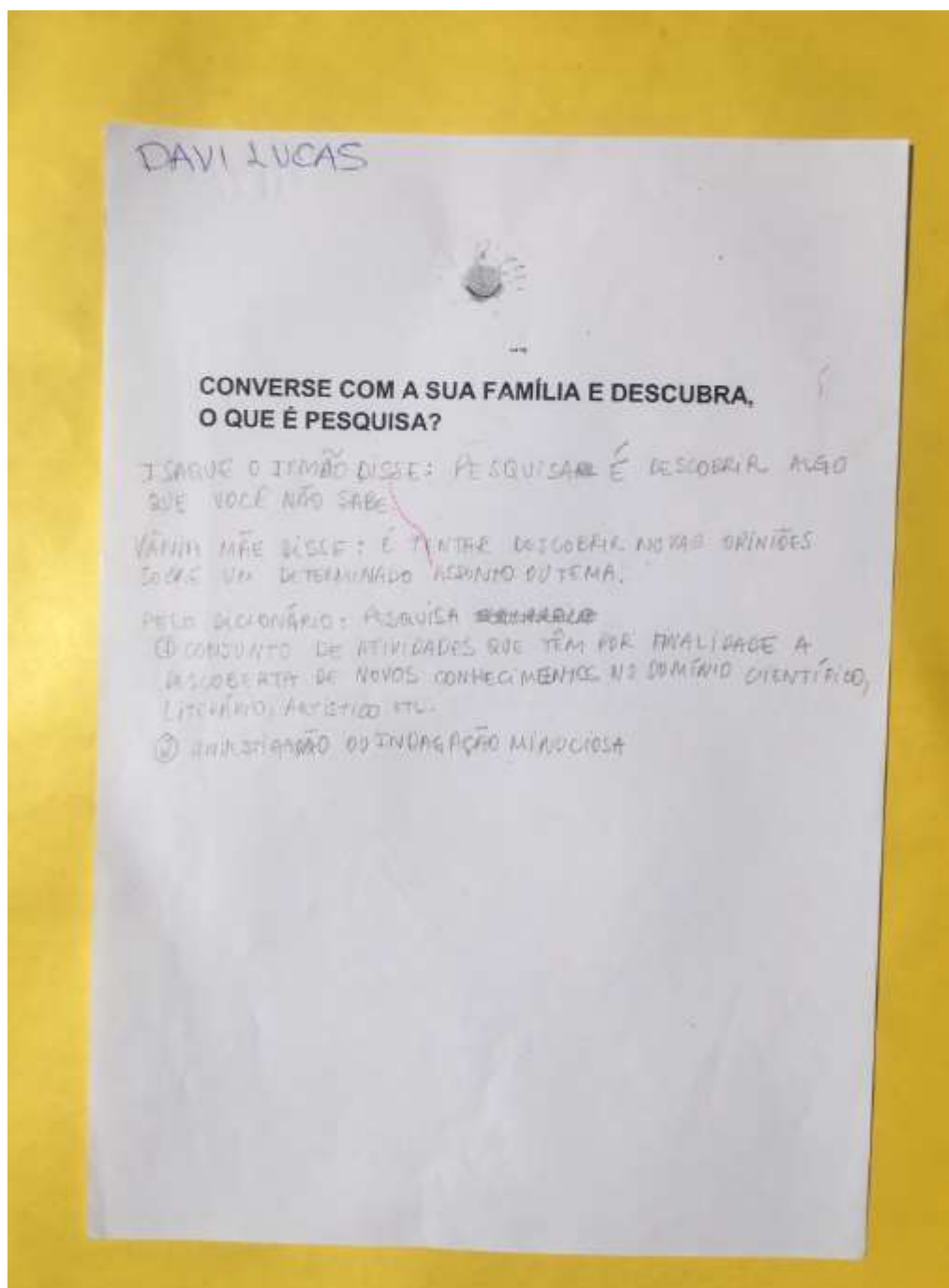


Foto 64 - Folha impressa e enviada para a casa das crianças (2) (Fonte: arquivo da autora)

Vale ressaltar que, das quatorze folhas enviadas para a casa, apenas quatro retornaram para escola.

Como dito anteriormente, conforme as documentações retornavam, eram organizadas na pasta catálogo. Convidei as crianças a decorarem a capa da pasta para que elas criassem vínculos afetivos com o material e se apropriassem dele, afinal, todas as folhas contidas ali eram produto da nossa história. Combinamos que, sempre que eu fosse à escola, deixaria a pasta com eles, para que, assim, pudessem apreciar os desenhos de azeite e toda a

documentação produzida durante a pesquisa. Esse retorno, além de ser uma prestação de contas com os pequenos, fazia com que eles tivessem, na medida do possível, consciência do que estava acontecendo e do passo a passo da pesquisa.



Foto 65 - Pasta catálogo com a documentação da pesquisa e capa ilustrada pelo grupo (Fonte: arquivo da autora)

Essa foi a forma que eu encontrei de fazer com que todas as crianças tivessem consciência do que era essa pesquisa e, principalmente, que reconhecessem a importância de sua permissão para que pudesse acontecer.

“O objeto das ciências humanas é um ser expressivo e falante”¹⁶³. Ora, se a pesquisa era sobre a infância, a criança era o objeto de pesquisa. E, se tratando de crianças, o objeto fala e, como fala, pensa, sonha, age e constrói cultura...

Se procurarmos buscar um conhecimento a respeito de algo, seja coisa ou pessoa, é preciso se atentar à diferença – coisa/objeto: coisa morta, estática, inativa ou pessoa/sujeito – vivo, ativo, único, irrepitível e com critérios diversos de validade. Nessa direção, é preciso fundar uma postura epistemológica que deixe claro que sujeito/objeto oriunda de naturezas diferentes. Há de saber que esse sujeito que pesquisamos nos observa, questiona e nos faz questionar. São marcados por rupturas e continuidade, certezas e incertezas, isso são ciências humanas¹⁶⁴.

Tratando-se de crianças pequenas, é preciso ter uma atenção ainda maior, pois essas são cidadãs de direitos, de história e de cultura, merecem uma especial atenção. São diferentes dos adultos, não só no tamanho físico, mas também outros aspectos a diferem. Por isso, para fazer pesquisa sobre o cotidiano infantil, há de se saber, minimamente, sobre as culturas infantis, para que a entrada em campo seja um encontro de harmonia e respeito, contribuindo, dessa forma também, para a qualidade do produto final

Segundo Pereira¹⁶⁵, fundamentada por Bakhtin, “toda teoria nasce de uma questão singular, situada num contexto singular e pensada por um sujeito único em sua forma única de olhar”. Cada pessoa é única e irrepitível naquele tempo-espço e ocasião. Desta forma, vale refletir sobre o lugar singular que cada um ocupa na pesquisa. Pensar na singularidade é pensar o lugar social e político que o pesquisador ocupa, como também avaliar o conhecimento científico produzido.

Experiência, vivência, interlocutores... algo novo se constituía. Assim, a pesquisa com o Grupo 4 foi assumindo uma identidade e, de alguma forma, a intimidade, os laços afetivos, que há tempos foram estabelecidos por mim, agora como pesquisadora, e pelas crianças do grupo, foram rascunhando a presente pesquisa.

Como pesquisadora, dediquei-me a seguir rigorosamente as orientações dos comitês das instituições no passo a passo da pesquisa, mas fiquei surpresa quando descobri que as orientações, tanto da UFRJ como da UFRRJ, seguiam a Resolução 466/12 do Conselho nacional de Saúde e me questionava, por que saúde e não educação?

¹⁶³ (BAKHTIN, 2017a, p. 395).

¹⁶⁴ (KRAMER, 2002, p. 20).

¹⁶⁵ (2012, p. 68).

Em Pereira¹⁶⁶, encontrei uma interessante e necessária reflexão a respeito de normas para realização de pesquisas com crianças. Dentre muitas considerações que o artigo traz, apresentarei aqui apenas algumas que mais me chamaram a atenção. A primeira se refere ao RCLE que, segundo a autora, parece mais aliviar o pesquisador das suas responsabilidades com a pesquisa do que resguardar os sujeitos pesquisados, parecendo desconhecer ou ocultar as implicações a que ambos, pesquisado e pesquisador, estão expostos na inter-ação natural de uma pesquisa de campo em ciências humanas.

Outro ponto importante é a questão da ética, ora, acreditamos que ética é parte constitutiva da pesquisa, não entramos em campo sem ela. Por último, a autora pontua uma disputa entre as instituições por quem vai enunciar tais verdades. Que verdades? Sobre quais sujeitos? Sob qual ótica e para quê?

Acredito que cada campo do saber busca conhecimentos científicos com objetivos específicos diferentes, então, o que é o sujeito para a medicina? Para a educação? Para o comércio? E para indústria farmacêutica?

Dessa forma, se concordamos que não há uma única forma de fazer ciência, entendemos que também não há um único caminho para se fazer ética em pesquisa.

Assim, pensando em princípios para orientar o enalço da pesquisa, para Pereira¹⁶⁷, “a ideia de Princípio, por sua própria etimologia, nos parece mais fecunda que a ideia de “resolução”, uma vez que entendemos ser tarefa da ciência “problematizar” e não “resolver””.

A ideia de não álibi, apresentada por Bakhtin¹⁶⁸, foi muito significativa para o exercício de autor, herói e personagem na presente obra. As fotografias foram importantes para me envolver na magia do acontecimento retratado, mas, com certeza, também era uma forma de comprovar o acontecimento. Mas eu pensava: então, o que eu não consegui fotografar, não poderei contar? Não tem validade? Ora, o ato responsável, responsivo representa um conceito central na obra do autor. Falo do eu e do outro, do meu agir ético com esse outro, falo de sentimento, de desejo, de eventos, de imprevisibilidade. Falo do meu lugar único, singular e insubstituível, sem álibi.

¹⁶⁶ (2015).

¹⁶⁷ (Idem, p. 63).

¹⁶⁸ (2017b).

“Olha, Patricia: abriu, fechou, abriu, fechou. Um, dois, três”! - Infância e pedagogia: um diálogo necessário

Primeiros momentos do dia no pátio. Passos rápidos, risos, vozes e mais vozes. Doce polifonia. Mais um dia de pesquisa. Eu, com meu caderno nas mãos, observava as crianças, suas relações, brincadeiras e, claro, suas narrativas. Rafaelly, Marina, Maria, Joana e Hugo foram correndo para o castelinho, Bernardo e Davi disputavam uma corrida para ver quem pegava primeiro a bicicleta. Bento, Carlos e Nathália caminhavam em direção à colina, lugar mais distante do pátio, onde tinha mais uma bela e robusta árvore e o chão gramado dava uma boa reclinada para o alto, por isso recebera tal nome. Eduarda e Miguel Sá se distraíam com um carrinho que estava virado com as rodas para cima. Faltavam Miguel Costa e Maria Claryce para o grupo 4 ficar completo, 14 crianças. Vale lembrar que não existia horário fixo para a ida dos grupos ao pátio, mas era comum que, após a colação das 9h da manhã, os grupos descessem.

Eu procurava ficar distante, observando as brincadeiras e os diálogos das crianças, fazia um exercício de ser menos interessante para elas, porque a minha referência ainda era da professora que brincava, corria e topava muitas brincadeiras. Difícil exercício, virava e mexia vinha uma conquistar a minha atenção. Miguel Sá colocou um telefone celular de brinquedo, é claro, e pediu para guardar para ele. Eduarda sempre foi muito apegada a mim e, se me visse sentada, corria para o meu colo. Vale lembrar que, quando eu chegava em casa, meus bolsos estavam cheios de penas da Pomba colomba, mas, sobre isso, eu conto em outra crônica.

Percebi Hugo, que deixou o grupo que brincava no castelo, e seguiu sozinho para o pátio coberto. Observava, à distância, seu movimento. Hugo foi em direção a um canto onde carrinhos, bicicletas e velotrois ficavam “estacionados”. Ali também havia uma grande caixa, com vários brinquedos. Hugo passeava entre os variados materiais ali expostos, olhava tudo com atenção. Com vagar, parou de frente para a caixa de brinquedos e se esticou todinho para conseguir pegar um. Fiquei observando Hugo equilibrado nas pontinhas dos pés, com metade do corpo virado dentro da caixa, escolhendo um brinquedo. Alguns instantes... eu na expectativa! Hugo volta a se equilibrar de pé e trouxe, nas mãos, um jacaré de plástico colorido. Pegou o jacaré e colocou sobre uma mesa que havia próxima à referida caixa e, sentado na cadeira, permaneceu por um bom tempo a brincar.

Pelos movimentos labiais e corporais, notei que havia um diálogo, ou um monólogo, já que o brinquedo não fala. Será? Não numa perspectiva bakhtiniana, em que a alteridade se dá

na relação do eu com outro e eu com o mundo, assim ele se constitui e participa da constituição de seus interlocutores. Segundo Bakhtin¹⁶⁹, de forma inconsciente, o sujeito na relação, palavras/signos vai se consolidando socialmente.

Procurando não chamar a atenção, aproximei-me para tentar ouvir o que Hugo falava. Atento, percebeu a minha presença e exclamou:

- “Patricia, olha a boca do jacaré: abriu, fechou, abriu, fechou”.



Foto 66 - Hugo mostra a boca do jacaré fechada (Fonte: arquivo da autora)

Conforme Hugo falava, suas mãos movimentavam a boca do animal, de acordo com as palavras ditas: abriu, abria a boca do jacaré; fechou, fechava a mesma. Repetindo o movimento algumas vezes para eu ver. E acrescentou:

- “Olha, Patricia, ele come as pedras: um, dois, três, quatro”. Colocando e retirando as duas pedras de dentro do bocão do animal de brinquedo.

¹⁶⁹ (2017a).



Foto 67 - Hugo abre a boca do jacaré e põe pedras, contando (Fonte: arquivo da autora)

“Donas” do seu processo de desvelar palavras”¹⁷⁰, era exatamente isso que Hugo fazia, apropriava-se do conceito – signo/palavra. “A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se autorrevela não pode ser forçado ou tolhido¹⁷¹”. Cognoscente e cognoscível, naquele momento, dialogavam. No seu tempo, de forma prazerosa, Hugo se questionava e tirava suas próprias conclusões. Sem orientação, prescrição ou interrupção, aquele era o seu momento, momento da heterociência.

¹⁷⁰ (FREIRE 2003 p.69)

¹⁷¹ (Idem, p. 395).



Foto 68 - Hugo abre a boca do jacaré, volta a se concentrar e conta "1, 2, 3, 4", colocando e retirando as pedras
(Fonte: arquivo da autora)

Hugo me olhava e voltava a se concentrar na brincadeira com o bocão do jacaré. Repetia a contagem que, na verdade, era como uma melodia, um saborear, brincar com as palavras, sem estabelecer relação do número à quantidade:

- “Olha: um, dois, três, quatro, cinco, conta, Patricia”.

- “Um, dois, três...”. Contamos juntos até o dez. Perguntei quantas pedras ele tinha. Hugo parecia não se preocupar em me responder, concentrado dando continuidade à sua contagem:

- “Um, dois, três” ...



Foto 69 - Hugo me olhava e falava: "Conta, Patricia, 1, 2, 3, 4..." (Fonte: arquivo da autora)

Nesse momento, a ciência sorriu para mim. Senti-me como uma garimpeira quando encontra um metal precioso. Lembrei da minha primeira pesquisa de campo na graduação, que tinha como objetivo questionar práticas pedagógicas na Educação Infantil, trazendo para análise a minha primeira experiência como professora, numa escola localizada no bairro de Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro, 1998. Práticas em que o conhecimento parecia ser exclusivamente aquele que o adulto passa para a criança, esta tinha que ficar quietinha, adquirindo, absorvendo com toda a atenção o que a professora falava, sem questionar. Eu, cheia de planos, alimentada por belas teorias que queria pôr em prática, mas não. Tinha que seguir o mesmo planejamento da professora da turma da manhã.

Desde então, um certo incômodo passou a me acompanhar. "A hora do aprender" parecia sinônimo de momento de sofrimento para a criança. Desprazeroso. Testemunhava que era necessário o diálogo entre infância e pedagogia à luz das ciências sobre o aprender humano, especialmente crianças.

Na arena escolar, esses saberes se encontram e, algumas vezes, enfrentam-se. Cada área de conhecimento possui seus saberes, suas experiências, suas verdades. Entretanto, nas últimas décadas, estudos da infância (sociologia, psicologia, pedagogia, história entre outras) vêm corroborar com uma visão da infância diferenciada, aquela que era vista por um prisma

do “sem voz, sem pensamento, sem maturidade, marcado pela negatividade, revelando-se uma infância com voz, pensamento, cultura, autonomia, capacidade de fazer escolhas e construir seus universos”¹⁷².

Observando aquela cena, Hugo parecia entrar na discussão e, buscando um consenso entre os saberes da infância e da pedagogia, dizia: “olha, isso é produção de conhecimento, isso é interação, é brincadeira. Eu não preciso estar sentado numa cadeira, caderno sobre a mesa e lápis na mão para aprender”.

Criança má; criança inocente; criança imanente; criança inconsciente; criança naturalmente desenvolvida; socialmente desenvolvida; criança século XX! Páginas da história sob abordagens pré-sociológicas¹⁷³.

Como professora de Educação Infantil, participei, e continuo participando, dos ranços e avanços da história da educação. Diferentes lugares que a infância tem ocupado ao longo das últimas décadas.

Para ilustrar, e ainda falando da minha primeira experiência, lembro dos exercícios em folhas mimeografadas que eu, como professora do Jardim I (crianças entre 1 ano a 2 e meio), para atender à demanda da escola, preparava para o grupo como, por exemplo: envolva o vaso que está em cima da mesa ou risque o maior laço de fita. Exercícios que tinham como objetivo apenas confirmar ou negar se a criança sabia conceituar: em cima/embaixo – pequeno/grande – alto/baixo – dentro/fora - aberto/fechado.

Tais propostas pedagógicas me chamavam à atenção. Novamente, a práxis teoria x prática se distanciava de forma absurda. Desde então, o amor e a angústia passaram a caminhar juntos. Angustiavam-me práticas que, para agradar os pais, servir ao mercado ou à vaidade adulta, distanciavam-se da natureza infantil. Mãozinhas, com sua coordenação motora fina em pleno desenvolvimento, mal conseguiam segurar o lápis com firmeza. Eram orientadas a grafar em folhas de papel A4. Lembro que elas queriam pintar, rabiscar, deixar suas marcas nas figuras impressas no papel, mas não podiam, era só fazer um círculo ou sinal que comprovasse seus conhecimentos sobre o conteúdo. Quase uma luta corporal. Seria isso um didatismo?

Um confronto epistêmico acontecia dentro de mim. Qual objetivo de tal ação pedagógica? Em que eu, como professora, estava colaborando com a formação cidadã desses sujeitos? Por que os textos acadêmicos se distanciavam tanto das práticas escolares? Verdades, mentiras, certezas, incertezas.

¹⁷² (ARROYO, 2008, p. 134).

¹⁷³ (TEBET, 2013).

Observava, ou melhor, efetivamente realizava práticas que, ao invés de libertarem, aprisionavam, engessavam, negligenciavam a expressividade natural de cada criança. Todos os movimentos das crianças estavam subordinados ao comando como professora, e esta, subordinada ao comando da escola, que estava aos comandos dos pais, do mercado, do sistema. Brincar? Só na hora do pátio!

As práticas pedagógicas são enriquecidas quando dialogam com os sujeitos da infância, quando se aproximam das experiências, das culturas infantis, caso contrário, ambas, pedagogia e infância, saem empobrecidas. Somos sujeitos geográficos, históricos e culturais. É preciso observar e escutar as crianças ou correremos o risco da heterociência à ciência única. Práticas escolares devem sempre estar abertas aos saberes humanos, acolhê-los e respeitá-los de forma *ampla e irrestrita*, ou será *uma violência simbólica, exclusão, dominação, desumanização, seria um epistemicídio*¹⁷⁴.

Refletindo com obras de autores contemporâneos e documentos oriundos das políticas públicas para a Educação Infantil, vemos a importância do papel do professor nesse cenário, pois ele é responsável pela organização do tempo, seleção do conteúdo e do material ofertado ao grupo. Cabe a ele a sensibilidade para buscar escolhas significativas para as crianças, como também uma gestão que lhe ofereça autonomia para a realização de sua prática pedagógica. Oferecer às crianças desafios por meios das atividades, sejam elas atividades *permanentes, sequenciais* ou em forma de *projetos de trabalho*, é importante, mas não podemos esquecer o sujeito central desse processo ensino-aprendizagem, a criança. Sujeito presentificado, cheio de adjetivos positivos, curioso, observador, ágil, comunicativo... ávido a desbravar os mistérios do mundo, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹⁷⁵.

O documento acima citado é de suma importância, representa uma conquista, resultado de anos de luta pelos direitos da Educação Infantil, mas é preciso reconhecê-lo como ponto de partida, e não de chegada, como o próprio documento afirma: “não representa um modelo fechado que define um padrão único de intervenção. Pelo contrário, são indicações e sugestões para subsidiar a reflexão e a prática do professor”. Sendo assim, ao trazermos para o chão da escola, vamos adequando-o à realidade do grupo, sem aprisionar. Deixar a heterociência acontecer¹⁷⁶.

¹⁷⁴(MOTTA e CARVALHO, 2017, p. 5).

¹⁷⁵(BRASIL, 1998).

¹⁷⁶(Op. cit., p. 54).

Professor autor, criança autora! Ser autor é ser dono de suas palavras, de suas atitudes, do seu agir ético. A criança é autora de sua história. Autoria e autonomia são palavras com significados diferentes, mas que se entrelaçam na dialógica da vida. O processo autoral envolve criação, liberdade de expressão, ações que necessitam de autonomia. Ser autor significa produzir com e para o outro, é fazer escolhas, trilhar caminhos, é exercer o seu papel de cidadão. Só nos tornamos cidadãos no exercício da cidadania. Seria a escola um lugar propício para iniciar esse exercício?¹⁷⁷

“Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem “antropólogas naturais”, que parece terem nascido para ser”¹⁷⁸. Daí a importância de estarmos atentas aos interesses das crianças. Se as sufocarmos com atividades e mais atividades, estaremos usurpando o seu pensar, seu criar, seu imaginar.... Ao me aproximar do Hugo brincando com o jacaré, realmente não tive a intenção de interromper seu diálogo com o brinquedo e, na minha ótica de pesquisadora, nem precisava, apenas queria ouvir o que ele falava. Considero momentos como aquele de suma importância para a produção de conhecimento, momento da criança com ela mesma, suas questões, seus aprimoramentos. Estaria ele confirmando conceitos: abriu/fechou – um, dois, três, quatro... “Cumprir reconhecer a simbologia, não como forma não científica, mas como forma heterocientífica do saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão”¹⁷⁹.

Quando as crianças dão o rumo: corda, lojinha, brincadeira cantada. Isso não estava no planejamento!

Entrada; colação; atividade proposta; pátio; almoço; banho.... Mais um dia na escola. Mesmo com toda flexibilidade possível, existia um planejamento a seguir. Entretanto, com uma certa antecedência, algumas modificações nos horários poderiam ser feitas, desde que acordadas antecipadamente.

Seguindo a rotina, início do dia. Como gostava de ver as crianças chegarem em sua sala de referência. Algumas com um chamego com os pais, demoravam a desgrudar para

¹⁷⁷ (KRAMER, 2013, p. 314).

¹⁷⁸ (KATZ, 1999, p. 41).

¹⁷⁹ (BAKHTIN, 2017a, p. 399).

entrarem na sala, outras já vinham correndo com um sorriso no rosto e uma flor colhida no caminho para oferecer à professora. E havia, ainda, aquelas que precisavam ser lembradas do bom dia da professora. Cada uma, à sua maneira, entrava, colocava a mochila no lugar combinado e a professora Bety, com tranquilidade, organizava os pertences: roupa do banho; escova de dentes, agendas.... Chamando uma a uma, enquanto o grupo brincava espalhado pela sala.

Após a colação, como de costume, todos se sentavam, em roda, para saber qual seria a atividade proposta pelas professoras Bety e Viviane. Essa era a rotina do dia a dia.

Para os que não estão acostumados ao cotidiano de uma escola infantil, esclareço: atividade proposta é aquela que a professora planeja para o grupo com intencionalidades. Todos devem participar, pois há um propósito, um objetivo a ser alcançado. Objetivos que propiciem o desenvolvimento das capacidades física, afetiva, cognitiva, ética e estética. Acredito ser esse um dos maiores desafios das professoras, pois há que se considerar a diversidade do grupo, o interesse de cada um. O desejo é que todos se interessem e participem e que seja um momento de prazer, desafio e produção de conhecimento. Difícil tarefa.

A função da educação é oferecer condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando as especificidades que cada faixa etária apresenta. Segundo pesquisas científicas realizadas nas últimas décadas, o desenvolvimento e a socialização dos seres humanos dependem de atividades específicas. Nesse prisma, os conteúdos passam a ter uma visibilidade outra no processo de aprendizagem¹⁸⁰.

O exercício de aproximação para uma reflexão entre a infância e a pedagogia tem colaborado para um fazer pedagógico mais coerente e cuidadoso com a criança. Preocuparam-se muito com o como ensinar e acabaram esquecendo o mais importante, o sujeito aprendente. Foi preciso se aproximar da infância e dos sujeitos que a produzem para conhecer suas verdades e suas especificidades. Ora, se foi importante marcar que escola é lugar para se aprender, não é menos importante descobrir e aceitar que as crianças gostam e precisam brincar. Aliás, a ciência já provou a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões: social, cognitiva, física, afetiva, ética e estética. Podemos confirmar isso com Vigotski¹⁸¹, Sarmiento¹⁸², Kramer¹⁸³, Brougère¹⁸⁴, RCNEI¹⁸⁵ e tantas outras obras e autores que vêm produzindo saberes na história da Educação Infantil.

¹⁸⁰ (BRASIL, 1999, p. 48).

¹⁸¹ (2009).

¹⁸² (2013).

¹⁸³ (1998).

¹⁸⁴ (2008).

A questão é pensar que, se trocarmos as brincadeiras por inúmeras atividades pedagógicas controladas pelas professoras, estaremos tirando delas, as crianças, algo natural do seu viver, do seu produzir histórias, fazer culturas. Vale lembrar a Resolução número 5, de dezembro de 2009, especialmente do artigo 6º, o qual fala que as propostas pedagógicas de Educação Infantil precisam respeitar os princípios: éticos, políticos e estéticos. Observando as brincadeiras que as crianças criam, é possível ver esses princípios e confirmar que elas também aprendem muito sozinhas e com seus pares. Esses momentos são preciosos e precisam ser garantidos.

Abaixo, trago três eventos que chamarei de: brincadeira cantada; pular corda e lojinha. Episódios que aconteceram na sala de referência do Grupo 4. Eventos que me chamaram muito atenção e que, de alguma forma, mostraram-me o quanto pode ser rico o relacionamento das crianças sem a tutoria dos adultos. Se as atividades propostas pelas professoras são importantes, as brincadeiras criadas pelas crianças dão um banho de socialização, agir ético, produção de conhecimento e muito mais.

Primeiro evento: brincadeira cantada - Na sequência da rotina, era comum as crianças, após concluírem a atividade proposta, buscarem outra alternativa, um brinquedo na estante, um jogo, uma folha para desenhar... o que quisessem, até a próxima atividade, no caso, o horário de descer para brincar no pátio.

Nathália, Rafaelly, Marina, Marina, Joana e Miguel Costa, sentados à mesa, brincavam de massinha. Hugo se divertia, deitado no tapete, com uma TV de plástico amarelo, bem pequenininha, em uma mão e um boneco na outra. Davi, próximo a Hugo, brincava de rolar entre tapetes e almofadas. Miguel Sá passeava pela sala agarrado em um celular de brinquedo, “conversando” com alguém.

A professora Viviane chegou mais tarde, entrou na sala e, discretamente, organizou sua bolsa na antessala, quando foi surpreendida pelo grito:

- “Vivianeeee, a Viviane chegou”. Da mesa, Joana gritava, chamando a atenção dos amigos:

- “Olha! A Viviane chegou”. E iniciou a melodia:

“A Viviane roubou pão na casa do João, assaltou a geladeira e pegou tudo na mão”. Joana, sozinha, com a voz firme e alta, começou a cantar a canção para a professora.

A música é uma ciranda, bastante conhecida no cotidiano escolar. Eu já conhecia, com pequenas alterações. A cada repetição, o nome de uma outra pessoa era falado e, assim, a

¹⁸⁵ (1999).

brincadeira continuava. Outras vozes iam surgindo. Começou pelo o nome da Viviane, depois Miguel, Maria e assim sucessivamente. Aos poucos, os amigos iam cantando e prestando atenção na música e, ao mesmo tempo, aguardavam que o nome cantado fosse o seu. Era preciso mesmo ficar atento, pois, quando o seu nome era cantado, era preciso responder de acordo com a letra, assim:

- “A Viviane roubou pão na casa do João, assaltou a geladeira e pegou tudo na mão”.

Todos cantavam.

- “Quem? Eu?” Viviane respondia.

- “Tu sim”. Todos.

- “Eu não”. Viviane respondia.

- “Então, quem foi”?

- “A Maria!” Nesta parte da brincadeira cantada, Viviane respondia, colocando o nome de outra pessoa, dando início a uma nova rodada da ciranda.

Todos participaram da brincadeira, cada um do seu jeito. Uns continuavam sentados brincando de massinha e atentos, cantando a música com a professora. Outros deixaram o que estavam fazendo para cantarem e dançarem comigo e com a Viviane, em pé, no centro da sala. Alguns, que estavam sentados no chão, continuaram, mas batendo palmas e se sacudindo com o ritmo da canção.

Ritmo, atenção, socialização, linguagem oral e corporal, sequência, paciência... quantas habilidades em jogo naquela brincadeira.

Já no segundo evento, a lojinha, em um cantinho da sala, eu observava o grupo. Hugo estava num canto sozinho, brincando com os mesmos brinquedos: o boneco, a TV e mais dois aviõezinhos. Ele brincava de fazer o boneco jogar vídeo game, mas com os aviões por perto. Miguel Sá com o mesmo celular de brinquedo no ouvido, só que, nesse dia, ele estava sentado numa cadeira, falando com o pai, que parecia estar no mercado comprando comida. Miguel Sá dizia: “compra biscoito, chocolate, batata... Davi, Carlos e Miguel Costa brincavam com blocos de montagem e, embora fisicamente próximos, nesse momento, brincavam separados.

Marina e Joana brincavam no tapete de lojinha. Por um bom tempo, elas trocavam ideias a respeito dos objetos à venda: brinquedos. Maria, desenhando sobre a mesa, olhava, curiosa, a brincadeira das amigas, de repente, largou o desenho e resolveu se aproximar para brincar também.

À distância, não consegui ouvir o que foi dito, mas Maria abaixou a cabeça, cruzou os braços e falou alguma coisa, mostrando-se triste. Por um tempo, Maria permaneceu parada, mas, novamente, foi falar com as amigas, então ouvi Joana responder num tom alto:

- “Não, Maria, já falei, a loja já fechou, não dá mais para você entrar!”

Maria, com o semblante chateado, sentou-se no chão e ficou olhando para a brincadeira que continuava. Sem se importar com a tristeza da amiga, Joana e Marina deram as mãos e começaram a gritar:

- “Fechada, fechada, fechada!” De mãos dadas, como um movimento de protesto, Joana e Marina continuavam a gritar, olhando para Maria. Miguel Costa, ao ver a brincadeira, deixou o que estava fazendo, juntou-se às duas e os três continuaram.

- “Fechada, fechada, fechada!”

Maria, que antes parecia estar chateada, aos poucos, foi apreciando o movimento. Seu semblante de chateação foi cedendo lugar a um sorriso. Então, Maria levantou do chão e se uniu ao trio, continuando:



Foto 70 - Corrente humana - Da esquerda para a direita: Davi, Miguel Costa, Marina, Joana, Maria e Rafaelly
(Fonte: arquivo da autora)

- “Fechada, fechada, fechada!”

O quarteto foi crescendo, crescendo, ao ponto de todas as crianças do grupo pararem de fazer o que estavam fazendo para aderir à corrente humana, gritando todos juntos e no mesmo ritmo:

- “Fechada, fechada, fechada!”



Foto 71 - Corrente humana - Da esquerda para a direita: Hugo, de costas, saindo da corrente, Nathália, Davi, Miguel Costa, Marina e Joana (Fonte: arquivo da autora)

A chateação de Maria e o forte posicionamento de Joana pareceram ter sido vencidos, dando lugar à alegria, ao tocar das mãos, aos movimentos parecidos dos corpos e à polifonia de vozes. Lindamente, sem precisar que adulto mediasse a situação.

Resolução de problema, negociação, liderança, resiliência, corporativismo, superação, união.... Novamente, muita produção de conhecimento em jogo, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar e viverem as suas infâncias.

Terceiro evento: pular corda. Seguindo a sequência da rotina, seria hora de descer para o pátio, se não fosse Joana, Marina e Miguel Costa envolverem o grupo em mais uma de suas brincadeiras.

Joana pegou uma corda e começou a brincar de fazer cobrinha para Miguel Costa pular.

- “Miguel, não pode encostar na corda, ela queima”. Disse Joana.

Marina logo se aproximou e perguntou:

- “Joana, posso brincar também?” Joana olhou para Marina, mas não respondeu.

Marina Insistiu:

- “Joana, posso brincar também?” Antes de Joana responder, a professora Viviane chamou a atenção de Joana para deixar a amiga brincar.

- “Está bom, pode”. Joana respondeu rindo, parecendo saborear o lugar de dona da brincadeira.

Logo na sequência, Hugo e Rafaelly, que estavam em pé, próximos à mesa, envolvidos com outras atividades, acabaram entrando na brincadeira de corda, sem pedir autorização de Joana, que também não se importava mais com isso.



Foto 72 - Da esquerda para a direita: Marina, segurando a corda, Maria, Joana, Davi, Carlos, Miguel Costa, Professora Viviane, Hugo e Rafaelly, ao redor da mesa (Fonte: arquivo da autora)

Marina e Joana, primeiro, faziam cobrinha com a corda, enquanto Miguel Costa, Maria, Hugo e Rafaelly pulavam, apertados, num curto espaço. Não podia encostar na cobra. Em seguida, equilibravam-se na corda, que deixou de ser cobra. De repente, Joana parou de bater e falou firme:

- “Não, para, para! Vocês têm que fazer uma fila. Vamos, um atrás do outro”.

Nesse momento, a professora Viviane se ofereceu para bater a corda para Joana também pular. Joana aceitou na hora. Viviane organizou para que todos pudessem brincar. Davi e Miguel Sá entraram na brincadeira também, não ficando nenhuma criança sem participar da atividade iniciada por Joana. Numa perspectiva bakhtiniana, analisando a corrente viva que é a linguagem verbal, o filósofo nos apresenta o valor da palavra, que pode ser dialogizada ou monológica, esta última não é fecunda ou polifônica, é aquela autoritária, que põe um ponto final ao diálogo, ou seja, é indiscutível, encerra o assunto¹⁸⁶.

Nas brincadeiras das crianças, era comum a procura pelas professoras para uma possível mediação, uma conversa. É na relação com o outro que a alteridade acontece e o Eu e o outro vão se constituindo. Quem não batia, passa a bater, quem não pedia desculpas, passa a

¹⁸⁶ (MUELLER, 2017).

entender a importância dessa palavra, ou não! Algumas vezes, Joana se envolvia em situações conflitantes por querer mandar nas brincadeiras e no comportamento dos amigos, volta e meia alguém reclamava da amiga mandona, talvez por isso a professora Viviane tenha entrado na brincadeira, evitando que uma fila se formasse por determinação de Joana.

Bakhtin¹⁸⁷, falando de gêneros do discurso, pontua que não aprendemos a falar com os livros de gramática ou dicionários, e sim com a língua materna, ou seja, aprendemos a falar falando, nos relacionando, interagindo com o nosso meio social. Joana não inaugurou a fala: “Não, para, para, vocês têm que fazer uma fila!” e nem a expressão: - “... já falei, a loja já fechou, não dá mais para você entrar!”, utilizada no evento anterior. São falas típicas de autoridade, quem sabe um adulto da família, uma professora. Segundo Bakhtin¹⁸⁸, “...sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como a obra de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem”. Naquele momento, Joana sentiu necessidade de trazer aquele discurso, que, provavelmente, foi, em outro momento, observado por ela.

Após um tempo, a professora Bety lembrou o grupo da hora do pátio. Demorou mais um pouco e todos desceram em busca de outras aventuras.



Foto 73 - Da esquerda para a direita: Marina, segurando a corda, Carlos, Davi, Joana, Hugo, Miguel Costa, professora Bety, de costas, Maria, abaixada, e a professora Viviane, segurando a corda (Fonte: arquivo da autora)

¹⁸⁷ (2017a).

¹⁸⁸ (Idem, p. 294).

Não foi possível descrever a riqueza do momento, os diálogos calorosos, a emoção das crianças aderindo à brincadeira iniciada por Joana, Miguel Costa e Marina. Transgrediência, algo que escapa, que vai além das narrativas expostas aqui.

Novamente, presenciei muita produção e reprodução de conhecimento, de cultura. Naquele momento, observava uma verdadeira arena, embates, debates, negociações. O evento mostrava, além de outras riquezas, a importância da linguagem oral como instrumento de socialização, de posicionamento, de negociação e, por que não, de poder. Além de inteligência, afeto e respeito.



Foto 74 - Da esquerda para a direita: Marina, segurando a corda, Carlos, abaixado, Davi, de costas, Miguel Costa, Joana, Maria, Hugo e a professora Viviane (Fonte: arquivo da autora)

Concordo que, numa cultura marcada pela oralidade, as crianças que utilizavam a linguagem verbal poderiam obter maior sucesso nas relações dialógicas, entretanto, Miguel mostrava que não. Embora ele apresentasse dificuldades em pronunciar alguns fonemas, ele se fazia entender muito bem. Usava seu corpo, seu tamanho físico privilegiado e um tom de voz bem acentuado para se colocar e se fazer entendido. Nesses momentos, era preciso que as professoras ficassem atentas para que Miguel Costa não se excedesse fisicamente e conquistasse seus direitos apenas de forma não verbal.

Esses eventos me lembram a obra “As Trocinhas do Bom Retiro”, de Florestan Fernandes¹⁸⁹, que, na década de 40, realizou sua pesquisa sobre as brincadeiras das crianças

¹⁸⁹ (2004).

nas ruas de uma região de São Paulo. É importante ressaltar que o autor foi o primeiro cientista brasileiro a estudar a infância, indo até os seus sujeitos produtores, observando um grupo de crianças que se encontravam para brincar na rua. Segundo o autor, o nome “trocinhas” foi dado pelas próprias crianças que, por conta da proximidade das casas, se reuniam para brincar livremente. O autor observava como elas se relacionavam entre si, como se organizavam, construía regras e socializações, além de perceber, nas brincadeiras, algo da cultura folclórica infantil, foco principal do seu trabalho.

Nos eventos assistidos por mim como pesquisadora, pude presenciar muita negociação e muito aprendizado. Vivenciando aquelas situações de vida, elas aprendiam a se colocar, defender seus pontos de vista, suas ideias e, muitas vezes, até ajudar um amigo a colocar suas ideias.

Cada um, do seu jeito, ia ocupando o seu espaço social e político na trama da vida. Quem gostava de ser líder, liderava, quem queria apenas participar, participava...

Refletindo com Moss¹⁹⁰, notamos a razão da urgência contemporânea de trazeremos, para a escola, práticas pedagógicas democráticas, ouvindo as vozes desses sujeitos de pouca idade, para que, fortalecendo esses atores, possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária, atendendo à necessidade de um bem-estar social para todos. Afirmamos o nosso lugar de cidadão no exercício da cidadania. Isso é democracia e “... é também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder”¹⁹¹.

Desta forma, para pensar nas escolas de educação infantil como um espaço de invenção, de criatividade, de possibilidades, seria um bom começo reconhecer como as brincadeiras são importantes para a o desenvolvimento da integral da criança e a manutenção das culturas infantis.

E, passado um tempo, após o soninho da tarde, lá estava Joana, sem muito esforço, reunindo os amigos ao seu redor. Com Davi sentado em seu colo, Joana colocou uma venda nos olhos do amigo e, com uma voz firme, cantava:

- “Senhor caçador, preste bem a atenção, não vai se enganar quando o gato miar, mia gato”.

¹⁹⁰ (2009, p. 419).

¹⁹¹ (Idem).



Foto 75 - Joana, ao centro, Davi, à sua frente. Seguindo pelo lado esquerdo: Matheus, Maria, Carlos e Bento
(Fonte: arquivo da autora)

Um olhar exotópico de Maria: “você não vai escrever o que eu estou falando?”

Pátio, pátio e pátio. De onde nascem os acontecimentos mais surpreendentes? Será por quê? Estava eu lá, à distância, observando os agrupamentos, as organizações das crianças e suas brincadeiras. Algumas em dupla, outras em trio, outras sozinhas.... Todas se divertindo. A hora do pátio era, com frequência, partilhada com os outros grupos da escola. Sol forte, manhã calorosa em todos os sentidos. Boa parte das crianças brincava embaixo ou ao redor do chuveirão. Bonito de se ver.

Após observar as crianças e suas brincadeiras, sentei-me na calçada do pátio coberto para fazer minhas anotações, bem de frente ao chuveirão e de uma grande poça que a aguaceira formava para o deleite das crianças.

A todo momento, alguém vinha partilhar uma novidade comigo. Davi foi o primeiro:

- “Patricia, olha o que eu achei”. E mostrou uma forminha de peixe que encontrou, voltando correndo para a poça de água, mergulhando o peixe em uma vasilha. Ele brincava e me olhava, mostrando-me sua brincadeira, sua alegria.

Ao mesmo tempo, de longe, Joana me olhava e gritava:

- “Patricia, olha a nossa mirra, vou molhar”. Seguiu com um baldinho cheio de água, indo em direção à planta cultivada quando eu era professora do grupo. Miguel Costa e Miguel Sá se empolgaram com a atitude de Joana e Miguel Costa chamou:

- “Patricia, vem, vem ver o coqueiro, o nosso coqueiro está crescendo, vem ver?” Fui com ele até o coqueiro, que também plantamos juntos.

- “Vou pegar água para molhar”. Completou Miguel Costa. E, com eles, vieram Nathália e Rafaelly, também com seus baldinhos para ajudar a molhar o coqueiro. Nathália, com uma mão, segurava um balde e estendeu a outra para mim, conduzindo-me.

Pelo caminho, Nathália achou um baldinho, largou minha mão e voltou para encher de água e me entregou para que eu molhasse o coqueiro também.

Em seguida, todos se dispersaram e voltei para a calçada. Sentei para continuar minhas anotações. Nessa hora, a professora Bety dava banho nas crianças. Banho mesmo, com xampu, sabonete... Era assim quando fazia muito calor. Mas a troca de roupas era na sala.

Veio Maria, já de banho tomado, enrolada na toalha e sentou ao meu lado. Maria de um lado, Hugo de outro... Maria puxa uma conversa comigo:

- “Patricia, você sabe o que é uma árvore pedra?” Eu não anotei errado, era isso mesmo, árvore pedra.

- “Não”. Respondi.

- “Árvore pedra é uma pedra com raízes, troncos, galhos, folhas, cipós. Hum”. Maria, com as bochechas vermelhas de sol, ficou me olhando, pensativa e acrescentou:

- “Você não vai escrever o que eu estou falando?”

Fiquei surpresa com a pergunta. Realmente, eu já ia começar minhas anotações, mas ela foi mais rápida do que a minha ação. Respondi:

- “Vou, claro. Vou anotar”. E comecei. Repetindo o que ela tinha dito em voz alta e ela completando a minha fala. Do outro lado o Hugo:

- “Patricia, esta é uma árvore pedra”. Apontando para a árvore a que Maria se referia.



Foto 76 - Árvore pedra, vista do ângulo de onde estávamos sentados (Fonte: arquivo da autora)

Maria, olhando para a árvore, com um olhar observador, continuou:

- “Ela tem musgo e galho quebrado. Olha, Patricia”. Apontando para a marca de um grande tronco que havia sido serrado há tempo.

Comentei:

- “Aquilo ali era um tronco que foi serrado, porque podia cair e machucar alguém. Então, acharam melhor serrar antes de cair”. Maria ficou olhando contemplativa e perguntou:

- “Como uma pessoa conseguiu cortar? Deve ter uma escada gigante, não é?” Em seguida, outra pergunta.

- “O que é um lenhador? É uma pessoa que corta árvore”. Nesse momento, percebi que Maria falava e observava o movimento da minha mão escrevendo. Continuou.

- “O que é uma árvore seca? É uma árvore que as folhas voaram e ela se transformou numa árvore de bruxa”. De volta, com os olhos nas minhas anotações.

- “E o que é um lago?” Ficou me olhando.

Devolvi a pergunta:

- “O que é um lago?”

- “É onde tem muitos peixinhos e muita água que vai para o mar. Lembrei de lago por causa dessa água ali”. Olhando para a poça de água que caía do chuveirão.

Maria olhava ao nosso redor, parecendo procurar algo que alimentasse a nossa conversa, ou melhor, os seus questionamentos:

- “Hum, e o que é uma lata de lixo? É onde as pessoas jogam o lixo para reciclar”. Bem próxima de onde estávamos sentadas, havia uma lixeira.

Olhando para a minha blusa, Maria perguntou:

“O que é uma girafa? É uma coisa alta, que tem o pescoço grande e que vive no zoológico. E o que é uma zebra? É uma coisa que tem listras pretas e brancas, pretas e brancas... Lembrei de zebra porque lembrei de zoológico”. Dando uma risadinha. Olhando-me, ela perguntou:

- “Sabe por que que eu lembrei de girafa? Por causa da sua blusa que tem girafas. E eu lembrei de zebra, porque ela também mora no zoológico com a girafa”.

- “Hum, eu sabia”. Respondi sorrindo.

- “O que é uma folha que cai no chão? É uma coisa que ficava amarelinha na árvore, aí ela, com o vento, cai e se “estaca” no chão.

- “Se estaca?” Perguntei e ela respondeu:

- “É. É isso, se “estaca” no chão. Deixa eu desenhar uma árvore pedra no seu caderno? De pedra não, de morango!”

- “Deixo, claro!” Respondi, entregando o caderno a ela, que desenhou rapidamente, entre outros registros, a sua árvore. Amo os desenhos delas nos meus cadernos, tenho um monte deles.

Em seguida, as professoras vieram com o restante do grupo, chamando para subir. Hora o almoço.



Foto 77 - Árvore pedra, mas que virou de morango no último instante, desenhada por Maria em meu caderno
(Fonte: arquivo da autora)

Esse encontro foi marcante, para mim, como pesquisadora. Difícil de explicar. Foi como um presente que Maria me oferecia. Como se ela pensasse: “já que você está aqui estudando infância, crianças, quer ouvir a gente falar, ver a gente brincar, saber o que a gente gosta... Então, escreve aí, que eu vou te contar um monte de coisas”.

Refletindo à luz de Pereira¹⁹², fundamentada por Bakhtin, a atividade de pesquisa é um acontecimento. É a dinâmica da vida, é a interlocução do eu e do outro, em que os fatos vão acontecendo, fazendo sentido e dando forma à realidade que assim se constrói. A autora acredita que:

Por isso, o acontecimento é da ordem do ser. É criação humana, realidade socialmente construída, cronotopicamente contextualizada, única e irrepetível. É terreno de imprevisibilidade (e não de acaso), de enunciação, de implicação e de escolhas¹⁹³.

¹⁹² (2012).

¹⁹³ (PEREIRA, 2012, p. 62).

Não foi por ordem do acaso que Maria sentou ao meu lado e começou a me contar o que sabia sobre os elementos ao nosso redor, por que chamou a minha atenção para que eu escrevesse o que ela falava. Ela sabia da importância que ela e a sua fala tinham para mim, para o meu estudo. Fui para casa ainda confusa, pensativa sobre a conversa com Maria. Lia, escrevia e, passado o evento, longe da emoção do momento, assumindo o lugar de autora, pude compreender melhor o posicionamento exotópico de Maria. Apenas eu, diante do outro, posso lhe dar acabamento, completude. Ela, do seu lugar de criança, via muito mais do que eu podia ver em mim mesma, parecia me completar como sujeito pesquisadora.

Todo esse movimento aconteceu porque houve uma recíproca responsividade dos interlocutores da pesquisa: pesquisadora e pesquisada, eu e Maria.

Relembrando o meu retorno à escola como pesquisadora, após a minha saída como professora do grupo 4, sentamos em roda e conversamos. Naquele diálogo, procurei deixar claro para as crianças o objetivo do meu estudo: pesquisar “coisas” de crianças, como elas diziam. Expliquei que eu precisava da autorização delas e de seus pais para poder observar, escrever, fotografá-las na escola. Então, percebi quanta riqueza de sentidos carregava o conjunto de palavras de Maria:

- Você não vai escrever o que eu estou falando?

Numa perspectiva bakhtiniana, o que são as relações dialógicas? Vozes respondem em meus pensamentos: cada enunciado é um evento! Diálogo não é harmonia, e sim embate! Só o outro pode me tirar de mim! Se eu me monologizo, é para, de novo, entrar no outro! O objeto da ciência que eu buscava ali, era um objeto expressivo e falante e, nesse momento, o seu nome era Maria. Objeto? Nunca.

“Toda compreensão da fala viva é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”¹⁹⁴.

Ao mesmo tempo em que eu ouvia o interrogatório de Maria e escrevia sua fala, reportava-me, ainda que de forma inconsciente, ao nosso diálogo na roda. Vi, mais uma vez, os reflexos e a importância de um ato responsivo e responsável. Como uma ópera que eu aprecio, Maria invadia meu ser, provocava-me, alterava-me e, de certa forma, cobrava-me ser pesquisadora.

O pensar não tem alibi, e esse pensar acaba nos levando ao agir que, por consequência, também não tem alibi. Quando entrei em campo para pesquisar, não sabia como seria.

¹⁹⁴ (BAKHTIN, 2017a, p. 270).

Metodologicamente bem alicerçada: Bakhtin, Corsaro, Pereira, Amorin, Kramer, Geraldi, Minayo, GEPELID¹⁹⁵ ativo, com fortes discussões e, na bagagem, uma boa experiência com crianças. Porém, tinha uma certeza, ou melhor, um desejo, realizar o estudo com as crianças. E assim procurei fazer.

Confesso que a caminhada não foi fácil. Prazerosa sim, mas fácil não. Tive que me desconstruir para me constituir pesquisadora e isso foi acontecendo aos poucos, no desenvolvimento do estudo, e Maria, neste dia, com o seu olhar exotópico, ajudou-me.

Dialogia, Exotopia, alteridade.... Refletindo sob uma perspectiva bakhtiniana e da importância do outro para o nosso existir, penso o quanto as palavras de Maria me inquietaram. É como se ela me autorizasse, certificasse-me a estar naquele lugar de pesquisadora. Ela me fazia ver aquilo que, do meu lugar, eu não conseguia. Ao me completar, ela me responsabilizava, pois, antes da pesquisa começar, tivemos uma conversa sobre o que vinha a ser uma pesquisa: observar, registrar, tirar fotos... saber mais sobre as crianças do grupo 4. Eu fiz o convite, ela aceitou, então...

Heterociência – arte e vida, embora sejam coisas diferentes, devem caminhar juntas e fazer parte da minha singularidade, da minha responsabilidade¹⁹⁶.

Observando as crianças, suas brincadeiras, suas narrativas, consigo ver os três campos do conhecimento da vida humana que Bakhtin nos apresenta. Elas vivem com beleza, alegria, leveza e agir ético, mas, na vida adulta, conquistar tais dimensões é um desafio diário.

Pereira¹⁹⁷ nos faz refletir sobre viver a vida de forma mecânica, sem exigências ou cobranças éticas e estéticas. Esse agir mecanicamente faz com que a arte e a ciência fiquem improdutivas, infecundas, inférteis. Somos culpados quando não nos responsabilizamos pelo o nosso agir no mundo. “Na culpa, o outro me devolve para mim e, ao me devolver, me humaniza”¹⁹⁸.

Foi essa humanidade que Maria ofereceu quando sentou ao meu lado. Encantadora, com o seu jeito único de ser e estar no mundo, de forma imprevisível e inesperada, fazendo-me sentir pesquisadora, ensinou-me sobre árvore pedra, cipó, lago, a folha que “estaca” no chão, girafa... Juntas, vislumbramos um mundo que está posto, dado.

Mais um evento, encontro de palavras, de ideias, de sentimentos, de beleza. Maria não foi até a mim apenas fisicamente, ela procurou compreender o meu lugar e estabelecer uma

¹⁹⁵ Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagem e diferenças (UFRRJ)

¹⁹⁶ (BAKHTIN, 2017a).

¹⁹⁷ (2010, p. 57).

¹⁹⁸ (PEREIRA, 2015).

inter-ação comigo, Maria-pesquisada e Patricia-pesquisadora, ela se colocou no meu lugar, voltou ao lugar dela e, de forma ética, expôs-me seu ponto de vista. Nesse encontro dialógico, fizemos história, alteramo-nos e nos constituímos.

Que possamos cada vez mais estar sensíveis ao olhar e ao falar das Marias que estão por aí, pelo mundo, clamando a nossa atenção. Talvez, assim, conseguiremos mergulhar na vitalidade da vida, na humanidade do humano. Esta parece ser a proposta de Bakhtin, ao nos apresentar as três dimensões da cultura humana: a ciência, a arte e a vida.

Trollar, Slime, Minecraft, Lucas Neto – A cultura lúdica transmídia na escola

“Patricia, você *trolla*?” Essa frase não saía mais da minha cabeça.

Trollar, minecraft, Lucas Neto, slime... Seria o efeito das redes sociais invadindo o cotidiano escolar? Foram apenas três meses distante da EEI, mas a velocidade das informações e da cultura lúdica transmídia já repercutia nas brincadeiras do grupo 4. Atenta às narrativas das crianças, parecia que há muito tempo não nos víamos, tamanha a potência verbal e o vocabulário desconhecido para mim. Certo que, como professora do grupo, sempre via surgirem nomes de personagens, músicas e danças que as crianças traziam para a escola e eu não conhecia, mas, rapidamente, informava-me para, num ato responsivo, fazer uma análise crítica e, talvez, entrar na linguagem lúdica para interagir com elas.

Peppa, Galinha Pintadinha, Patrulha Canina, que logo eram substituídos por outros desenhos televisivos. Qual o meu ato responsivo, senão estar abertas às novidades que as crianças traziam para a escola, já que a diferença se manifesta nas esferas culturais e essa era uma forma de nós, professoras, aproximarmos-nos das realidades das crianças e de seus costumes familiares. Músicas e danças do estilo funk também chamavam nossa atenção. Vale lembrar que, observando movimentos estereotipados e de uma sensualidade demasiada nas danças, realizamos, junto à Carla, professora de dança, atividades rítmicas e corporais que mostravam que podíamos dançar e brincar com todas as partes do corpo e não apenas com o bumbum.

Entretanto, não mais como professora do grupo, eu estava, ali naquele espaço/tempo, como pesquisadora e atenta aos diálogos que ora circulavam naquela comunidade.

Outubro de 2019, século XXI, era digital, a criança na idade média¹⁹⁹. Acompanhar ou apenas conhecer as brincadeiras que as crianças levavam para a escola, demandou um pouco mais de atenção sobre temas, até então desconhecidos para a pesquisadora.

Início de dia. Uma mesa com massinhas de modelar, outra com blocos lógicos e mais a sala inteira com opções para brincar. Hugo e Rafaelly brincavam de se esconder atrás das cortinas. Miguel Sá brincava sozinho, segurando um celular de brinquedo, grudado ao ouvido, agitado, andando para lá e para cá, como quem estivesse resolvendo problemas. Cena comum no cotidiano adulto.

Neste dia, a mesa de massinhas era a mais cotada. E foi nela que eu procurei me ater ao bate-papo protagonizado por: Maria Claryce, Joana, Carlos, Nathália, Miguel Costa, Davi e Maria, recém-chegada ao grupo. Eu estava sentada em uma cadeira próxima, mas fora da mesa de massinha.

Maria Claryce, batendo forte com o cotovelo, amassando o brinquedo de modelar sobre a mesa, perguntou:

- “O que eu estou fazendo? É de comer? É gostoso?”

- “O que estou fazendo? Começa com BA e depois SA. Não, começa com a letra TA de tatu”. Miguel entrou na conversa, repetindo a pergunta da colega.

- “Adivinha o que eu vou fazer?” Joana entra na conversa, também sem responder aos amigos.

- “O quê?” Maria Claryce também quis saber.

- “Tem que adivinhar, ué”. Joana acrescentou, eriçando as sobrancelhas para a amiga Maria Claryce.

Carlos, modelando a sua arte, pensativo, observava a massinha da amiga, então respondeu:

- “Tá, tá bom, tá fazendo uma minhoca?”

- “É, tá”. Joana concordou, olhando para o que Carlos chamou de minhoca.

Amassando tudo rápido e perguntando novamente:

- “E agora? Começa com a letra B”. Continuou Joana. Pegando um pedaço da massinha de Maria Claryce, sem a permissão da amiga.

- “Não mexe no meu *slime!*” Maria Claryce falou num tom alto e sério com Joana, que sorriu e devolveu o brinquedo.

¹⁹⁹ (SOUZA, 2008).

- “Patricia, sabia que eu sei fazer *slime*? É água boricada, um pote, colher e um sabão em pó”.

Davi, que até então estava calado, entrou animado na conversa.

- “Sabia que minha prima Sabrina sabe fazer *slime*? Tem que misturar tudo, sabe?”

Nathália, que também apenas observava a conversa dos amigos, comentou:

- “Minha mãe sabe fazer *slime*”.

Confesso que eu ainda não tinha ouvido falar em *slime*, não conhecia a novidade que tanto interessava ao grupo 4.

A professora Viviane entrou na conversa, confirmando o que Maria Claryce falava, acrescentando alguns ingredientes e me atualizando sobre o assunto do momento. Disse que estava no planejamento da tarde fazer *slime* com o grupo.

O diálogo continuava na mesa sobre como fazer a massinha gelatinosa.

Miguel Sá veio com seu telefone de brinquedo na mão, tentando guardar no short, sentou no meu colo e perguntou:

- “O que você está escrevendo aí?”

- “O que vocês estão fazendo”. Respondi.

- “Então escreve meu nome aí? Mi –chel”. Ditando as sílabas para que eu escrevesse. Conforme eu escrevia, Miguel sorria e observava, com curiosidade, o movimento da escrita, mas logo se afastou, pegando novamente o telefone.

Percebendo que Miguel saiu do meu colo, Carlos deixou a mesa de massinha, pegou um brinquedo e veio sentar na cadeira ao meu lado. Colocou um brinquedo, que parecia uma telinha de TV, em minhas mãos e falou:

- “Toma, Patricia, brinca, é só falar: toma, toma, toma. Patricia, você *trolla*?”

- “*Trolla*”? Repeti. Nunca tinha ouvido falar essa palavra.

- “É, *trollar*. Você joga? *Minecraft*? Todo mundo *trolla* na vida real”. Acrescentou Carlos.

- “Carlos eu não sei o que é *trollar*, me fala...”

- “Lucas Neto, *Minecraft*. Você tem que ver”. E saiu para brincar com os amigos.

Logo eu, que nem Facebook tenho. Analfabeta digital, perdi a companhia de Carlos.

Souza²⁰⁰, a respeito da cultura lúdica transmídia, fala que, para ser um “mestre” dessa cultura, é preciso estar atento a toda a manifestação oferecida e interpretar as várias

²⁰⁰ (2008).

modalidades textuais que circulam nas redes. Esse “saber” acaba funcionando de alguma forma, como uma senha para as crianças poderem ser aceitas nas brincadeiras.

Refletindo com Lyotard²⁰¹, a autora nos mostra como o conhecimento tem sido utilizado como moeda de troca nessa cultura lúdica contemporânea. Pesquisando um grupo de crianças na escola, a autora percebe que, para serem bem-sucedidas nas brincadeiras, elas “vão adquirindo saberes relacionados a como fazer, agir, definir, dizer, colecionar, jogar, nos diferentes cabos de conexão da rede transmídia – desenho animado, videogame, revistas, coleção de cartas, site na internet, para citar alguns”²⁰².

Munida das narrativas registradas em meu caderno, recuperei as palavras desconhecidas para mim e fui pesquisar: que diachos era *Minecraft*, o que significava *trollar* alguém, como se faz e o que é *slime* e quem era Lucas Neto. Não que eu quisesse ser um “mestre” desse saber, mas precisava me informar minimamente sobre essa cultura lúdica transmídia e, mais do que isso, o que ela poderia representar para o grupo.

Começando pelo *Minecraft*. Trata-se de um jogo disponível na internet, em que a criança cria as condições para seu personagem sobreviver no jogo: cuida do solo para plantar, criar animais e, dali, tira seus alimentos; vai em busca de minérios, madeiras e outros utensílios para montar instrumentos, máquinas, castelos e o cenário onde vai viver, as aventuras que vai enfrentar e como vai se defender. Associei o jogo a um *Lego* com pequenas peças de montagens que algumas escolas oferecem, só que de forma virtual. De uma peça, você pode construir outras e assim sucessivamente. Pode ser jogado de forma individual, em dupla ou com um grupo de até dez amigos, é só combinar com os amigos e, on-line, se encontrarem para montar suas estratégias e regras de jogo. Há também desenhos animados para todos os níveis de jogadores, desde os iniciantes aos mais avançados. Desta forma, o número de adeptos vai crescendo e virando um passatempo para crianças e adultos. Além do entretenimento virtual, há livros, brinquedos e vestuários para o consumidor.

Já o verbo *trollar* significa enganar, chatear e até humilhar alguém. *Troll face* é a pessoa que aplica as ciladas nos colegas, com o intuito de se divertir²⁰³. Descobri, em seguida, que a ação de *trollar* e Lucas Neto estavam intimamente ligados, já que é um vocabulário muito utilizado pelos internautas e o jovem *youtuber* citado usa o verbo em seus vídeos lançados diariamente na internet.

²⁰¹ (1998).

²⁰² (Idem, p. 215).

²⁰³ Informação retirada do dicionário popular on-line.

Cabe aqui uma breve apresentação sobre quem é Luccas Neto. Pois é notório seu sucesso no mundo infantil transmídia. Dono de um canal na internet com mais de 23 milhões de assinantes, suas postagens são direcionadas ao público a partir de dois anos de idade. Além da internet, o artista já estreou no cinema e circula em produtos comercializados pelo Brasil inteiro. Brinquedos, jogos, roupas e mochilas estampam o rosto do jovem. Os vídeos postados em seu canal apresentam seu modo de viver no dia a dia. Numa conversa descontraída, o *youtuber*, além de *trollar* para conquistar o público infantil, posta vídeos. Conteúdos que ilustram o seu estilo de vida perfeita, longe da realidade de muitas crianças brasileiras. Só encanto. Em suas postagens podemos conhecer seu quarto de brinquedos: bichos de pelúcia, os mais encantadores possíveis; carrinhos, bonecos, jogos, baús com mais e mais brinquedos; em outro vídeo, o jovem se farta de vários sabores de sorvetes e outras guloseimas; num terceiro, apresenta sua viagem à Disney, onde, após encher um carrinho de compras, abre vários embrulhos, um a um, mostrando seus presentes aos seguidores para que, ao admirarem sua atitude consumista, sonhem em, talvez, um dia ser como ele.

Há pouco mais de uma década, a grande vilã das famílias era a TV. Por muito tempo, desenhos animados e propagandas de artefatos infantis entravam nas casas se dirigindo diretamente às crianças. Isso já era uma preocupação para muitos pais e educadores de crianças pequenas. A TV estava ali, na maioria dos casos, no meio da sala, onde todos, adultos e crianças, de alguma forma, partilhavam a mesma programação. Se, num passado recente, a forma como a mídia atingia as crianças já era motivo de preocupação, imagine na era transmídia, em que a tela ficou menor, portátil e mais atraente, cabe no bolso e tem uma infinidade de opções para o entretenimento das crianças: vídeos, jogos, séries, desenhos, filmes, canais...

Em 2008, o documentário *Criança, a alma do negócio*, já chamava a atenção, no sentido de nos atentarmos ao ataque da publicidade televisiva que falava diretamente às crianças, usando-as para fazer com que os pais comprassem o que elas quisessem. Na opinião dos adultos entrevistados no documentário, crianças são vulneráveis aos apelos da mídia, não sabendo diferenciar o que é bom ou ruim ao seu desenvolvimento. Mães, crianças e especialistas falavam a respeito das propagandas cuja intenção era estimular o consumo de produtos. Para os responsáveis, o que as propagandas faziam era uma covardia com as crianças e provocava disputa e competição no comportamento das mesmas. Os pais concordavam que, para suprir a sua ausência na vida dos filhos ou para vê-los felizes, compravam os artefatos propagados pela mídia.

O excerto a seguir apresenta a fala de uma criança entrevistada sobre o assunto:

“Mexe muito até com o coração, não é? Porque quando a pessoa vir alguma coisa ali, quer e gostou, a única coisa que a pessoa quer é ir à loja e comprar. Eu acho que é mais fácil a criança ir lá e pedir para a mãe e a mãe não ter. Aí sim, o coração da criança fica, até vontade de chorar a criança tem”²⁰⁴.

As propagandas acabam colocando os pais no papel de vilões. Os especialistas alertam que os desejos existem e são bem-vindos, mas as propagandas acabam plantando um desejo que não é espontâneo, mas estimulado pelas propagandas que só visam ao lucro. A promessa de felicidade está relacionada ao consumo. Essa busca, alertam os especialistas, na verdade, não é pelos objetos e sim por sentimentos, como: afeto, amizade, companheirismo, que, talvez, por meio de posse do produto, elas pensam em conquistar.

Nascemos incompletos, vivemos em busca de uma completude, mas, ainda assim, morreremos incompletos. “Eu-para-mim e eu-para-o-outro, o outro-para-mim. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado através do outro”²⁰⁵.

Quem são esses outros que parecem sufocar as crianças, apresentando um mundo que, para o sujeito “ser”, ele tem que “ter”?

Diniz²⁰⁶ apresenta uma importante reflexão em seu artigo *O que a Barbie ensina para as crianças?* Para a autora, por meio da personagem Barbie, as crianças aprendem muitas coisas a respeito do mundo contemporâneo. Analisando dois filmes, chama a atenção para as narrativas com discursos afirmativos, em que a estrela dos filmes ensina o que é preciso ter e fazer para ser uma princesa.

Sociedade do espetáculo é a forma como a autora se refere às crianças que, no desejo de serem aceitas, acabam entrando em um consumismo desenfreado para alcançarem uma certa visibilidade social.

Fundamentada em Bauman²⁰⁷, a autora nos fala que um traço característico do consumismo é o esquecimento prévio, este não costuma se apegar aos artefatos consumidos, substituindo-os por outro rapidamente.

Quanto tempo as crianças passam atentas aos comandos de uma tela? Quanto tempo elas passam ao lado de seus pais, conversando, brincando e interagindo? Final do dia e de semana? E dentro de uma escola? Quem educa mais?

²⁰⁴ Fala retirada do documentário intitulado “Criança, a alma do negócio” (2008).

²⁰⁵ (BAKHTIN, 2017a, p. 382).

²⁰⁶ (2015).

²⁰⁷ (1999).

Já o *slime*, na minha opinião, a antiga geleca, remetia à massinha de modelar presente no cotidiano escolar das crianças, embora um pouco mais líquida e com um colorido mais transparente. Ressalto que, procurando saber um pouco mais sobre o *slime*, descobri que a moda foi inspirada na década de 80, quando o filme *Ghostbusters* (Caça Fantasmas) apresentou um fantasma com um aspecto verde gelatinoso, cujo nome era *Slime*. Essa criatura começou a ganhar a simpatia da garotada. Assim, teria surgido a geleca industrializada. Porém, o brinquedo passou a chamar mais a atenção das crianças depois de disseminadas, na internet, receitas caseiras. São ensinados vários tipos de receitas pelos canais do *Youtube* e *Instagram*. Depois de pronta, a massa fica com uma textura agradável ao toque, macia e geladinha.

Sarmiento²⁰⁸ e Souza²⁰⁹ ressaltam que as crianças estão atentas a todas as mensagens da mídia. Ao receber novas informações, elas não são apenas receptoras passivas, pelo contrário, interpretam, criam e também criticam as novidades, assim, no dia a dia, interagindo como seu grupo, elas aprendem, ensinam, criam e recriam novas brincadeiras.

Observando o comportamento das crianças nas brincadeiras fomentadas pela cultura transmídia, conhecimento e saber passam a ter outras interpretações, a exemplo, os saberes são avaliados pela utilidade do momento e não mais por critérios de veracidade ou falsidade. Assim, para ser aceita na brincadeira, a criança precisa, primeiramente, além de um certo conhecimento prévio do que a mídia apresenta, conquistar sucesso no jogo e, para tal, adquirir alguns artefatos: bonecos, cartas, roupas, revistas... “Competência e competição formam uma parceria que faz do jogo uma arena de disputas em busca de triunfo e mérito”²¹⁰.

Fundamentada por esses saberes, as crianças interagiam, comunicavam suas ideias, definiam, avaliavam e, assim, iam construindo novos valores.

A brincadeira para a criança é o que de mais sério elas fazem. Brincar significa aprender. Ao longo da história, a brincadeira acompanha os vários momentos da vida social do homem. De acordo com os estudos desenvolvidos sobre cultura de infância, a relação da criança com seus pares oportuniza a criação de um imaginário coletivo infantil que vai auxiliá-la na compreensão e significação do mundo real, mediante diversas experiências vitais. Assim, elas vão observando, interpretando e entendendo o que observam.

²⁰⁸ (1998).

²⁰⁹ (2008).

²¹⁰ (Idem, p. 214).

A última crônica. “Quase” – Um botão, um tesouro ou o nariz da Emília

Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo do seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. [...]. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica²¹¹.

“Nariz! Isso é um nariz?” Davi olhava para o botão amarelo transparente, com espanto, sem entender nada sobre o objeto ao qual Joana se referia com tanta estima. Afinal, era um botão, era um tesouro ou o nariz da Emília?

Falar de signos é também falar de ideologias. Para Volóchinov²¹², a ideologia é social, constrói-se por meio das interações e não da consciência humana conforme os idealistas pensavam, nem tão pouco do positivismo psicologista. Para o autor, a consciência passa a existir e tomar forma a partir dos signos que surgem e são organizados nas interações sociais, ou seja, na dinâmica da vida cotidiana.

Na vivência, a linguagem é um importante veículo de valores e significados. Por ela, expressamos nossos sentimentos, ideias e pensamentos. Heteroglossia é o que Bakhtin denomina das várias vozes sociais que falam à nossa consciência. Funciona como um auditório social, onde buscamos nossas motivações, apreciações e outros sentimentos que nos constituem.

Lanço, então, um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.... Esse olhar vai para um botão, ou melhor, sobre o significado desse objeto para mim e o Grupo Emília (2017), signo que marcou a minha passagem pela EEI como professora e se fez presente no meu retorno como pesquisadora: um lindo botão amarelo. Relíquia que guardarei para sempre em meu estojo.

Desejo tecer, aqui, fios de vivências. Entretanto, para contextualizar o leitor, no primeiro momento do texto, resgato um pouco a minha trajetória com as crianças da EEI, quando assumi como professora, o grupo se chamava Carros G-II (2016), no ano seguinte, 2017- GIII passou a ser Grupo Emília.

Isso para falar do nariz da Emília. Retomo um pouco uma história de amor, de amizade, de carinho, de pertença e de muita interação e brincadeira do grupo com uma boneca de pano chamada Emília, motivo pelo qual passou a ser, também, o nome do grupo, Grupo Emília (2017).

²¹¹ Crônica intitulada “A última crônica”, de Fernando Sabino, retirada do livro “Para gostar de ler” (1994).

²¹² (2017).

No grupo III, as crianças já conheciam as personagens da Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo, mas uma criança, em especial, era apaixonada. Todo dia, uma novidade na mochila: livros, fantoches, brinquedos, DVDs... Joana sempre levava materiais que ela tinha em casa para partilhar com os amigos da escola, aumentando, assim, o interesse do grupo pela Cuca, Narizinho, Visconde... Até uma boneca Emília que tinha na sala de leitura da escola passou a “morar” na nossa sala de referência. Um dia, conversamos com o grupo sobre a possibilidade de o grupo ter um nome, ouvimos algumas opiniões, mas a sugestão de Joana ganhou a simpatia de todos: Grupo Emília.

“De uma caixa de costura,
Pano linha e agulha.
Nasceu uma menina valente,
Emília a boneca gente”²¹³.

Inspirados na letra da canção, resolvemos, então, construir a nossa boneca. Pano, linha, agulha, muito *acrilon*... Aceitamos doações. Meias, calcinhas e shorts foram doados pelos pais, mas o corpinho foi feito com muito carinho e por muitas mãozinhas.



Foto 78 - Da esquerda para a direita: Bento, Carlos, Pedro, Roberto, Maria, abaixada atrás, e eu. Tpdps enchendo o corpo da boneca com *acrilon* (Fonte: arquivo da autora)

²¹³ Canção “Emília (A boneca gente)”, de Baby do Brasil. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/sitio-do-picapau-amarelo/1963391/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Mãos à obra. Todo dia um pouquinho. Hora da caixa surpresa. Nem precisava chamar o grupo para sentar na roda, bastava pegar a caixa e eles vinham correndo, curiosos para saber qual a novidade do dia. Momento de expectativa, olhinhos focados na abertura da caixa, ou melhor, o que sairia de dentro dela. Tecido, chapéu, lãs coloridas.... Cada material retirado da caixa era uma alegria e motivo de muita conversa.

O *acrilon* era um material desconhecido para eles, para falar a verdade, para mim também. Eles gostavam de tocar, passar no rosto, sentir a maciez. Momento de exploração do material, sensações. Foi preciso dar um tempo para eles se desapegarem do *acrilon*, pois ele seria o enchimento. Na foto acima, Bento ainda está com um chumaço de *acrilon* nas mãos, despedindo-se para pôr no corpo da Emília, que estava quase pronta.

Lembro que um dia, percebendo o encanto das crianças pelos rolos de lã, preparei uma caixa com vários novelos e a atividade proposta era essa, segurar, cheirar, apertar, sentir o peso... Claro que depois da experiência os novelos nunca mais foram os mesmos, mas a vivência foi maravilhosa para todos, valeu a pena. Confesso que, antes, eu achava que lã era para atividade de artes: recorte, colagem, simular cabelos.... Eles me mostravam que não, eu estava enganada.



Foto 79 - Da esquerda para a direita: Rafaelly, Pedro, Bento, Carlos e Roberto admirando o pezinho da boneca, que saía da caixa surpresa com muita expectativa (Fonte: arquivo da autora)

Na foto acima, aparece o pezinho da boneca saindo misteriosamente de dentro da caixa surpresa, mexendo com a ludicidade das crianças. Aos poucos, fomos confeccionando a boneca Emília. Em um dia as perninhas, no outro, a barriguinha, cabelos... e, assim, nossa mascote foi ganhando forma.



Foto 80 - Da esquerda para a direita: Pedro, Bento, Carlos, Roberto e eu tirando, de dentro da caixa surpresa, o que seria o cabelo da boneca (Fonte: arquivo da autora)

Depois de pronta, a boneca passou a acompanhar o grupo nas atividades do dia a dia da escola e de casa também. Toda semana, uma criança era sorteada para lavar o brinquedo para casa e passar um final de semana com a Boneca de pano. Uma bolsa, com um caderno dentro, acompanhava a boneca, para que a família, junto à criança, relatasse como foram os dias com a boneca.



Foto 81 - Boneca Emília pronta, mas sem o nariz, com bolsa e caderno, que a acompanhavam nas visitas às casas das crianças (Fonte: arquivo da autora)

A foto acima apresenta a boneca pronta para ser sorteada, mas já sem o nariz e os sapatos, que sempre caíam e se perdiam pelo caminho. Volta e meia, vinha um com os sapatos da Emília nas mãos. Por sorte, nas vezes em que o nariz caiu, foi na sala de referência e, rapidamente, pegávamos o *kit* de costura para tentar resolver. A hora do sorteio era um momento de muita expectativa para o grupo, todos queriam ser sorteados, mas entendiam que um dia chegaria a sua vez.



Foto 82 - Emília no colo de Joana, no pátio da escola (Fonte: arquivo da autora)

Todos do grupo gostavam da boneca, sabe aquele sentimento de pertencimento, afinal ela foi confeccionada por eles, por nós? Mas Joana demonstrava seu amor de uma forma mais possessiva. Lembro que ela demorou a entender que a boneca de pano não era apenas dela, e sim do grupo. Todos queriam e podiam brincar com o brinquedo.

Joana carregava a Emília para lá e para cá, e aí de quem tentasse tirar a boneca dela, Joana ficava brava. Era preciso muita conversa para Joana compartilhar a mascote com as outras crianças.

Aos poucos, e por meio de muita conversa, Joana começou a socializar o brinquedo. Na escola, todo lugar que o grupo ia, lá estava a boneca também.



Foto 83 - Joana e Maria alimentando Emília no refeitório (Fonte: arquivo da autora)

Maria e Joana, certo dia, levaram a boneca de pano para se alimentar no refeitório. Outro dia, no pátio, comemorou-se o aniversário da Emília. Batendo palmas, todos cantavam: “Parabéns para você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida... Eeeee”. Um bolo de areia? Não, bolo de chocolate com morangos.



Foto 84 - Rafaelly, abaixada, Miguel Costa, Carlos, Joana, Eduarda e Bernardo cantando parabéns para Emília no pátio (Fonte: arquivo da autora)



Foto 85 - Joana, a boneca Emília, Maria e Bernardo no refeitório, preparando o bolo para a aniversariante (Fonte: arquivo da autora)

Novamente, no refeitório, para ajudar na preparação do bolo da aniversariante do dia. Uma tigela com todos os ingredientes do bolo era passada de mão em mão, para que todos batessem a massa. A música não podia faltar: “mexe prá lá, mexe prá cá, vai mexendo sem parar, parou, passou”. A cada repetição da música, a tigela passava de um amigo para o outro, assim, ninguém ficava de fora. A Emília, colada na porta, foi resultado de uma regência, momento em que as estagiárias assumem a regência do grupo e propõem uma atividade. Essa deixou sua marca no grupo.



Foto 86 - Porta do Grupo Emília (2017) (Fonte: arquivo da autora)

Belos momentos partilhamos, eu as crianças do Grupo 4, a boneca Emília e seu delicado nariz móvel.

Seu nariz vivia caindo. E olha que tentamos resolver a questão. Primeiro ele foi colado no tecido TNT que revestia o rosto da boneca, mas, com o tempo, o nariz descolou. Depois, com uma agulha, costurei o botão no tecido, mas, pouco resistente, o TNT rasgou, então, fiz um remendo em cima do tecido rasgado e coloquei o botão, mas caiu novamente. Era uma

alegria quando a boneca conseguia ficar com o nariz no lugar. Mas a alegria durava pouco. Doce recordação...



Foto 87 - A boneca Emília sem nariz (Fonte: arquivo da autora)

Depois de muito tentar, resolvemos deixar a boneca sem nariz, dessa forma, não correríamos o risco de perdê-lo definitivamente.

Nariz, botão, tesouro.... Numa perspectiva bakhtinina, nenhuma palavra pode ficar como um fio solto, e é exatamente sobre isso que procuro refletir no evento abaixo. Momentos vivenciados tempos depois, no curso da pesquisa.

Hora do sono. Novembro de 2018. Era interessante observar o final do ano letivo na escola, havia um clima diferente, que parecia mexer com todos. Professores, estagiárias, crianças.... Quem trabalha em escola sabe. O Grupo 4 começava a apresentar um novo formato, diria, um certo amadurecimento, nada que estivesse sob o controle das professoras ou do sistema escolar. Não. Era algo delas, do seu crescimento físico, motor, cognitivo. Algo do interior para o exterior e em sintonia com os seus pares. A exemplo, a hora do sono. O momento do sono sempre foi defendido como um direito e uma necessidade da criança que, a princípio, iria ficar dez horas na escola e precisava dormir. Mas elas começavam a resistir a

esse momento. E um efeito dominó começava, quem gostava e precisava dormir, simplesmente não queria mais.

Falando bem baixinho, para não acordar os amigos que dormiam, Maria, Joana, Davi e Miguel Costa, ora recortavam revistas velhas, ora faziam desenhos para ilustrar a pasta fichário da nossa pesquisa. Como combinado com o grupo, todo dia que eu ia para a escola pesquisar, levava junto a minha pasta fichário com os documentos da pesquisa. O material estava sempre à disposição para as crianças manusearem. Eu chegava e elas já procuravam pela pasta. O grupo folheava e apreciava não apenas os documentos, mas também alguns desenhos que o grupo fazia ao longo da pesquisa e eu guardava na pasta. Então, as crianças resolveram decorar a capa com suas marcas. Desenharam na capa, contracapa e em folhas soltas para que eu guardasse também na pasta. Amava os registros delas, além de apreciá-los, era uma forma delas se apropriarem do material que, de fato, pertencia e elas, as crianças.

Por entre desenhos e recortes, eles brincavam de ser irmãos. Joana dizia, impondo:

- “Eu sou Elza”.

- “Não Joana, eu que sou, você sempre é Elza”. Maria reclamou.

O assunto mudou e as duas resolveram ser as irmãs más. Davi entrou na conversa e perguntou:

- “E eu, vou ser irmão também?”

- “Sim, você vai ser João Victor”. Respondeu Joana.

Miguel Costa apenas acompanhava o diálogo enquanto desenhava.

Davi terminou o seu desenho e, como de costume, pediu para que eu escrevesse o nome dele na folha. Peguei, no meu estojo, uma caneta com a cor mais forte para escrever, quando, de repente, Joana parou e, como quem estivesse vendo algo muito extraordinário e com olhos e boca bem abertos, quebrou o silêncio da sala com um grito:

- “O nariz da Emília! Olha, é o nariz da Emília”. Davi, rapidamente, próximo ao estojo, enfiou a mão e pegou o botão. Enquanto Joana, sem hesitar, esticou o seu corpinho e braços para conseguir alcançar do outro lado da mesa, tentando pegar o botão amarelo, que, por muito tempo, harmonizou o rosto da boneca Emília.

Davi colocou o botão no meio da mão e disse admirado:

- “Uau. Um tesouro!”

Realmente, era um tesouro. Embora Davi não soubesse, porque, na época, ainda não fazia parte do grupo. Não sabia que aquele botão tinha um sentido muito significativo para o grupo 3 (2017), Grupo Emília. Davi, ainda segurando o botão, perguntou, olhando-me:

- “Nariz da Emília! Isso é um nariz?”

Davi não entendia por que Joana chamava um objeto redondo, de cor laranja e brilhoso, de nariz.

Recebendo o botão da mão do amigo, Joana segurou o objeto, olhou por um tempo, olhou-me pensativa, e voltou ao seu diálogo com Maria:

- “Maria, a gente só gosta de desenho laranja, não é, irmã?” A cor do nariz da Emília, ou melhor, do botão.

- “É”. Respondeu Maria.

Naquele momento, Joana se lembrou do botão que, por muito tempo, esteve colado no rosto da boneca de pano, aliás, uma boneca não, mais do que isso, Emília passou a ser a mascote do Grupo 3 (2017).

Entretanto, era exatamente isso, para Joana, o nariz da Emília e, para Davi, um tesouro, para os adultos, um botão amarelo e, para mim, não sei falar, mas senti algo transgrediente.

“Como marca deixada pela roda na terra fofa”. Memórias, experiências, vivências do passado rapidamente se fizeram presentes, abrindo possibilidade de trilharmos novos caminhos, novas experiências. Vivência é algo que se produz quando unimos algo que temos dentro de nós em interação com o objeto e com o meio que nos cerca²¹⁴.

Naquele dia, o “nariz” da Emília passou de mão em mão, mexendo com o imaginário das crianças. Miguel Costa, Maria, que participou das aventuras com a boneca, observaram atentos o botão, mas não se manifestaram verbalmente.

Participando ou não das aventuras com a boneca de pano, todos admiraram aquele lindo objeto que, um dia, foi, sim, o nariz da mascote do grupo.

Para conhecer algo é preciso fazer um exercício de olhar para ver, porém: “para ver, não basta olhar. Assim como na arqueologia, implica procurar nos signos os vestígios de uma história²¹⁵.”

Daí a importância da palavra carregada de significados. Para Bakhtin²¹⁶, a interação vai além do diálogo, pois envolve outros aspectos. “O diálogo é a forma básica de compreensão do outro e de si mesmo, bem como a forma mais importante da interação discursiva”²¹⁷.

²¹⁴ (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

²¹⁵ (LIMA, 2006 apud GIOVANI, 2018, p. 129).

²¹⁶ (BAKHTIN, 2017 apud GIOVANI, 2018, p. 66).

²¹⁷ (VOLÓCHINOV, 2017, p. 66).

Davi precisava compreender um pouco sobre o que escutava, até então, aquela brincadeira de um objeto ser chamado de nariz não fazia sentido para ele. Falar é transformar pensamentos em linguagem, é dar sentido aos objetos e às nossas ações. Era isso que ele buscava, minimamente, compreender naquele contexto, para participar da corrente viva de significados que é a vida.

Deixo aqui a minha “quase” última crônica, já que o tempo e o compromisso acadêmico não me permitem continuar. Mas penso ter conseguido narrar bons eventos do meu encontro com as crianças da EEI. Porém, mais do que narrar eventos, o convite era refletir sobre a forma como esses sujeitos expressivos e falantes se colocam quando é dada a eles uma escuta sensível. Reconhecendo a autoria de suas próprias histórias e produção de suas culturas. A quem deseja trabalhar com crianças, atente-se a elas, somos eternos aprendizes ao lado delas.

Se ser cronista é se expor, topei o desafio. Exponho minhas fraquezas, incertezas, dúvidas, para que juntas, nós profissionais da educação, possamos construir uma profissão, ainda a ser inventada, segundo Malta²¹⁸. Que nosso ofício seja de libertar, desenformar e não o contrário.

“Há um menino, há um moleque morando mesmo em meu coração”. Esse moleque tem nome Carlos Alberto. Vive dentro de mim, está sempre interessado no discurso da vida. Ele até gosta de conversar com adultos, mas sua preferência é estar entre seus pares. Brincar, correr, pular, gargalhar, observar e refletir. Ver especialmente o que os adultos não veem. Assim, seguimos, eu e Carlos Alberto.

Do meu encontro com as crianças, procurei captar, no cotidiano escolar, algo único e exclusivo do conteúdo humano infantil. Em cada episódio, cada acontecimento, busquei extrair, além da alegria do encontro, elementos que fornecessem conteúdo às ciências humanas.

Como Heródoto, pai da história trazido por Benjamin²¹⁹, não desejo dar explicações, nem apresentar uma única interpretação. Meu desejo é que as narrativas apresentadas, aqui, estejam sempre abertas. Abertas a novos eventos, novas conversas, novas enunciações.

²¹⁸ (2018).

²¹⁹ (1987).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, L. M. L. de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. *In: ABRAMOWICZ, A e VANDENBROECK, M. (orgs.). Educação Infantil e Diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- ABRAMOWICZ, A. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 35, n. 127, abr./jun. 2014, p. 461-474. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infância em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3(60), set./dez. 2009, p. 179-197. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- AMORIM, M. O detetive e o pesquisador. **Documenta. Eicos/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável/URJF**, v. 6, n. 8, 1997, p. 127-141. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/280725448/27-08-rascunho-O-DETETIVE-E-O-PESQUISADOR-pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.
- ANDRADE, A. S. “Inglês é acessório?” **Preconceito interdisciplinar em uma escola estadual do Rio de Janeiro**; Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10130@2>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- ARAÚJO, I. **O lugar da educação infantil na universidade**: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica, RJ, 2015. Disponível em: <http://eei.ufrj.br/images/_eei/arquivos/bancodetrabalhos/1DISSERTACAOIolandaAraujo.compressed.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. *In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017a.
- BAKHTIN, M. M. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017b.
- BARBOSA, M. M. **Por amor e por força – Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortes, 2008.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol. 4, n. especial, set./dez., 2018, p. 9-22. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/582/821>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. *In*: **Para gostar de ler: crônicas**. Vol. 5. São Paulo: Ática, 1994.

CASTELLO, J. Crônica, um gênero brasileiro. **Rascunho**, Curitiba, set. 2007.

CERISARA, A. B. **Cotidiano na Educação Infantil – de como papai do céu, coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu!**, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/11195/10661>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

COLI, J. Histórias de mistério. *In*: Caderno “Mais” do Jornal Folha de São Paulo, 15 set. 1996.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação no estudo etnográfico com crianças pequenas. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 443 – 464.

DINIZ, K. M. O que a Barbie ensina para as crianças? **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Santa Catarina, UFSC, 04 a 08 out. 2015.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1(43), jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855/11332>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. 16ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GIOVANI, F. Transgrediência na pesquisa em ciências humanas: o paradigma indiciário. *In*: SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. de. (orgs.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.

JOBIM e SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAMER, S. **Por entre as pedras, armas e sonhos na escola**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LOPES, J. M.; FICHTNER, B. Contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Rev. Educ. Publ.**, Cuiabá, v. 26, n. 65, set./dez. 2017, p. 755–774. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564/3675>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

LOPES, J. M. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, n. 12, jul. 2012, p. 211-227. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/3193/2403>>. Acesso em: 13 out. 2019.

LOPES, J. M.; PEREIRA, L. M. Teatro com bebês: narrando vivências na Educação Infantil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=14014&path%5B%5D=7774>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

LOPES, J. M.; VASCONCELLOS, T. de (org.). Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 1, jan./jul. 2006, p. 102-127. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

LOPES, I. P. **A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)**. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidade – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2019.

MACHADO, M. C. **Eu e o teatro**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: A educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 20, n. 3, jul./set. 2009, p. 417–436. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOTTA, F. N. M.; CARVALHO, C. R. de. **Em busca de uma heterociência**: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas. (Projeto de Pesquisa). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MOTTA, F. N. M. De crianças a alunos: Transformações Sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011, p. 157–173. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ep/v37n1a10.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MOTTA, F. N. M. Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica. *In*: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Vol. 1. Campinas: Papyrus, 2011.

MUELLER, B. G. A palavra religiosa como uma variante da “palavra autoritária” em Bakhtin. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**. São Paulo, v. 12, n. 1, abr., 2017, p. 91-112. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457327177>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

NASCIMENTO, A.; MOTTA, F. N. M. “Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos”: a dinâmica das idades. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA LIMA, A. F. S. de. **Pré-escola e alfabetização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PEREIRA, L. M. **Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontro da arte com a vida**. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói – RJ, 2019.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisas com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015, p. 50–64. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME/FURBE**, v. 6, n. 3, set./dez. 2011, p. 581–602. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361–378. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHUBERT, I. & SCHUBERT, D. **Billy Brigão**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 1998.

SOUZA, N. B. de.; MIOTELLO, V. Vivenciar a si mesmo à margem: transgrediência, acabamento, opacidade. *In*: SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. de. (orgs.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo dos bebês nas distintas abordagens de Sociologia da Infância da língua inglesa**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos – Centro de Estudo e Pesquisa de Ciências Humanas Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2307/5206.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 set. 2019.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, dez. 2009, p. 265-283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLOCHINOV, N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZUCCOLI, F. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, set. 2015. Acesso em: 17 mai. 2017.