



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSELMA SALAZAR DE CASTRO

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO
PEDAGÓGICO**

Florianópolis
2016

Joselma Salazar de Castro

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO
PEDAGÓGICO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Educação e Infância.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schindwein

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Julice Dias

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Castro, Joselma Salazar de

A docência na educação infantil como ato pedagógico /
Joselma Salazar de Castro ; orientadora, Prof^a. Dr^a.
Luciane Maria Schlindwein ; coorientadora, Prof^a.
Dr^a. Julice Dias. - Florianópolis, SC, 2016.

345 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ato Social. Brincadeira. 3. Crianças de
Zero a Três Anos. 4. Docência. 5. Educação Infantil. I.
Schlindwein, Prof^a. Dr^a. Luciane Maria . II. Dias, Prof^a.
Dr^a. Julice . III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Joselma Salazar de Castro

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO
PEDAGÓGICO**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de “Doutora em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Florianópolis, dezembro de 2016.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Coordenador do Curso
Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Julice Dias
Coorientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Bondioli
Università degli Studi di Pavia/It

Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Rosinete Valdeci Schmitt
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof^a. Dr^a. Eloisa Acires Candal Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Donatella Savio
Suplente Externa
Università degli Studi di Pavia/It

Prof^a. Dr^a. Patrícia de Moraes Lima
Suplente Interna
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta tese às crianças e professores/as que ao longo dos últimos anos vêm alterando meu modo de olhar e pensar a Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A todos os colegas e amigos que de uma forma ou de outra me auxiliaram no decorrer dos anos do curso de doutorado.

Aos familiares, pela compreensão e torcida constante, especialmente à minha mãe.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que me possibilitou estudar no Norte da Itália.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela bolsa de estudos concedida.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pelo incentivo à formação continuada por meio da licença para aperfeiçoamento de três anos.

Às profissionais do Departamento de Formação Continuada e do Departamento de Administração Escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela prontidão em me auxiliar com os trâmites legais da pesquisa e pelo fornecimento de dados.

Ao grupo de profissionais do meu local de trabalho, Creche Hermenegilda Carolina Jacques, pelo apoio e compreensão.

Às meninas e aos meninos que redirecionaram o meu olhar e às professoras e demais profissionais da creche em que a pesquisa de campo foi realizada, meu sincero respeito, carinho e gratidão.

Aos professores que ministraram disciplinas e seminários, contribuindo com minha formação acadêmica e pessoal.

Às professoras da banca, que desde o exame de qualificação vêm contribuindo com o acabamento desta tese.

Às professoras italianas Anna Maria Bondioli e Donatella Savio quem me acolheram de um jeito todo especial, tornando minha estadia na Itália uma experiência singular, alegre e de muito aprendizado. Aqui preciso mencionar a colega Barbara Gobetto, pessoa que conheci lá, com quem compartilhei muitos momentos durante o estágio no exterior.

À professora Julice Dias, pela seriedade com que assumiu a coorientação deste trabalho, por seu conhecimento e comprometimento.

À Professora Luciane Maria Schlindwein, que escolheu me orientar e de forma extraordinária ressignificou meu jeito de aprender e de olhar o mundo, tornando a nossa relação acadêmica um evento para a vida, resultando em uma bonita amizade. Lu, muito obrigada!

Ao meu companheiro Fabrício Zimmermann Souza, que além de estar sempre presente, embarca comigo nas minhas aventuras e escolhas.

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

(BAKHTIN, 2010a, p. 117)

RESUMO

Esta pesquisa tem por foco central investigar a prática pedagógica das professoras e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças e adultos no cotidiano da educação infantil. Problematizamos a função social da docência, partindo dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância. O intuito foi aprofundar o conhecimento acerca da docência com as crianças bem pequenas. O estudo foi realizado em um grupo de seis meninas e nove meninos com idade entre dois a três anos (15 crianças). Escolhemos dialogar com a base teórica da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, com conceitos de Vigotski e com a Sociologia da Infância no que toca à criança como agente social e sujeito de direito, ativa e com voz a ser escutada. Além das crianças, também participaram deste estudo duas professoras regentes, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física (6 adultos). Tomamos a organização da documentação pedagógica – planejar – observar – registrar – avaliar – documentar – como parte constitutiva da docência com as crianças bem pequenas. A compreensão bakhtiniana sobre a constituição da linguagem contribui na orientação sobre a investigação das práticas cotidianas na educação infantil. Para o autor, o objeto de estudo nas Ciências Humanas é o homem (ser expressivo e falante). Buscamos compreender as relações cotidianas pelo viés do dialogismo, o que significa trazer para o debate a relação ética entre o individual e o coletivo. Tal exercício possibilita compreender que a docência na educação infantil pode assumir um caráter responsável e responsivo, tornando-se ato pedagógico, a partir do conceito de *ato social* de Bakhtin. Apresentamos indicativos do quanto a discursividade que permeia a sociedade carrega ideologias que marcam historicamente o *Ser* professora de educação infantil. A metodologia da pesquisa é pautada na abordagem qualitativa e interpretativa, apoiada em estudos de orientação etnográfica em pesquisa com crianças. Na geração de dados foi possível organizar um quadro de análises formado por blocos interpretativos, a partir dos conceitos bakhtinianos de *alteridade*, *dialogismo* e *escuta* e *tema* e *significação*. Cada bloco interpretativo apresenta três subseções que discutem e problematizam a prática pedagógica. A abordagem sobre a *alteridade* revela a necessidade de um agir pautado na ética e na sensibilidade e uma atenção à relação *eu/outro*, aspecto que envolve o cuidado de si e o cuidado do outro. Os conceitos de *dialogismo* e *escuta* reiteram a necessidade das professoras de educação infantil tomarem as

enunciações das crianças como reivindicação tornando seu agir com elas mais consciente e próximo ao que manifestam, formando um diálogo inacabado. Os conceitos de *tema* e *significação* possibilitou compreender como a discursividade das crianças se constitui por meio de *pseudoconceitos*, os quais requerem olhar atento e constante atribuição de sentidos por parte das professoras. A brincadeira é revelada como promotora na constituição discursiva das crianças. Por meio da significação constituída pela brincadeira as crianças encontram possibilidades de ressignificar e até mesmo de transgredir as regras instituídas pelos adultos. A pesquisa busca contribuir com a produção do conhecimento acerca da docência na educação infantil, principalmente com as crianças de zero a três anos que possuem jeitos tão particulares de estar no mundo e de enunciar a forma como interpretam os contextos sociais, dos quais participam.

Palavras-chave: Ato Social. Brincadeira. Crianças de Zero a Três Anos. Docência. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research has as central focus to investigate the pedagogical practice of teachers and the possible dialogical relations present on communication and playing that happen in the interactions between children and adults in the daily of early childhood education. We problematized the social function of teaching, based on the theoretical assumptions of Pedagogy of Childhood. The aim was to deepen the knowledge about teaching of very young children. The study was conducted in a group of six girls and nine boys aged two to three years (15 children). We chose to dialogue with the theoretical basis of Bakhtin's Language Philosophy, and the Circle, with concepts of Vigotski, and with the Sociology of Childhood that regards the child as a social agent and subject of law, active and as a voice to be heard. Besides the children also participated in this study two regent teachers, two class helpers, an assistant teacher and a teacher of Physical Education (6 adults). We took the organization of pedagogical documentation - plan, observe, record, evaluate, document - as a constituent part of the teaching of very young children. Bakhtin's understanding on the constitution of language contributes to the guidance on the investigation of everyday practices in early childhood education. For the author, the object of study of the Humanities is the man (a being that is expressive and that can speak). We sought to understand the daily relationships by the point of view of dialogism, which means bringing to the debate the ethical relationship between the individual and the collective. This exercise makes it possible to understand that teaching in early childhood education can play a responsible and responsive character, becoming pedagogical act, as in the Bakhtinian concept of 'social act'. We present indicators of how much the discourse that permeates society carries ideologies that historically have marked the Being kindergarten teacher. The research methodology is guided by the qualitative and interpretative approach, based on studies that have an ethnographic guidance on research with children. The generation of data made it possible to organize an analytical framework consisting of interpretative blocks, from Bakhtinian concepts of otherness, *dialogism*, *listening*, *theme* and *meaning*. Each interpretive block has three subsections that discuss and problematize the pedagogical practice. The approach to the otherness reveals the need for an act based on ethics and sensitivity and attention to the relationship self / other. The concepts of *dialogism* and *listening* reiterate the need for early childhood education teachers take the

utterances of children as claim, structuring their act with the children in a way more aware and close to their manifestations, forming an unfinished dialogue. The concepts of *theme* and *meaning* allowed to understand how the discourse of children is constituted through pseudo-concepts, which require watchful eye and constant assignment of meanings by the teachers. The playing is revealed as a promoter in the discursive constitution of children. Through the meaning constituted by the playing, the children find opportunities to reframe or even break the rules imposed by adults. This research seeks to contribute to the production of knowledge about teaching in early childhood education, especially with children aging zero to three years old, which have so particular ways of being in the world and of spell out how they interpret the social contexts they participate.

Keywords: Social Act. Children's Play. Children from zero to three years old. Child Education. Teaching.

RIASSUNTO

Questa ricerca ha come punto fondamentale investigare la pratica pedagogica delle maestre e le possibili relazioni dialogiche presente nella comunicazione e nel gioco stabilito tra bambini e adulti nel quotidiano dell'educazione della prima infanzia. Abbiamo problematizzato la funzione sociale dell'insegnamento, partendo dai presupposti teorici della Pedagogia dell'Infanzia. Lo scopo è stato quello di approfondire la conoscenza sull'insegnamento con bambini molto piccoli. Lo studio è stato realizzato in un gruppo di sei ragazze e nove ragazzi tra i due o tre anni (15 bambini). Abbiamo scelto il dialogo con la base teorica della Filosofia del Linguaggio di Bakhtin e il Circolo, con i concetti di Vygotsky e con la Sociologia dell'Infanzia per quanto riguarda il bambino come agente sociale e soggetto di diritto, attiva e con la voce ad essere ascoltata. Oltre ai bambini, hanno partecipato di questo studio due maestre reggenti, due ausiliari di aula, una maestra ausiliare di insegnamento e una maestra di Educazione Fisica (6 adulti). Abbiamo preso l'organizzazione della documentazione pedagogica - fare dei piani, osservare, registrare, valutare, documentare come parte costitutiva dell'insegnamento con i bambini molto piccoli. La comprensione bakhtiniana sulla formazione della lingua contribuisce nell'orientamento sull'indagine delle pratiche quotidiane nell'educazione della prima infanzia. Per l'autore, l'oggetto di studio nelle Scienze Umanistiche è l'uomo (l'essere espressivo e loquace). Abbiamo cercato di capire le relazioni quotidiane attraverso il dialogismo che significa portare al dibattito il rapporto etico tra quello che è individuale e quello che è collettivo. Tale esercizio rende possibile capire che l'insegnamento nella prima infanzia può prendere un carattere responsabile e reattivo, diventando un atto pedagogico attraverso il concetto di *atto sociale* di Bakhtin. Abbiamo presentato indicatori di quanto il discorso che si diffonde nella società porta con sé ideologie che segnano storicamente l'Essere maestra di prima infanzia. La metodologia della ricerca si basa sull'approccio qualitativo e interpretativo, appoggiata sugli studi di orientamento etnografico in ricerca con i bambini. Con i dati è stato possibile organizzare un quadro di analisi formato dai blocchi interpretativi, fatti dai concetti bakhtiniani di *alterità*, *dialogismo* e *ascolto e tema e significazione*. Ogni blocco interpretativo presenta tre sottosezioni che discutono e problematizzano la pratica pedagogica. L'alterità rivela la necessità di un agire basato sull'etica e sulla sensibilità e un'attenzione al rapporto io/altro. I concetti di *dialogismo* e di ascolto reitera la necessità delle maestre di

educazione della prima infanzia prendere le enunciazioni dei bambini come una richiesta rendendo il loro agire con i bambini il più cosciente e prossimo a quello che manifestano, formando un dialogo incompiuto. I concetti di *tema* e *significazione* hanno possibilitato capire come il discorso dei bambini si costituisce attraverso pseudoconcetti, i quali richiedono uno sguardo attento e una costante attribuzione dei sensi da parte delle maestre. Il gioco si rivela come un promotore nella formazione discorsiva dei bambini. Attraverso la significazione costituita con il gioco i bambini trovano le opportunità di dare un altro significato o anche trasgredendo le regole imposte dagli adulti. La ricerca cerca di contribuire con la produzione della conoscenza nell'insegnamento nella educazione di prima infanzia, soprattutto con i bambini da zero ai tre anni che hanno maniere particolari di essere nel mondo e di parlare il modo come interpretano i contesti sociali, di cui partecipano.

Parole chiave: Atto sociale. Gioco. Bambini di zero tre anni. Insegnamento. Educazione della prima infanzia.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif principal d'étudier la pratique pédagogique des professeures et les possibles rapports dialogiques qui existent dans la communication et le jeu réalisé lors des interactions entre des enfants et des adultes, dans le quotidien de l'éducation des enfants. Nous problématisons la fonction sociale de l'enseignement, en partant des présupposés théoriques de la Pédagogie de l'Enfance. Le but est d'approfondir la connaissance concernant l'enseignement apporté à de petits enfants. L'étude a été réalisée sur un groupe de six petites filles et neuf petits garçons de deux à trois ans d'âge (15 enfants). Nous avons choisi d'établir un dialogue avec la base théorique de la Philosophie du Langage de Bakhtin et le Cercle, avec des concepts de Vigotski et avec la Sociologie de l'Enfance en ce qui concerne l'enfant en tant qu'agent social et sujet de droit, actif et ayant une voix qui doit être écoutée. Outre les enfants, deux professeures titulaires, deux auxiliaires de classe, une professeure auxiliaire d'enseignement et une professeure d'éducation physique (6 adultes) ont participé. Nous avons adopté l'organisation de la documentation pédagogique – planifier – observer – enregistrer – évaluer – documenter – en tant que partie constitutive de l'enseignement avec de tout petits enfants. La compréhension bakhtinienne, concernant la constitution du langage, contribue à l'orientation de l'étude sur les pratiques quotidiennes dans l'éducation infantile. Pour l'auteur, l'objet d'étude, dans les Sciences Humaines, est l'homme (un être expressif et parlant). Nous avons cherché à comprendre les rapports quotidiens par le biais du dialogisme, ce qui revient à apporter au débat les rapports éthiques entre l'individuel et le collectif. Un tel exercice permet de comprendre que l'enseignement dans l'éducation infantile peut prendre un caractère responsable et réactif, devenant un acte pédagogique, à partir du concept d'*acte social* de Bakhtin. Nous présentons des indications qui expliquent combien la discursivité, qui traverse la société, porte des idéologies qui marquent historiquement l'*Être* professeure d'éducation infantile. La méthodologie de la recherche est fondée sur l'approche qualitative et interprétative, et s'appuie sur des études ethnographiques dans des études avec des enfants. Lors de la production de données, il a été possible de réaliser un tableau d'analyses constitué de blocs interprétatifs, à partir des concepts bakhtiniens d'*altérité*, *dialogisme*, *écoute*, *thème* et *signification*. Chaque bloc interprétatif présente trois sous-sections qui discutent et problématisent la pratique pédagogique. L'approche de l'*altérité* révèle le besoin d'une action fondée sur

l'éthique et la sensibilité et une attention au rapport *moi/l'autre*. Les concepts de *dialogisme* et *écoute* réitèrent le besoin qu'il y a à ce que les professeurs d'éducation infantile prennent les énoncés des enfants comme étant une revendication, et fassent en sorte que leur action soit plus consciente et proche de ce qu'ils demandent, ceci donnant un dialogue inachevé. Les concepts de *thème* et *signification* ont permis de comprendre comment la discursivité des enfants se constitue au moyen de pseudoconcepts, qui demandent un regard attentif et une constante attribution de sens de la part des professeurs. Le jeu est révélé comme étant un élément promoteur de la constitution discursive des enfants. A travers la signification constituée par le jeu, les enfants trouvent des possibilités de resignifier, voire de transgresser les règles instituées par les adultes. Cette recherche a l'intention de contribuer par la production de la connaissance concernant l'enseignement dans l'éducation infantile, et surtout avec les enfants de zéro à trois ans qui ont des façons si particulières d'être au monde et d'énoncer la façon dont ils interprètent les contextes sociaux auxquels ils participent.

Mots-clés: Acte social. Jeu. Enfants Zéro à trois ans. Education Infantile. Enseignement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descobrimo o que conhecer.....	121
Figura 2 – As crianças e suas escolhas.....	144
Figura 3 – Conhecendo as crianças por elas mesmas.....	145
Figura 4 – A professora ao encontro das crianças.....	163
Figura 5 – O cuidado entre as crianças.....	184
Figura 6 – Letícia e seu Bebê de pelúcia.....	194
Figura 7 – Rafaela fingindo chorar enquanto Fernanda usa a chupeta	194
Figura 8 – A estratégia da professora em envolver as crianças na organização	202
Figura 9 – A escuta da professora	207
Figura 10 – A divisão dos brinquedos.....	222
Figura 11 – A estratégia dialógica de Bete com João	232
Figura 12 – Paulo e Rafaela protagonizando a brincadeira de faz-de- conta	244
Figura 13 – João e Carlos "consertando" a pia.....	255
Figura 14 – Bloco de imagens da brincadeira com massinhas de modelar.....	257
Figura 15 – Martina falando que o cabelo cresceu.....	263
Figura 16 – A reelaboração da história do lobo	266
Figura 17 – O desenho do círculo	271
Figura 18 – A brincadeira de faz de conta: possibilidades de participação efetiva das crianças.....	274
Figura 19 – Duo de imagens: o direito de escolha das crianças	278
Figura 20 – Duo de imagens: Transgredindo as regras	281
Figura 21 – Quando as crianças conquistam espaço entre elas por meio da brincadeira.....	287

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação profissional das professoras.....	139
Quadro 2 – Dados complementares das professoras.....	140
Quadro 3 – Apresentação dos aspectos socioeconômicos das crianças.....	146
Quadro 4 – Apresentação dos aspectos socioeconômicos das famílias das crianças.....	149
Quadro 5 – Conceitos utilizados para análise dos dados.....	165

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
Cf.	Conferir
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEPE	Divisão de Educação Pré-Escolar
EC	Emendas Constitucionais
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GT	Grupo de Trabalho
h	Hora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
min	Minuto
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NAPs	Núcleos da Ação Pedagógica
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NUPEDOC	Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	Rede Municipal de Educação
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEB	Secretaria de Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Supervisor Escolar
SEMF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SESAS	Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
EU	Unidade Educativa
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
2 O CONCEITO DE ATO SOCIAL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS	50
2.2 A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS E O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR	60
2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO PEDAGÓGICO: PLANEJAR, OBSERVAR, REGISTRAR, AVALIAR E DOCUMENTAR	69
2.3.1 O planejamento pedagógico por um viés compartilhado: um pensar sobre os tempos e os espaços na Educação Infantil	77
2.3.2 A documentação pedagógica: visibilidade e credibilidade da prática cotidiana na Educação Infantil	84
3 A BRINCADEIRA DAS E ENTRE AS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM	95
3.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TORNO DA BRINCADEIRA ENTRE AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....	100
3.2 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: EIXO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	111
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	121
4.1 INSTITUIÇÃO QUE HOSPEDA O CAMPO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)	125
4.1.1 “O destino da viagem”: a creche pesquisada	129
4.1.2 Embarque ao destino da “viagem”: primeiras aproximações com os sujeitos que habitavam o <i>locus</i> da pesquisa	134
4.1.3 As companheiras de “viagem”: os sujeitos adultos	136
4.1.4 Bússola do que observar: os sujeitos crianças	144
4.2 MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO NA GERAÇÃO DOS DADOS: OS INSTRUMENTOS E MÉTODOS ...	154
4.2.1 Reconstituindo o caminho da pesquisa de campo: as fotografias e as filmagens	157

4.2.2 A produção discursiva das professoras: as entrevistas e as conversas no cotidiano.....	159
4.2.3 O diário da viagem: os registros escritos e a organização dos dados	160
5 O ATO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A COMPREENSÃO DIALÓGICA NA DOCÊNCIA	163
5.1 A CHEGADA DA “VISITA”: O PRIMEIRO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E PROFESSORAS DO GRUPO III	166
5.2 A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS PELO VIÉS DA ALTERIDADE	172
5.2.1 Relações de alteridade: o limiar entre eu outro na docência com as crianças bem pequenas	173
5.2.2 A construção da alteridade do eu pelo horizonte do outro....	183
5.2.3 A constituição da alteridade nas relações entre o social e o individual em contexto de Educação Infantil	192
5.3 ESCUTA E DIALOGISMO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ATO PEDAGÓGICO	207
5.3.1 A necessidade da escuta de adultos e crianças: marcas da dialogia na docência com crianças.....	207
5.3.2 Crianças e adultos: olhando para si pelo empreendimento de olhar o outro	216
5.3.3 A escuta das professoras aos fazeres das crianças: dimensões do dialogismo.....	230
5.4 A BRINCADEIRA COMO PROMOTORA DA DISCURSIVIDADE ENTRE AS CRIANÇAS: UM TEAR DE TEMAS E SIGNIFICAÇÕES	244
5.4.1 A atribuição de sentidos das professoras aos fazeres das crianças	244
5.4.2 A comunicação verbal das crianças: atribuição de sentidos e a formação discursiva por pseudoconceitos.....	260
5.4.3 O compartilhamento de sentidos e significados entre crianças e adultos: a brincadeira como voz e caminho para a participação infantil.....	274
6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	295
REFERÊNCIAS.....	303
APÊNDICE.....	325

APÊNDICE A – INDEXADORES.....	326
APÊNDICE B – QUADROS MERAMENTE ILUSTRATIVOS, EXEMPLIFICANDO O MODO COMO OS MOMENTOS DE OBSERVAÇÕES FORAM ORGANIZADOS PELA PESQUISADORA	327
APÊNDICE C – TABELA ILUSTRATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS	329
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS	330
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS E GRAVADA EM ÁUDIO	332
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS.....	334
ANEXO	341
ANEXO A – DECLARAÇÃO DA DIRETORA DA CRECHE PESQUISADA.....	342
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	343

1 INTRODUÇÃO

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

A palavra como evento, como encontro entre o eu no outro e o outro em mim, como “*fenômeno ideológico por excelência*”, repleto de sentidos pela constante interação com a vida, é parte constitutiva e constituidora das relações humanas, como defende Bakhtin/Volochínov (p. 36, 2009). Apoiando-me na teoria bakhtiniana, posso afirmar que foi por meio das minhas palavras e das palavras alheias que a constituição desta pesquisa foi sendo definida, ganhando contornos pela palavra (falada-escrita-olhada-tocada-ouvida-visualizada). Em conformidade com a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e os membros do Círculo,¹ a palavra é constitutivamente ideológica, podendo preservar valores ou refutá-los.

O exercício da escrita deste texto é síntese de uma “viagem²” que envolve anos de trajetória marcados por diferentes diálogos e textos, contínuos e entrecidos na educação das crianças pequenas e nos aspectos constitutivos da linguagem, que têm contribuído com as mudanças no meu modo de ver e estar no mundo. Como afirma Amorim: “É fundamental não esquecer que um texto nasce e renasce do encontro com um contratexto.” (2004, p. 202).

Nas últimas duas décadas tenho ocupado diferentes lugares na área da Educação Infantil (como professora, coordenadora pedagógica³ e pesquisadora). A constituição desse percurso tem promovido o

¹ Os principais nomes que compuseram o Círculo de Bakhtin, a que tivemos acesso por meio da obra de Clark e Holquist (2008), são Koliubakin, Zinovievitch Rugevitch, Valentin Volochínov, Boris M. Zubákin, Vasiliévitch Pumpiânski, Maria V. Iudina e Matvei I. Kagan (CLARCK, HOLQUIST, 2008).

² Para Marília Amorim (2004) a pesquisa de campo é uma viagem que pode apresentar surpresas e mudança de direção. Assim, apoiada nesta indicação, faço uma analogia do curso da pesquisa que aqui se efetiva com a “viagem” sugerida pela autora.

³ Embora o cargo que ocupo atualmente seja (nomeado como) de Supervisora Escolar, nossa função é, acima de tudo, coordenar e articular o trabalho político e pedagógico das unidades educativas.

exercício relacional entre *eu-outro* (Bakhtin, 2006, 2010a), possibilitando-me conhecer melhor os processos pedagógicos dos contextos educativos na Educação Infantil, ora pela proximidade, ora pelo distanciamento. Falo em proximidade, pelos momentos em que estive diretamente inserida no contexto da Educação Infantil como profissional, e em distanciamento, pelas vezes em que, de fora, como pesquisadora, procurei melhor conhecer, analisar e aprofundar o conhecimento sobre essa área. Nesse movimento, colocou-se diante de nós a necessidade de “exceder a visão” como profissional, tal como afirma Bakhtin (2006). Para o autor, é necessário colocar-se entre a proximidade e o distanciamento, transitar pelas fronteiras, pelas zonas limítrofes, para, em um exercício de exotopia, apreendermos o todo de um objeto de análise:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2006, p. 21, grifo no original).

Para melhor compreender os processos pedagógicos do cotidiano educativo, assumi a perspectiva bakhtiniana de que, na pesquisa em Ciências Humanas, o pesquisador é também sujeito constitutivo da investigação. Minha trajetória acadêmica, que se constitui paralela ao trabalho pedagógico profissional nos espaços de Educação Infantil, dificultou o distanciamento necessário para compreender, de forma mais aprofundada, as relações sociais que são estabelecidas nestes contextos.

Minha formação teve início em 1998, em um momento emblemático, no contexto de discussões e tomadas de decisões sobre as políticas públicas para a educação básica, principalmente a Educação Infantil. Novas diretrizes para a Educação Infantil no Brasil se definiam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Naquele momento, havia uma grande movimentação política visando consolidar a formação de professores em nível superior para a Educação Básica. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e a nova LDBEN passaram a determinar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação

Básica. Juntamente com essa regulamentação, vem a exigência de formação específica em nível superior para as professoras da área.

A minha primeira inserção no curso de Pedagogia, como graduanda, foi em 1998, em uma universidade privada no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS). Lá tive a oportunidade de realizar um estágio remunerado em uma instituição pública municipal, como monitora⁴ de creche. Naquela ocasião, experimentei o trabalho com um grupo de bebês com idade inferior a doze meses. A realização do estágio durou o período de um ano. Nesse momento, surgiam as primeiras dúvidas, inquietações e receios sobre o que fazer com crianças tão pequenas. Questões relacionadas ao que sentiam, como o porquê de chorarem, entre outras, que me provocavam o desejo de estudar mais a esse respeito.

No ano de 2000, migrei para a capital catarinense, Florianópolis, interrompendo o estágio na Educação Infantil e, temporariamente, o curso de Pedagogia que vinha cursando no RS. No mesmo período, comecei a trabalhar em uma instituição privada de Educação Infantil e no ano seguinte (2001) ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI-BIGUAÇU). Em 2002 interrompi novamente a graduação para me dedicar ao trabalho em uma instituição privada de Educação Infantil, como professora de bebês e crianças de até três anos.

Em 2003, retomei o curso de Pedagogia, desta vez na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis. Durante o período da graduação, minhas inquietações continuaram voltadas à Educação Infantil. Concomitantemente ao curso, continuei trabalhando na área como professora.

Concluí em 2006 a formação em Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar, e, no final de 2007, a habilitação em Educação Infantil, realizando um relatório de estágio acerca da constituição da linguagem entre as crianças pequeninas. O estágio para a realização deste trabalho foi desenvolvido em uma creche pública do município de Florianópolis. Foi quando iniciei meu diálogo com a Filosofia da Linguagem, especialmente com os estudos desenvolvidos pelo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Esta aproximação aconteceu, a princípio, pela produção de Jobim & Souza (1994), que discute a relação educação – infância – linguagem.

⁴ A monitoria de creche era exercida por profissionais que tinham como função auxiliar o trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil, assim como auxiliar no cuidado pessoal delas.

Já o meu convívio com as crianças e as professoras de uma instituição pública municipal, durante a realização do estágio, contribuiu para uma maior reflexão a respeito da responsabilidade que temos com nossas escolhas. Estas leituras começaram a me provocar em relação às escolhas teóricas e metodológicas que eu assumia na época, influenciando o modo como agia ou deixava de agir. Ou seja, foram leituras que me permitiram perceber a importância da posição que assumo frente ao outro, uma vez que são sempre atitudes de responsabilidade (BAKHTIN, 2010a).

O exercício de nos tornarmos mais conscientes daquilo que dizemos e/ou fazemos contribui para entendermos a “arte e a vida”, a ciência e a vida em unicidade, tal como aponta Bakhtin. “A unicidade única não pode ser pensada, ela só pode ser experimentada ou vivida. Toda a razão teórica em sua totalidade é apenas um momento da razão prática, isto é, da razão da orientação moral única do sujeito no interior do evento do Ser único.” (BAKHTIN, 2006, p. 30). E foi justamente nessa unicidade, experimentada e vivida na relação entre teoria e prática, na Educação Infantil, que procurei tomar maior consciência das minhas escolhas.

Em 2008, fui nomeada no município de Biguaçu/SC, via concurso público, como professora de Educação Infantil, passando a atuar novamente em um grupo de crianças de dois anos de idade. No ano de 2009, fui nomeada, também via concurso público, como Supervisora Escolar em uma instituição pública de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Durante os anos de graduação, fui movida, teoricamente, pelos estudos pautados na psicologia histórico-cultural, tendo como principal referência Lev S. Vigotski (1896-1934). Estes estudos me possibilitaram compreender a constituição da criança em uma perspectiva materialista e histórica, rompendo com uma lógica de educação desenvolvimentista e etapista.

Assim como a Filosofia da Linguagem bakhtiniana, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a linguagem como fundamental no processo de constituição da pessoa. Desde o seu nascimento, o bebê passa a ser inserido em um segundo nascimento, o nascimento cultural e social (BAKHTIN, 2009; PINO, 2005; VIGOTSKI, 2000c). Em consonância com esses pressupostos teóricos, a linguagem é compreendida como processo fundamental do desenvolvimento humano.

Minha aproximação com os aportes teóricos dos autores acima mencionados me instigou, no sentido de investigar e compreender a problemática que ia se configurando, para mim, no campo de Educação Infantil: a constituição da linguagem e as estratégias comunicativas dos

bebês. Assim, também em 2009, ano em que assumi o cargo de Supervisora Escolar na RMEF, formulei um projeto de pesquisa para o mestrado. Estava mobilizada pelo desejo de aprofundar o conhecimento acerca dos bebês e das crianças bem pequenas⁵ e de investigar como o processo de constituição da linguagem se definia.

Posso afirmar que a inserção no grupo de Supervisores da Educação Infantil da RMEF me proporcionou conhecer e me (re)apresentou⁶ a Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2000; FARIA, 1999; ROCHA, 1999), a partir de estudos e formações promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente para Supervisores da Educação Infantil. Além disso, esse mesmo grupo de supervisores havia criado um outro grupo independente, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEIN/UFSC), com encontros mensais. Nesse espaço de discussão, eram debatidos as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, a(s) infância(s) e a demarcação da ação docente, tomando as crianças como sujeitos constituídos social e culturalmente. A mesma discussão que as autoras da Pedagogia da Infância (acima citadas) vêm consolidando, em busca de uma educação diversa dos processos escolarizantes, fragmentados, que contemple as múltiplas relações humanas e procure conhecer as crianças em seus contextos sociais e culturais.

No bojo dos estudos brasileiros em torno da Pedagogia da Infância, estão presentes os pressupostos da Sociologia da Infância, como o diálogo disciplinar. A título de exemplo, citamos os trabalhos de Corsaro (2011) e sua teoria da reprodução interpretativa; Qvortrup (2010), com a abordagem estrutural-categorial; Sarmiento e Gouveia (2008), que alertam para a importância dos estudos da infância, denominando-o como campo interdisciplinar. Embora partam de diferentes perspectivas teóricas, todos estes autores vêm contribuindo com os estudos que buscam conhecer as crianças a partir de suas infâncias.

⁵ Definimos as crianças partícipes da pesquisa como *bem pequenas*, utilizando os critérios de Barbosa (2010, p. 02), segundo os quais a idade “bebê” diz respeito às “crianças do nascimento até 18 meses. Depois disto podem ser chamadas de crianças pequeninhas”.

⁶ Refiro-me a uma reapresentação, porque, já em 2007, na conclusão do curso de Pedagogia, e em 2008, ano da minha primeira experiência como servidora pública municipal, tive os primeiros acessos a esses estudos.

A aproximação com as teorias dos autores que venho mencionando e este diálogo disciplinar que foi se estabelecendo, contribuiu para a efetivação da nova função de coordenadora pedagógica que havia assumido. Avalio que, com base nas referências da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, consegui estabelecer um trabalho junto às professoras da instituição de modo mais sensível ao que revelavam as crianças. Esta linha de formação vem possibilitando a materialização de uma prática que reflete sobre a necessidade de conhecermos melhor a criança, considerando suas bases materiais de existência.

Almejando conhecer melhor os processos de socialização das crianças, realizei uma pesquisa⁷ com bebês, buscando conhecer o modo pelo qual constituem a linguagem entre si, em espaços coletivos de Educação Infantil. Neste período, ingressei no grupo de pesquisa NUPEIN/UFSC,⁸ algo que também me instigou e promoveu a ampliação dos meus conhecimentos sobre a infância, as crianças de zero a seis⁹ anos e os procedimentos pedagógicos nos espaços coletivos de Educação Infantil. Pude participar de discussões qualificadas, acompanhando os trabalhos de pesquisa de colegas e de professores do grupo, com os quais pude também compartilhar minha caminhada acadêmica. Ao finalizar este estudo, depois do qual me aproximei mais dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1895-1975) e Vigotski (1896-1934), suscitou-me a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da constituição da linguagem entre as crianças bem pequenas em contextos de Educação Infantil. Na dissertação de mestrado, foi revelado que os bebês começam a ter suas primeiras aproximações com as formações imaginárias, e suas brincadeiras passam a apresentar elementos simbólicos (CASTRO, 2011).

⁷ A pesquisa intitula-se *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da educação infantil*. Foi concluída em agosto de 2011, sob a orientação da Professora Dr^a Eloisa Acires Candal Rocha.

⁸ Para maiores informações sobre o núcleo, cf.: <<http://nupein.ced.ufsc.br/>>.

⁹ Destaco que nesse momento a Educação Infantil compreendia o período entre 0 e 6 anos. Entretanto, após 2006, quando a área foi afetada por mudanças legais, as quais serão abordadas mais à frente, essa faixa passou a ser de 0 a 5 anos. Na RMEF as crianças que completam 6 anos após 31 de março permanecem matriculadas na Educação Infantil. Esta é uma delimitação legal das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009). Diante disso, opto por definir a Educação Infantil entre 0 e 6 anos.

Estimulada a continuar aprofundando a temática, iniciei o curso de doutorado. Nesta ocasião, inseri-me em um outro grupo de pesquisa chamado Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC).¹⁰ Neste núcleo concentram-se os estudos sobre a formação inicial dos professores da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), buscando articular o currículo da formação inicial em Pedagogia com a infância; o estágio nas instituições de educação formal e a prática de ensino como coformadora. No desenvolvimento dos estudos, são aprofundados alguns conceitos propostos por Bakhtin (1895-1975) e Vigotski (1896-1934). As pesquisas desenvolvidas pelo grupo visam dar ênfase à prática pedagógica como constitutiva da docência, em uma relação entre a prática e a pesquisa, cuja intenção é formar professoras para a infância.¹¹ As discussões qualificadas sobre a formação de professores, a importância da prática para a profissionalidade docente, como indica o NUPEDOC, as crianças e a infância, tudo isso ampliou as possibilidades para que pudéssemos desenvolver a presente pesquisa.

Ao trilhar esse percurso, senti-me instigada a compreender melhor a prática pedagógica com as crianças bem pequenas, no espaço da Educação Infantil, pelo viés da dialogia e da produção discursiva entre estes sujeitos. Para tanto, seis meninas e nove meninos de dois a três anos de idade, duas professoras, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física participaram deste estudo. Os sujeitos da pesquisa pertenciam a um mesmo coletivo, denominado Grupo III, em uma instituição pública municipal de Florianópolis.

Para que se conheça o processo de constituição da discursividade das crianças em processo de apropriação da palavra e formação de pensamento, o trabalho das professoras é fundamental. Assim, torna-se possível perceber como as relações são estabelecidas, considerando-se que a linguagem tem sua base de constituição nas relações sociais (BAKHTIN, 1895-1975). Esta preocupação vem ao encontro do que apregoam Bondioli e Mantovani (1998, p. 29), ao discutirem a horizontalidade das relações para a educação das crianças. Para as

¹⁰ Esse núcleo de pesquisa é integrado por pesquisadores da UFSC, Universidade da Região de Joinville – UNIVILE, Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB e Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

¹¹ Maiores informações sobre o NUPEDOC em: <<http://nupedoc.paginas.ufsc.br/>>.

autoras, promover uma pedagogia relacional “significa dizer não a uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta”.

Entendemos que as crianças estão presentes, nestes contextos, em uma intensidade de relações em que umas interferem nas outras e nos adultos/professoras. A intensidade destas relações constitui outros sentidos e amplia os significados do que é compartilhado entre estes sujeitos. Desta forma, a brincadeira se torna canal privilegiado para melhor conhecermos das relações que são travadas; talvez muito mais as próprias crianças signifiquem e criem condições para brincadeiras do que as professoras lhes oferecem. A abordagem sobre a brincadeira pode possibilitar a reflexão acerca dos modos de apropriação da linguagem entre as crianças bem pequenas, que ora é extraverbal, ora é verbal.

A aproximação às criações simbólicas das crianças, suas expressividades por meio do brincar podem ser o caminho para se apreender os sentidos que elas atribuem ao que vivenciam. Identificar e compreender os sentidos que as crianças revelam pelo brincar significa se aproximar de suas emoções. Bakhtin (Volochínov) assevera que: “Quando exprimimos os nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra que veio à mente por acaso uma entoação expressiva e profunda.” (2009, p. 139). Estes sentimentos e emoções, às vezes ausentes de palavras, mas enunciados por outras estratégias comunicativas, possibilitam às crianças revelarem mais de si, do que sentem e do que desejam. Além de poderem assumir característica sociais, que, devido a sua pouca idade, ainda não podem na realidade (VIGOTSKI, 2008).

As relações sociais presentes no cotidiano da Educação Infantil podem promover ou inibir as brincadeiras, muito embora, de qualquer sorte, as crianças encontrem por si próprias formas de subverter as regras construídas, expressando suas infâncias por meio do brincar. No entanto, para nos aproximarmos das relações educativas com as crianças na creche, é necessário conhecer o que é relação humana, observando que, desde bem pequenas, as crianças estão em constante interação neste processo relacional (SCHMITT, 2008). A atenção ao modo como as crianças se apropriam da linguagem e constroem estratégias de comunicação, bem como os sentidos que as professoras oferecem às interações delas, pode tornar a ação docente em ato pedagógico. Este ato implica observar a brincadeira como promotora de expressividade, como situação relevante nas ações comunicativas e de interação das crianças

(BONDIOLI, 1993). A atenção a estes processos pode contribuir para que a atividade pedagógica com a criança bem pequena se defina.

Partimos do pressuposto de que a discursividade das professoras possui um papel determinante na constituição da linguagem das crianças, assim como, em caráter de mão dupla, a linguagem das crianças pequenas também influencia o agir das professoras. Neste sentido, pretendemos¹² investigar a prática pedagógica das professoras e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças e adultos no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) pesquisar as relações pedagógicas que são constituídas pelas professoras no cotidiano educativo, junto às crianças;
- b) compreender o lugar da alteridade nas intervenções pedagógicas das professoras com as crianças e entre as crianças;
- c) analisar o papel da linguagem em uma perspectiva dialógica na relação entre adultos e crianças, observando suas estratégias comunicativas;
- d) investigar os sentidos e significados que crianças e professoras atribuem ao que vivenciam nos momentos de brincadeiras.

Esta tese está organizada em cinco seções, além desta Introdução. Na segunda seção, apresentamos o conceito de ato social e o diálogo teórico sobre a constituição da docência na Educação Infantil, no cenário nacional. Problematizamos também aspectos relacionados ao ato de educar e cuidar, na educação das crianças de zero a cinco anos por entendermos que a observação ao cuidado de si e do outro possibilita descrever e analisar melhor as características do ser professora de crianças de zero a três anos. São abordados ainda os elementos constitutivos da docência na Educação Infantil: planejar – observar – registrar – avaliar – documentar. Nesta subseção problematizamos que assumir a docência na Educação Infantil, significa compreender que

¹² A produção desta tese é uma síntese polifônica (BAKHTIN, 2006) envolvendo pensares e discursos que vêm me atravessando em meu percurso profissional e acadêmico. Diante disto, na parte introdutória e metodológica, opto por escrever na 1ª pessoa do singular por tratar-se de momentos vivenciados mais diretamente por mim, embora também atravessados por outros pensares. No restante do texto, opto por escrever o texto na 1ª pessoa plural.

todas as ações realizadas com as crianças são pedagógicas, mas para tanto, é necessário fazer escolhas conscientes do que propor a elas, observando seus pontos de vista no redirecionamento de novas propostas. Isto é, torna-se necessário romper com a lógica adultocêntrica e se permitir ao compartilhamento.

A terceira seção é destinada a discutir a brincadeira entre as crianças bem pequenas e a relação deste processo com a constituição da linguagem, em diálogo com a produção teórica acerca da temática. Também analisamos os principais documentos legais que orientam a Educação Infantil nos cenários nacional e municipal, este último em Florianópolis.

A quarta seção aborda os procedimentos metodológicos, apresentando a entrada no campo da pesquisa e os recursos que foram utilizados para as observações e geração de dados, bem como apresenta as participantes da pesquisa: as crianças, as professoras, a instituição que acolheu a pesquisadora e a Rede Municipal de Florianópolis.

Na quinta seção são apresentadas as análises dos dados, cuja organização foi feita em três blocos interpretativos, a partir dos conceitos bakhtinianos de *alteridade*; *dialogismo* e *escuta*; *tema* e *significação*. Cada bloco interpretativo apresenta três subseções que discutem e problematizam a prática pedagógica em um grupo de crianças de dois a três anos, no cotidiano da Educação Infantil. Nesta seção, as crianças e as professoras são tomadas a partir do seu lugar único no existir, em que seu agir é singularizado pelo lugar que ocupam. Assim, discute-se a relação individual e coletiva, a escuta das professoras em relação ao que as crianças realizam e a atribuição de sentidos das crianças aos momentos em que brincam e seus modos de transgredirem as regras estabelecidas. Partindo da escuta e da interpretação das vozes, presentes nos enunciados dos sujeitos da pesquisa, pretendemos refletir sobre como as crianças e as professoras elaboram suas enunciações e de que forma se relacionam com a linguagem no contexto educativo.

2 O CONCEITO DE ATO SOCIAL E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais.

(BAKHTIN, 2010a, p. 117).

A linguagem tem sua base constitutiva nas relações sociais, como marcas de um processo histórico, cultural e ideológico. Para Bakhtin (2009), a linguagem é um fenômeno vivo que ganha forma e sentido na interação social com o outro. Não é um processo subjetivo ou biológico, individual, mas sim o resultado de um todo social em que o sujeito está envolvido e se constitui. Ou seja, a linguagem somente é desenvolvida de acordo com as condições sociais: o “complexo dispositivo dos contatos verbais se elabora e se põe em prática no processo da comunicação longa, articulada e variada entre as organizações.” (BAKHTIN, 2009, p. 19).

Os conceitos de *alteridade, ato social, dialogismo, enunciado, escuta, exotopia, responsividade, linguagem verbal e extraverbal* contribuem para entendermos a complexidade da existência humana como produtora e produto da história e da cultura. Tal complexidade é mediada pela linguagem verbal, naquilo que se refere aos sentidos entre o dito e o não dito, nas entrelinhas de cada enunciado (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011). De igual modo, possibilita a compreensão de como os significados vão sendo constituídos pelas pessoas dentro de cada contexto unitário, que é a representação de uma pluralidade ideológica ampla (BAKHTIN, 2009).

Ao me apropriar dos aportes conceituais bakhtinianos, fui delineando a necessidade de dirigir a atenção às entonações e significações que são transpostas pelas professoras na prática pedagógica, no cotidiano da Educação Infantil. Essas práticas carregam marcas ideológicas da constituição de ser professora, reverberando também na forma como elas organizam os espaços, disponibilizam materiais e se posicionam sensível e politicamente diante das crianças, pela palavra, pelo olhar, pelo gesto e pelo movimento. Bakhtin afirma que a “entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma

situação social determinada, afetam a significação”. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 15).

O espaço coletivo da Educação Infantil é meio (entenda-se situação social) privilegiado para o convívio entre as crianças, com destacada possibilidade para a constituição da linguagem no começo de suas vidas. Esse coletivo pode ser *locus* promotor de aprendizagens, de vivências e experiências significativas para as crianças, por meio das interatividades que nele possam realizar. Segundo os pressupostos de Vigotski (2000c), a base da constituição humana está nas trocas sociais, e a constituição do signo é produto que resulta de um cérebro desenvolvido pela educação, que, por sua vez, implica a mediação do outro.

A esse respeito, Pino (2010, p. 747) corrobora os pressupostos de Vigotski, ao definir que o meio não pode ser considerado apenas como espaço físico; mais que isso, ele é componente humano. Na perspectiva do autor, o meio é tudo o que constitui circunscritamente o espaço social em que a criança se insere, isto é, os artefatos culturais e históricos que permeiam dado contexto e o aparato humano que constitui, mantém e modifica as relações:

na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. [...] O desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social. (PINO, 2005, p. 66).

Os sentidos conferidos à linguagem das crianças inseridas em contextos coletivos de Educação Infantil podem influenciar na constituição de suas intersubjetividades. De acordo com a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1896-1934), o conhecimento é compreendido como produto da humanidade, do indivíduo integrado a um coletivo. No desenvolvimento cultural do sujeito, a inter-relação com os outros e com os artefatos produzidos ao longo da história é força motriz (VIGOTSKI, 2000a). De acordo com Mello (2007, 2006), a

instituição de Educação Infantil¹³ pode possibilitar o máximo de acesso às crianças aos bens culturais, desde que nela são inseridas. Para a autora, “já nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar as primeiras ideias, os primeiros hábitos morais e traços de caráter.” (MELLO, 2006, p. 97).

Para que se possa discutir a prática pedagógica e a constituição da docência no cotidiano de um grupo de Educação Infantil, bem como conhecer melhor as especificidades de ser professora de crianças bem pequenas, faz-se necessário, antes, compreender as peculiaridades inerentes a cada grupo. Isso não significa homogeneizar as crianças por idade, mas ter atenção a algumas particularidades que apresentam em suas interatividades com o outro e com os objetos, ou seja, atenção às necessidades que revelam com mais recorrência em determinados momentos de suas vidas. Observar essas particularidades e as relações que se estabelecem no cotidiano da instituição, tramadas constantemente pela linguagem, convoca um diálogo polifônico (BAKHTIN, 2006) com os diferentes aportes teóricos já aqui apresentados.

Esse diálogo polifônico entre os pontos de vista *meu* e de *outros* foi fundamental para problematizar a presente pesquisa, fazendo com que percebêssemos que o deslocamento do olhar possibilitaria maiores elementos para discussão e compreensão das questões inerentes à prática pedagógica na Educação Infantil. A polifonia define-se pela convivência e pela interação, em um conjunto de vozes, de outras consciências que habitam na consciência do autor, ou seja, de quem profere a palavra ou o enunciado, de tal forma que este jamais se faz por um monólogo. O principal da polifonia “é justamente o fato de ela realizar-se *entre diferentes consciências*, ou seja, de ser interação e a interdependência entre estas”. (BAKHTIN, 2015, p. 41).

O conceito de polifonia é fundamental na constituição das relações sociais e, assim sendo, faz parte também da constituição das relações no contexto da educação das crianças de pouca idade. O trabalho pedagógico na educação infantil se estabelece pelo “compartilhamento” entre os sujeitos envolvidos no coletivo institucional, notadamente as professoras e as crianças, a instituição e as famílias (BONDIOLI, 2004).

¹³ Embora existam diferentes tipos de educação formal para a infância, como as filantrópicas, as conveniadas, as privadas, as públicas e as empresárias (ambas orientadas por diretrizes nacionais e municipais comuns), nosso estudo está voltado à educação infantil pública e gratuita.

A relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos não está restrita à díade professora(s)/criança(s). O processo pedagógico da Educação Infantil é permeado por “uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”. (BONDIOLI, 2004, p. 24). No compartilhamento dessas ações e reflexões, encontra-se a linguagem, que, em diferentes formas de enunciação, medeia o ato pedagógico entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Enunciado/enunciação é aqui compreendido como evento único e irrepetível, estabelecido na corrente de outros enunciados, carregados de sentidos socialmente constituídos. É um todo de sentidos que extrapola a dimensão verbal concebida em um dado contexto social, comum entre os sujeitos que dele participam (BAKHTIN, 2006).

Para Bakhtin (2010b), a enunciação é determinada pelo tom, que torna a linguagem um processo vivo e dialógico. Para o autor, o fundamental não está “naquilo que se fala ou de que se fala, mas na maneira como se fala, no sentimento de uma atividade de elocução significativa, que deve ser sentida como *atividade única*, independente da unidade objetual e semântica do seu conteúdo”. (BAKHTIN, 2010b, p. 63, grifo no original).

Nesse sentido, torna-se relevante compreender, por meio da enunciação, os sentidos e os significados estabelecidos nos textos verbais e não verbais constituídos nas relações entre os partícipes da educação infantil – professoras, profissionais outros, crianças e famílias. É importante também a atenção à organização cotidiana e ao conjunto de recursos (afetivos; emocionais; didáticos; materiais; metodológicos; teóricos) utilizados para conhecer as crianças, seus desejos, interesses e necessidades manifestos no contexto educativo.

Os pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância, no Brasil, defendem que as professoras organizem suas propostas pedagógicas partindo do que conhecem da criança (BARBOSA, 2000; FARIA, 1999; ROCHA, 1999). Esta premissa entende a criança pequena como sujeito central no âmbito da instituição de Educação Infantil. Eis a importância de se observá-la para melhor conhecê-la.

Observar o modo como as crianças pequeninas comunicam os seus desejos e as suas necessidades pode ser um importante elemento para a definição das intervenções pedagógicas das professoras (BARBOSA, 2000; BONDIOLI, 1990, 1993, 2004; CASTRO, 2011, COUTINHO, 2010; FALK, 2004; GUIMARAES, 2008; ÒDENA, 1995; ROCHA, 1999; SAVIO, 1993, 2011; SCHMITT, 2014).

Bondioli e Ferrari (2004, p. 17) asseveram que é fundamental

Uma observação constante, em tempo longo, que tenta colher os modos do desenvolvimento dentro das circunstâncias em que esse tem lugar (no grupo de pares, com adultos conhecidos, nas habituais situações de vida cotidianas, nos momentos de felicidade e de tristeza).¹⁴ (BONDIOLI e FERRARI, 2004, p. 17, tradução nossa¹⁵).

Quando falamos em observação por parte do adulto, em relação ao grupo de crianças, no espaço da Educação Infantil, é necessário atentarmos-nos à multiplicidade de eventos que ocorrem de forma concomitante. Ou seja, enquanto uma criança é auxiliada pela professora na alimentação, por exemplo, um pequeno grupo pode estar envolvido com livros em um canto da sala, ao mesmo tempo em que outros grupos menores envolvem-se em jogos de quebra-cabeça e em brincadeiras com ou sem objetos (materiais estruturados ou não). Desta forma, torna-se vital uma observação atenciosa, com a qual o adulto busque compreender, em meio à dinâmica do ambiente, o que as crianças comunicam em suas diferentes ações.

O adulto que exerce a função de professora¹⁶ é o agente com maior responsabilidade na relação pedagógica, e isso deve estar claro no contexto da Educação Infantil. O que intencionamos evidenciar é a importância das professoras atuarem sensivelmente diante do que manifestam as crianças como processo constitutivo da docência. A este respeito, Bondioli (1993) destaca a necessidade de uma “consciência pedagógica”, para que se perceba, identifique e reconheça como se estruturam os grupos de crianças durante as brincadeiras e nas demais situações cotidianas nos contextos educativos. Esta “consciência pedagógica” de que fala a autora se coaduna com a defesa da docência para e com as crianças pequeninas como ato pedagógico, reiterando a necessidade de se assumir, na prática, posições e posturas promotoras de confiança e de interlocução entre os sujeitos da relação.

¹⁴ *un'osservazione costante, in tempi lunghi, che tenta di cogliere i modi dello sviluppo entro le circostanze in cui esso ha luogo (nel gruppo dei pari, con adulti conosciuti e non, nelle abituali situazioni di vita quotidiana, nei momenti di felicità e di tristezza).*

¹⁵ Todas as traduções de obras estrangeiras, presentes neste texto, são de tradução nossa.

¹⁶ Utilizamos o feminino, uma vez que as professoras envolvidas eram mulheres.

Nesse processo de buscar-se o outro como partícipe, entra em cena a importância da observação atenciosa, como aquela que “ensina a ver”, que fornece às professoras os “instrumentos óticos para prestar atenção e colher fenômenos particulares¹⁷” naquilo que fazem as crianças, favorecendo assim a compreensão de suas próprias práticas (BONDIOLI, 2007, p. 15). A observação atenciosa, como preferimos chamar, também é elemento constitutivo da prática pedagógica, definindo a docência como ato, é elo favorável ao reconhecimento da criança, por meio da qual se compreende que a linguagem oral não é determinante no processo inicial de interação entre elas (ROCHA, 2008).

Vale esclarecer que, da concomitância de situações interativas em que as crianças se envolvem, a brincadeira¹⁸ pode ser elencada como uma atividade de destaque, por apresentar-se como campo fértil para as crianças expressarem o que desejam, sentem, pensam e necessitam no contexto de socialização do qual estão participando. A atuação docente, na perspectiva das crianças, exige olhares apurados em relação ao significado que atribuem ao que fazem. Implica reconhecer, como assinalam as autoras Bondioli, Archinto, e Savio (1990), que as crianças, enquanto brincam, entregam-se integralmente à própria brincadeira, prestam muita atenção ao que transcorre nessa interação e, com isso, descobrem novas possibilidades de agir socialmente. Entretanto, compreender e interpretar o que elas expressam significa prever a observação associada à reflexão apurada sobre os atos sociais das crianças.

Observamos a brincadeira como promotora da linguagem. Vigotski (2008, p. 25), em relação às crianças de até três anos de idade, afirma: “do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis”. Porém, para o autor¹⁹, quando as crianças

¹⁷ “*strumenti “ottici” per prestare attenzione e cogliere fenomeni particolari*”

¹⁸ É importante ressaltar que o fato de termos escolhido a brincadeira das crianças como ponto de partida para observação e análise das relações que se desencadeiam no contexto da educação infantil, não significa que ignoramos a existência de outros acontecimentos, igualmente potentes na constituição da linguagem. O estudo de Schimitt (2014) demonstra claramente que a maior recorrência de interação entre as professoras e as crianças ocorrem durante os momentos de cuidado (alimentação e higiene), no entanto a brincadeira é aqui eleita por possibilitar a observação de uma maior produção de sentidos por parte das crianças em relação ao que vivenciam cotidianamente.

¹⁹ O autor está se referindo à brincadeira de faz de conta.

ainda não possuem a capacidade de criar imaginariamente tudo quanto desejam fazer e não podem, reagem de maneira diversa, tanto ativamente, para serem atendidas de modo imediato, quanto de modo passivo, resignando-se:

Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, etc. Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis, imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

O autor esclarece que a brincadeira não surge apenas dos desejos não satisfeitos, de modo isolado. Existe uma generalização afetiva em relação ao objeto externo. A criança representa na brincadeira algo que lhe afetou e por meio desta atividade pode viver situações e imaginar-se em diferentes lugares, realizando diferentes papéis. Ainda de acordo com Vigotski (2008), isso não significa que a criança tenha consciência dos motivos que a levaram a brincar de um jeito ou de outro, e é justamente neste ponto que a brincadeira se torna distinta de outras atividades, pela criação de situações imaginárias. O lugar e a origem da brincadeira estão na base afetiva, constituída pelas emoções, o que significa afirmá-la como um processo estabelecido nas relações sociais e desenvolvido pela criança na própria ação. Não é uma atividade somente psíquica, mas intersíquica, desenvolvida na interação com a vida social, que eleva as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1995).

A base epistemológica da produção teórica e metodológica realizada por Vigotski (1896-1934) dialoga com a base epistemológica desenvolvida por Bakhtin (1895-1975). Ambos definem a constituição humana (de pensamento e linguagem) a partir das relações sociais, asseverando que ao ser humano não basta o nascimento biológico; é preciso que nasça pela segunda vez, um nascimento cultural. Nesse sentido, consideramos que a brincadeira, para que possa ser observada como atividade constituinte da linguagem, nos espaços de Educação Infantil, necessita ser compreendida de modo dialógico. A ação da criança no brincar se desencadeia por um diálogo com a vida, com outras consciências, a partir das situações já vivenciadas por ela. Sobre a natureza dialógica da vida, Bakhtin (2015, p. 329) assevera que

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin, entendemos que olhar atentamente aos momentos de brincadeira das crianças pode ser o caminho para melhor conhecê-las e, assim, compreender o processo de constituição da linguagem. Assinalamos ainda que o olhar atento ao que e a como as crianças realizam diferentes situações, enquanto estão no espaço da creche, pode também ser caminho para que as professoras pensem e reflitam a prática pedagógica. Este processo de observação e reflexão das professoras passa pela atenção aos tons de voz e ao modo de se dirigir e locomover o corpo e o olhar ao encontro da criança. A atenção a estes aspectos torna-se condição para se compreender e assumir, pela prática pedagógica, a docência como ato social, ou seja, como escolha ética, reconhecendo a necessidade do princípio da alteridade na relação com o outro.

O discurso verbal é sempre definido pela entonação, e por meio desta é que se torna possível atribuir sentido ao pensamento e aos atos de cada ser humano. A entonação da palavra expressa o modo como se valora o outro ou como se valora algo. Estar atento à entonação, como se ela fosse a vida da linguagem (como se fosse isto que a tornasse viva), é estar atento ao modo como nos posicionamos frente ao outro, como o assumimos enquanto sujeito que se apropria, constitui-se e responde ao que ouve e sente. Exercer o cuidado no modo de se posicionar frente às crianças de zero a três anos,²⁰ nos contextos de Educação Infantil, é primordial para que transpareça a importância que atribuímos a elas e também para que se mantenha num patamar de igualdade a sua autoria na relação; essas são algumas das características dialógicas das relações. Ter em vista os sujeitos de pouca idade, com seus sentidos aguçados, atentos e desejosos de descobrir e conhecer o mundo que os cerca, mas não só isso, também com direito de terem os horizontes ampliados por práticas promotoras de novas experiências,

²⁰ Esse argumento é importante para todos os níveis da educação e em relação aos sujeitos de todas as idades. Devido à escolha de realizar esta pesquisa tendo por objeto a formação de professores nos primeiros anos da Educação Infantil, destaco sua importância para as crianças pequenas.

significa respeitá-los e trazê-los como partícipes dos acontecimentos cotidianos.

Pensar a docência com as crianças de zero a três anos e as dimensões da prática pedagógica a partir do conceito de ato social, tal como cunhado por Bakhtin (2010a), concebendo-a como ato pedagógico, e não como ação pedagógica, justifica-se pela compreensão de que ato e ação não significam a mesma coisa. Na concepção bakhtiniana, a ação pode ser realizada de modo mecânico, sem exigir responsabilidades sobre o que é feito ou dito. Já o ato social implica assumir respostas responsáveis (responsabilidade e responsividade) sobre o que se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo, complementando os sentidos do que digo ou faço, convocando-me a assumir responsabilidade pelo meu próprio agir:

Somente do interior da minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010a, p. 66).

Esse processo pode ser compreendido, no contexto das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, como ato, em que somos responsáveis por aquilo que propomos e pelo modo como o efetivamos. O ato pedagógico das professoras, assim definido, realiza-se no próprio fazer, na interação com o outro-criança, e com o outro-adulto. É um ato vivo que se materializa cotidianamente.

No cotidiano da Educação Infantil, estabelecer a relação entre teoria e prática implica fundamentalmente estar em correlação com cada criança, com os modos peculiares de se expressarem. Atentar-se aos sentidos que atribuímos aos modos delas (crianças) nos comunicarem e aos sentidos que nos atribuem, como recurso valorativo para a reflexão de nosso próprio fazer, é afirmar-se responsabilmente frente à tarefa de educar e cuidar. É compreender como se efetivam os modos com os quais a criança aprende, os seus valores, os seus próprios agires, que se estabelecem nas relações, tornando as professoras responsáveis também – e muito – pela constituição intersubjetiva do humano que se lhes apresenta.

Perceber o outro como ponto de partida e realizar a prática pedagógica, na Educação Infantil, pelos princípios da “ética, da política e da estética” (BRASIL, 2009a) é ter consciência do instrumental orientador que a teoria propicia e, a partir desta consciência, poder exercitar um conjunto de práticas pedagógicas que compõem a docência como ato.

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto contudístico não era mais que um momento, e o que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável [...]. (BAKHTIN, 2010a, p. 94).

O ato não é pré-determinado, mas sim pré-organizado como atividade mental, e se estabelece no momento da própria realização, na interação com a vida, com os sujeitos que escutam, observam, respondem e completam os sentidos vivenciados em cada acontecimento. Diante disso, assumir a docência na Educação Infantil e pensar as práticas na perspectiva do ato pedagógico têm um diferencial, uma vez que mobilizam o sujeito a pensar que as propostas ora traçadas precisam responder ao outro de modo responsável. Esse exercício de pensar no outro-criança, como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças nos espaços de educação formal.

Diante da base teórica que orienta a constituição desta tese, torna-se também necessário compreender as condições objetivas pelas quais a Educação Infantil e o *Ser-existir* professoras e crianças constituem-se historicamente no cenário das políticas nacionais para a educação, principalmente em relação ao grupo de zero a três anos.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Alguns estudos nos possibilitam identificar os sentidos históricos, sociais e políticos que permanecem no imaginário popular a respeito do

surgimento da Educação Infantil no Brasil, evidenciado por características médicas e higienistas, religiosas e compensatórias (BATISTA, 2013; CERISARA, 1996; DIAS, 2009; FARIA, 2005; KRAMER, 2006a; KUHLMANN JR, 2007; ROSEMBERG, 2007). Estes autores, em alguma medida, constatam que a Educação Infantil, principalmente a creche (concebida para atender as crianças de zero a três anos), tem sua origem fortemente marcada pela concepção de assistencialismo às famílias tidas como problemáticas. Estas famílias, geralmente, eram desestruturadas socioeconomicamente, e este aspecto, por vezes, era tratado como se fosse um problema individual do sujeito.

A CF de 1988 define a Educação Infantil como um direito das crianças de zero a seis anos. Também a LDBEN/1996 afirma que a Educação Infantil é um direito das crianças, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, no decorrer dos anos, a legislação nacional foi sendo alterada, e, entre uma lei e outra, encontram-se algumas contradições. Em 2006, com a entrada em vigor da Lei nº 11.274, a duração do ensino fundamental foi ampliada de oito para nove anos, ao passo que a Educação Infantil passou de zero a seis para zero a cinco anos.

Mesmo a LDBEN tendo estabelecido toda a Educação Infantil como a primeira etapa do sistema básico de ensino, com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) 59/2009, que alterou a matrícula e a inserção das crianças na Educação Básica, tornando compulsória a oferta de vagas por parte dos municípios,²¹ bem como a frequência dos sujeitos às instituições escolares, tais determinações só atingem a faixa etária que vai dos quatro aos dezessete anos de idade (VIEIRA, 2011). Ou seja, o grupo de zero a três anos não foi priorizado, correndo o risco de ficar novamente à mercê de políticas assistencialistas, distanciando-se das políticas nacionais de educação. Para este grupo etário, a frequência às creches é optativa. No entanto, mesmo a educação sendo um direito assegurado a todas as crianças, no território brasileiro, a oferta de vagas em creches não é suficiente para atender a demanda.

Em 1999 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* definem a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. No ano de 2009, foram publicadas as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) reiterando, em âmbito nacional, essa etapa de ensino como sendo a

²¹ Os municípios teriam até 2016 para regularizar a oferta de vagas, ampliando as instituições existentes e construindo novas, com o apoio financeiro da União.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam de crianças de 0 – 5 anos de idade** no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a, p. 12, grifo nosso).

Observamos um descompasso entre uma lei e outra e também a institucionalização de uma cultura na política nacional que tende sempre a contemplar um grupo social em detrimento de outro. As DCNEI definem a cobertura da Educação Infantil para as crianças entre zero e cinco anos, mas oficialmente é obrigatório que as secretarias de educação municipais garantam o atendimento, prioritariamente, às crianças que já completaram quatro anos de idade.

Na ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, as crianças de zero a três anos não são assumidas pelas políticas públicas com a mesma preocupação que as crianças das demais idades. Campos (2012) destaca que na América Latina, incluindo o Brasil, os programas voltados às crianças de zero a três anos geram uma “flexibilização” nas políticas públicas. As categorias de “educação formal” e “escolarizada”²² são voltadas, especialmente, às crianças com idade igual ou maior que três anos, assim

a modalidade “não formal”, por ser considerada “não escolar”, e dirigida na maioria dos países às crianças de 0 a 3 anos, tem uma formação compósita, dependendo majoritariamente de convênios ou “parcerias” entre a esfera pública e a privada, notadamente com as chamadas organizações sociais. (CAMPOS, 2012, 91).

Tais aspectos nos levam a questionar o lugar que a educação para as crianças de zero a três anos vem ocupando nas políticas públicas nacionais. Estudos como os de Campos (2012) e Rosemberg (2012) revelam que a educação dos bebês e das crianças bem pequenas ocupa um lugar de menor importância, ou seja as creches e os bebês, não são tomados como preocupação nacional. Nossa defesa é pela oferta de uma

²² Para um maior aprofundamento desse panorama político da educação de 0 a 3 anos na América Latina, cf. CAMPOS, (2012, p. 81-105).

educação pública, gratuita e de qualidade a todas as etapas da educação básica, e não uma diminuição de vagas para uma parcela da população, que resulta em uma reorientação para a “ampliação dos convênios” (CAMPOS, 2012, p. 101).

Estas marcas que vão se imprimindo na educação das crianças bem pequenas, distinta “do espaço escolar, familiar e hospitalar” (CERISARA, 1999), afetam também a *identidade* de ser professora na Educação Infantil. Os sentidos que são constituídos socialmente e a falta de investimentos objetivos e suficientes, reiteram a pouca importância atribuída a esta etapa da educação básica. Os avanços já conquistados não ocorreram de modo natural, e sim por uma construção histórica, de lutas e reivindicações consolidadas por movimentos sociais (CERISARA, 1999). Segunda a autora, a Educação Infantil resulta

de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos, devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (CERISARA, 1999, p. 13).

Nessa mesma direção, Faria reitera que as marcas históricas da institucionalização da educação para as crianças pequenas são definidas também por uma patologização da pobreza, inserindo a criança, filha da classe trabalhadora, nas regularidades do sistema capitalista e, como lembra a autora, criança aqui é entendida como “sinônimo de criança pobre” (2005, p. 1021).

A ausência de políticas públicas que assumam a educação das crianças de zero a três anos, para além da necessidade das famílias trabalhadoras, repercute também na constituição da identidade das professoras desta etapa da educação básica. Compreendemos ser necessária a consolidação de políticas públicas que visem também à necessidade e ao direito das crianças a espaços estruturados de educação. Espaços que favoreçam as relações entre pares e com professores cuja formação seja adequada, capazes de assegurar o bem-estar e a segurança das crianças e também de promover novas experiências e aprendizagens significativas. De igual modo, é preciso que se valorize o magistério, oferecendo condições adequadas de trabalho e planos de cargos e salários dignos, aspectos fundamentais na legitimação deste profissional. Para Faria (2005), a identidade de ser

professora de Educação Infantil passa também pela universidade, no momento em que não há um entendimento comum, na área da educação, sobre

pedagogia/ciência da educação; pedagogia/pedagogias; ciência da educação/ciências da educação. Ao passo que algumas instâncias vêem o curso de pedagogia como a formação do intelectual da educação e de professores/as de creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, outras consideram desnecessário esse curso de nível universitário, prevendo para esse profissional uma formação realizada apenas pelo normal superior. (FARIA, 2005, p. 1020).

Dentro desse mesmo eixo de discussão, em pesquisa recente, Albuquerque (2013), ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia,²³ constata que alguns cursos apresentam maior preocupação em oferecer uma abordagem teórico-metodológica para a formação de professores, voltada à educação das crianças a partir de quatro anos. Para a autora, é notável que, mesmo havendo esforços para que sejam contempladas as especificidades da infância em todas as idades, nos cursos de Pedagogia “ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente”. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165).

Na dimensão geográfica e cultural do nosso país, os cursos de Pedagogia também precisam assumir para si a responsabilidade de alterar esse panorama ideológico, tratando a Educação Infantil como parte fundamental do conjunto de etapas e níveis da educação formal. Torna-se ainda mais difícil romper esses paradigmas quando observamos que a dinâmica de formação de sentidos está enraizada inclusive na formação inicial dos professores, como analisa Maria Malta Campos (2010, p.12):

Do ponto de vista das práticas educativas, a creche continua a ser uma “estranha no ninho”. Os cursos de formação inicial de professor quase não as contemplam em sua programação de disciplinas e estágios, as secretarias de educação não adquiriram ainda um conhecimento mais

²³ A pesquisa citada refere-se a universidades públicas federais a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares de 2005 para os cursos de Pedagogia.

especializado sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças muito pequenas, os prédios e o mobiliário são planejados segundo o modelo escolar tradicional e os materiais pedagógicos não são apropriados para o contexto da creche.

No limiar dessa discussão tratada pela autora está o processo de reconhecimento, valorização e identidade do ser professora de crianças pequenas. O processo que consolida a área e a formação inicial interfere na constituição da prática das professoras, na maneira de planejar e fazer, no que falam e como falam, na escuta e na atribuição de sentidos ao que manifestam os bebês, as crianças pequenas e as maiores.

Outro estudo que endossa essa discussão, referente à formação inicial de professores, é apresentado por Oliveira (2012). A autora buscou identificar os significados atribuídos à formação pelas “educadoras” que já atuavam em instituições de Educação Infantil, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais (MG). As próprias profissionais destacaram o desafio de compreender e realizar os processos pedagógicos, especialmente em creches, mediante as fragilidades da formação inicial. Por outro lado, segundo a autora, a formação inicial (graduação) contribuiu com a ampliação de seus saberes, levando-as a compreender melhor as crianças e seus modos de ser. Por fim, a pesquisadora conclui que, mesmo que os cursos de formação inicial contribuam para a ampliação do conhecimento sobre os processos pedagógicos, a educação de zero a três anos ainda é secundarizada .

A constituição da profissão de professora da Educação Infantil, por vezes, também se estabelece por um conjunto de *valores* e *ideais* que se formam e prevalecem nas e pelas interações verbais entre sujeitos de grupos socialmente organizados (Bakhtin, 2010a). Esta relação ideologicamente estabelecida passa por diferentes instâncias, da universidade – instituição formadora – ao imaginário popular, chegando às instituições de Educação Infantil. Estes aspectos dividem a opinião pública, propagando ainda mais o caráter de menor importância atribuído a esta etapa da educação, como aponta Nascimento (2011, p. 202):

Grande parte da sociedade acredita que a educação das crianças pequenas deva ser realizada pela mãe, num contexto privado. Pensar as crianças pequenas no espaço coletivo, com profissionais formados para esse trabalho, torna-se, assim, quase um discurso dos/as pesquisadores

e estudiosos [...]. Modificar essa concepção, difundida socialmente, é o maior desafio à consolidação da educação infantil como etapa da educação básica.

Torna-se urgente a ampliação do debate sobre a prática pedagógica com as crianças de zero a três anos, mediante o desafio de consolidar-se a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, por meio do entendimento que “o direito à educação vem desde o nascimento” (NASCIMENTO, 2011, p.202). Concomitante à busca de se afirmar o direito das crianças, politicamente, vivemos um descompasso entre os avanços conceituais sobre a criança e o papel social da Educação Infantil.

A discussão aqui proposta não desconsidera a importância de cobertura educacional às crianças e jovens de quatro a dezessete anos. A crítica que apresentamos consiste em chamar a atenção ao retrocesso que estamos vivendo. Diversos movimentos – sociais, sindicais, feministas e trabalhistas – das últimas décadas do século XX (CERISARA, 1999; KRAMER, 2006a; ROSEMBERG, 2001) contribuíram efetivamente para a criação de espaços educativos decentes, formais e com características adequadas às crianças pequeninas. No entanto a educação das crianças de zero a três anos novamente deixa de ser assumida como prioridade. A esse respeito, Kramer (2006b, p. 801) acentua que as “iniciativas de órgãos de caráter educativo existem, em nível nacional, há pouco mais de 20 anos e voltam-se com maior frequência às crianças de 4 a 6 anos”. Apesar de haver avanços consistentes, as mudanças que se estabeleceram ao longo da história da educação para as crianças pequenas não foram suficientes.

Talvez possamos encontrar explicações, em parte, na ressonância do surgimento da educação formal, ou seja, da escola, assumida socialmente como meio único e principal de formar o homem para a nova sociedade (já industrial), que também se firmava (CAMBI, 1999). No início do período industrial, outras preocupações ocupam os dirigentes do Estado, mas a infância, nos primeiros anos de vida, continuava não sendo prioridade. Baseando-nos em Becchi (1994), constatamos anteriormente que o conceito de infância remete “à palavra infante, carregando consigo um sentido, acima de tudo, de incompletude, com ênfase no pequeno, no que não fala, no novo e no de pouca idade”. (CASTRO, 2011, p. 46).

Se na sociedade moderna ainda era recente a inauguração do sentimento de família e infância (CAMBI, 1999), tomar as crianças por

especificidades etárias era algo ainda mais incipiente. Os avanços da sociedade, via industrialização, caminhavam, sobretudo, na perspectiva de formar a classe trabalhadora e seus filhos, a serviço do sistema produtivo. Na busca de responder a essas demandas e devido ao alto índice de mortalidade infantil, foi instituída a Sociologia da Juventude, que continuou não abrangendo as crianças de zero a três anos (FERREIRA, 2000).

Esses marcos históricos ainda permeiam o imaginário popular na atualidade e, ideologicamente, preservam o sentido de que, para as crianças pequenas, o menos é o suficiente. No transcorrer entre o passado e o presente, ficam marcas impressas na constituição da docência para a Educação Infantil, mais fortemente para as crianças com menos de quatro anos de idade.

Torna-se reivindicação afirmar que ser professora de bebês e crianças bem pequenas é uma profissão que exige conhecimento teórico e técnico, que homens e mulheres podem exercer. É uma grande tarefa romper com a ideia de que, para ser professora na área da pequena infância, são necessárias, acima de tudo, habilidades domésticas e sentimentos (vocação) maternos, para efetivar-se os cuidados necessários às crianças de zero a cinco anos. Batista (2013, p.26), em sua tese sobre a emergência da docência no Estado de Santa Catarina, assinala que, nos primórdios da Educação Infantil,

[...] o uso de diferentes denominações para a função de professora deste nível de educação acaba por revelar a própria indefinição histórica desta profissional, chamada inicialmente de ama, desde as primeiras creches no Brasil, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros.

Essas institucionalizações das nomenclaturas com que se identificavam as profissionais responsáveis pela educação e cuidado das crianças nos suscitam a necessidade de compreender, para além do âmbito institucional (educacional-formal e acadêmico), a complexidade que se integra ao surgimento do ser professora na área. Se, historicamente, princípios religiosos e afetivos eram prerrogativas para o trabalho com crianças pequenas, hoje, temos como exigência a formação em nível superior em Pedagogia para a atuação docente na Educação Infantil. Consideramos que esta exigência se configura como um real avanço na delimitação da profissionalização docente da professora.

Estamos considerando a importância do afeto e do desejo pessoal de atuar profissionalmente em contextos de Educação Infantil, mas associados à formação inicial e continuada em serviço: como um trabalho. Demarcamos que, em âmbito nacional, desde 1996, com a nova LDBEN, a Educação Infantil (naquele momento de zero a seis anos) foi determinada como primeira etapa da educação básica, bem como que se estabeleceu a necessidade de formação específica para o exercício do cargo de professora²⁴ na área.

Além da formação inicial obrigatória, para ser professora na área, é necessário um arcabouço de conhecimentos que se tornam emergentes nos cotidianos educativos. É preciso um investimento pessoal e formativo grande: primeiro, com anos de empenho em leituras, escritas e estágios obrigatórios; depois, com a continuidade desse processo no curso profissional, por meio de formação continuada.

Em nossa interpretação, os aspectos apresentados acima interferem no modo como, socialmente, a profissão de professora de crianças pequenas em instituições de Educação Infantil é compreendida, geralmente vista como algo de menor valor. Não obstante, historicamente, vem sendo definida como uma profissão marcada acima de tudo pela atuação das mulheres; logo, com características femininas e maternais, como apontou Cerisara (1996). A autora, em sua tese de doutorado, questiona a dicotomização entre homens e mulheres e a ideia de que o trabalho com crianças pequenas deva ser realizado pelo gênero feminino. A autora alerta para a necessidade de se discutir os conceitos de mãe – professora e escola – instituição de Educação Infantil, como meio de se compreender o modo como se estabelece a *identidade* das profissionais na área.

Mesmo duas décadas depois, percebe-se a necessidade de se continuar problematizando essas questões, no que se refere à identidade e o lugar social que instituições e profissionais de Educação Infantil ocupam. Esses sentidos a respeito do ser professora de Educação Infantil, valorados com menor importância na cultura capitalista, estão configurados por dimensões ideológicas que se consolidam como verdades, produzidos sempre pelas relações entre as pessoas, no senso

²⁴ Na realidade da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil é obrigatório para o cargo de professora regente e professora auxiliar. Já para as auxiliares de sala é exigido no mínimo o magistério, mas atualmente um percentual médio de 65% possui ensino superior (a maior parte em Pedagogia) e um percentual médio de 20% possui especialização e sete destas profissionais possuem mestrado.

comum. Para Bakhtin, “a ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista, pois a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 35-36). Relações sociais essas que são constituídas historicamente e produzem, pela linguagem, de geração em geração, a ideia de que não existe nenhuma possibilidade de mudança, que se tal fato histórico se origina de determinada forma, assim deve continuar. É uma constituição de sentidos formada por “cadeias ritualísticas”, como aponta Dias (2009, p. 100). Para a autora é “nessas cadeias que se decide agir de um jeito e não de outro e é a partir das ações orientadas por meios e fins que a cultura se produz e reproduz.” E, acrescentamos, perpetua-se.

O aceleração das formações iniciais, em tempos atuais, agregado à desumanização das relações, furtadas por um sistema produtivo que corrompe o ser humano e exige produto-material final para ser legitimado, influenciam o modo como a Educação Infantil é vista socialmente, assim como reduzem a capacidade reflexiva dos profissionais que nela atuam. O conjunto desses aspectos estabelece um quadro que destitui o lugar de ser professora, especialmente quando se trata da docência para crianças nos primeiros anos de vida, dificultando também a compreensão do que e como é ser professora de crianças de zero a três anos.

Tudo isso não é simplesmente consequência de uma postura individual, de uma falta de vontade em fazer diferente e melhor, mas resulta de lógicas dicotomizadoras do sujeito, que, na esteira da prática cotidiana, põem o processo de conscientização em segundo plano. O exercício de conscientizar-se sobre si, em interação com o outro, é condição para entendermos que os produtos imateriais da cotidianidade também definem os modos de ser e estar dos sujeitos: “a produção não só cria objetos como cria relações humanas, sociais”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 26).

Pensar a docência na Educação Infantil na perspectiva do ato (social) pedagógico implica um agir responsável no cotidiano em que a prática se estabelece. Exige um pensar reflexivo, cuidadoso, tendo em vista que o ato será sempre dirigido a outro sujeito; no caso deste estudo, as crianças são as respondentes, que precisam ser escutadas para serem reconhecidas como outro na relação. Para Bakhtin: “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu”. (2010a, p. 44). Nesse sentido, se permitir mudanças, ampliar e rever concepções, resistir à hegemonia estabelecida no e pelo cotidiano

contribuem para nos aproximarmos dos mundos das crianças, vendo-as em sua inteireza.

O estudo de Martins Filho (2013), em que se discute a prática pedagógica na Educação Infantil, mobiliza pensares específicos a respeito da cotidianidade em contexto coletivo, ao abordar as minúcias da vida cotidiana e a constituição do fazer-fazendo das professoras. A pesquisa oferece contribuições para pensarmos a prática pedagógica como ato social, uma vez que problematiza o quanto a ausência de reflexão e de correlação teórico-prática compromete a qualidade do trabalho dirigido às crianças, além, claro, das condições objetivas em que o trabalho docente é realizado. O autor constata que,

[...] para as professoras, as rotinas na instituição não variam muito, pois vivem o cotidiano sem prestar atenção aos seus diferentes momentos. Talvez as práticas na educação infantil estejam demasiadamente presas aos modelos que conformam a vida cotidiana. (MARTINS FILHO, 2013, p. 107).

A *conformação da vida cotidiana*, como considera o autor, não é um processo exclusivo dos espaços de educação formal, mas resulta das características sociais do mundo do trabalho nos dias atuais, em que cada vez menos se tem tempo para pensar. A produção do trabalho docente, com carga horária extensiva, números significativos de crianças por profissional e ausência de mais tempo coletivo para a formação continuada, reduz as possibilidades de conscientização do sujeito.

Nosso intuito é ampliar o debate sobre esses aspectos presentes na realidade cotidiana dos espaços de educação, lembrando que as manifestações ideológicas que se consolidam no cotidiano são sempre permeadas pela linguagem, verbal e extra verbal. Neste processo estão inclusas as relações de cuidado, de afeto e de educação para com o outro, aspectos que abordaremos a seguir.

2.2 A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS E O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR

Diferentes estudos têm problematizado a constituição da docência para com as crianças de zero a três anos. Em produção recente, Castro (2011) constatou um acréscimo representativo, na área da Educação, de pesquisas nacionais relacionadas aos bebês (CÂMERA, 2006; COUTINHO, 2010; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008;

RODRIGUES, 2009; SCHIMITT, 2008; TRISTÃO, 2004). Estas pesquisas têm contribuído com a ampliação do debate acerca da especificidade da docência com crianças pequeninas e a relação com as ações de cuidado. Os estudos que abordaremos a seguir tratam tanto da docência como das particularidades das crianças de zero a três anos, indicando possibilidades para a prática pedagógica ser pensada pela relação com os sujeitos de pouca idade.

A tese de doutorado de Guimarães (2008) problematiza as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre elas, em uma investigação realizada em uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro. A autora buscou na história das creches no Brasil a compreensão dos aspectos médicos e sanitários que definem, em certa medida, um caráter higienista na relação dos adultos com as crianças. A autora aponta o cuidado como “ato instrumental mecânico”, chamando a atenção à possibilidade de, nas relações entre crianças e adultos, as professoras voltarem o olhar às suas próprias práticas pedagógicas.

Este estudo converge com as preocupações traçadas nesta pesquisa, uma vez que aponta reflexões sobre a necessidade de as professoras atentarem-se às suas próprias ações, ao assumirem maior consciência sobre o que propõem e como agem no cotidiano da Educação Infantil. Para a autora, “redimensionar o cuidado na creche relaciona-se com discutir a qualidade e a direção da atenção dos adultos para com eles mesmos e para com as crianças.” (GUIMARÃES, 2008, p. 147). O olhar voltado a si, de que fala a autora, diz respeito a um olhar a si em responsabilidade sobre o outro; nesse caso, sobre as crianças.

Consideramos essa atenção sobre si mesmo imprescindível aos processos pedagógicos da Educação Infantil, o que possibilita que a relação teoria e prática seja assumida de modo responsivo. A pesquisa de mestrado realizada por Tristão (2004) destacou a discussão sobre o “binômio educar e cuidar”. A autora alerta que nem sempre as professoras se dedicam a considerar as manifestações dos bebês e, por vezes, submetem-nos às regras das instituições de Educação Infantil, restringindo-os às rotinas e concepções pré-estabelecidas pela determinação dos adultos.

Para Kuhlmann Jr. (2003), a assistência presume cuidado, que, por sua vez, precisa ser inerente ao trabalho pedagógico, independentemente da idade, seja com crianças, seja com adultos. Para o autor,

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional [...] enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre. (KUHLMANN JR, 2003, p. 53).

Dias (2009, p. 191) também problematiza o fato de, inclusive nas políticas nacionais para a Educação Infantil, o binômio educar e cuidar ser abordado como indissociável, uma vez que “por sua natureza já se mostram como categorias mutuamente excludentes”. Essa discussão exige cautela! Não se pode incorrer no erro de, ao defender o binômio educar e cuidar como distintos, porém complementares, promover-se a ideia de que a educação das crianças pequenas em espaços formais é exercida somente com um cuidado desprovido de formação específica.

Sobre a importância dessa discussão, encontramos aportes na dissertação de mestrado de Schmitt (2008) sobre a abordagem das relações sociais com bebês e entre eles no espaço público de Educação Infantil. Segundo a autora, as análises indicaram uma multiplicidade de relações entre os bebês e os adultos, entre si mesmos e entre eles e as crianças maiores, permeadas pelas condições do espaço. A pesquisadora argumenta que as ações de cuidado individual do bebê exigem que os adultos pensem e organizem o tempo e o espaço para o encontro deste bebê com outros bebês em momentos em que não estarão diretamente na presença do adulto.

Em nosso entendimento, alargar essa discussão e pôr em voga o que é fundamental no ato de educar e cuidar, na educação das crianças de zero a cinco anos, possibilita descrever e analisar melhor as características do ser professora de crianças de zero a três anos. Além disso, provoca reflexões sobre a importância da educação das crianças pequenas como direito de todas elas, independentemente da classe econômica a que pertençam,²⁵ podendo assim auxiliar na superação de um passado recente, no qual se localizam os dilemas de sua origem.

Se estamos falando de crianças de zero a três anos, torna-se imprescindível o cuidar, o guardar, o olhar e o fazer atencioso por parte

²⁵ Roselane F. Campos (2010, p. 305) constata que na primeira década do Século XXI, na realidade brasileira “as crianças que menos acesso têm as creches e pré-escolas são aquelas pertencentes aos extratos mais pobres da classe trabalhadora.”

do adulto em relação a ela, ou seja, compreender o cuidado como ampliação de possibilidades da educação, como aponta Guimaraes (2008). Discutir a questão do cuidado como característica constitutiva da educação das crianças pequenas pode ser um caminho para romper-se com o imaginário persistente de que a creche tenha caráter meramente assistencial, reafirmando-se a importância do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequeninas. Essa questão, ainda que não aborde o eixo central do presente estudo, está diretamente ligada ao debate sobre o trabalho das professoras da Educação Infantil como ato pedagógico.

Quando nos referimos à relação de cuidado na Educação Infantil, estamos nos referindo, aos aspectos que envolvem a higiene, a alimentação e o bem-estar das crianças de forma integrada (física e emocionalmente). Estes aspectos têm sido vistos como de menor valor quando comparados à função pedagógica, tradicionalmente entendida como transmissão de conhecimentos. No entanto, em relação à educação e às especificidades da docência para esta área, não é possível estabelecer a prática pedagógica apenas pela relação ensino-aprendizagem, principalmente quando falamos de crianças de zero a três anos. As relações que são constituídas entre as professoras e as crianças, necessariamente, passam por ações de cuidado. A este respeito, Schmitt (2014) indica importantes contribuições acerca do cuidado “corpóreo-afetivo” das professoras em relação às crianças, aspecto que, segundo ela, nem sempre é planejado de forma singular ou assumido pelas professoras como sendo de caráter pedagógico. Para a autora:

Embora essas ações ligadas ao cuidado com o corpo/emoção e a organização de tempos e espaços para as crianças interagirem sejam realizadas cotidianamente pelas professoras nas creches, elas são comumente denominadas de “rotina” ou entendidas como “tempo livre” e, equivocadamente, ausentes de planejamento ou de reflexões docentes, ou seja, destituídas de seu caráter pedagógico. Em suma, distanciam-se da compreensão do exercício da docência, visto que não se encaixam no entendimento da instrução e do ensino. (SCHMITT, 2014, p. 45)

É importante destacar que a relação “corpóreo-afetiva” a que se refere a autora não deve resumir-se a uma relação vertical do adulto em relação à criança. Isto é, no sentido de suprirem-se as necessidades de higiene e alimentação das crianças ou de estabelecerem-se vínculos de afeto como forma de minimizar o provável desconforto causado pela

ausência da família durante as horas em que estão na creche. Significa, sobretudo, compreender que pelas necessidades biológicas e afetivas que as crianças apresentam, a prática pedagógica é fator de interferência, a relação corporal do adulto em relação à criança exige maior aproximação, alterando a lógica das relações entre eles, nos espaços coletivos de Educação Infantil (BUSS-SIMÃO, 2012).

Pensar o corpo como constitutivo do ato pedagógico, no cotidiano da Educação Infantil, possibilita trazer as crianças como interlocutoras imediatas e ativas ao que se planeja e se executa no espaço da creche. Atentar-se às respostas das crianças sobre a relação com a postura corporal, uma vez que, pelo meu corpo de adulto, vou ao encontro do olhar, face a face, da criança que ali me comunica, é possibilidade de aproximação às manifestações dela. Ao mesmo tempo, o exercício de tentar ver como as crianças percebem nosso agir contribui para que se tenha um olhar exotópico, em busca de conhecer melhor meu próprio ato de adulto mediador das relações que se estabelecem naquele contexto.

As relação de cuidado e a atenção às expressividades corporais das crianças são elementos que configuram o conjunto de particularidades a serem consideradas nos contextos coletivos, em grupos de zero a três anos. É por meio da observação atenciosa por parte das professoras ao que é enunciado pela criança que torna-se possível reconhecer sua autoria no processo pedagógico, tendo como ponto de partida suas próprias manifestações. Nessa direção, Coutinho (2010, p. 123) alerta que

[...] não podemos deixar de reconhecer que há uma ação por parte das crianças, bastante revelada em sua corporalidade, assim como dos adultos que estão nesse contexto, que estruturam-se agindo, inclusive, de modo a transformar essa lógica “adaptativa”, bastante presente nos processos educativos. (grifo no original).

A autora chama a atenção para duas importantes dimensões a respeito do corpo. Uma relacionada à potencialidade que, por meio do corpo, crianças e adultos têm de ampliar as possibilidades interativas e comunicacionais; e a outra, ao disciplinamento do corpo, como um objeto a ser educado/formatado para corresponder às normativas sociais de um dado contexto, restringindo a expansão do movimento, aspectos também abordados por Guimarães (2008).

Como podemos constatar, a docência na Educação Infantil se constitui carregada por marcas do tempo, do cotidiano, das relações de dentro e de fora da instituição, de modo permanentemente contínuo. Ter maior clareza do que significa ser professora de um grupo de crianças bem pequenas exige clareza no que propor e em como conduzir a prática pedagógica, tendo em vista as crianças, as principais interlocutoras no cotidiano educativo. Aspectos que requerem assumir posturas sempre tendo o outro como preocupação responsável.

No estudo de Duarte (2011) é discutida a especificidade constitutiva da ação docente das professoras que atuam com os bebês no coletivo da Educação Infantil. A autora realizou uma pesquisa no município de Florianópolis, por meio de questionários e entrevistas com todas as professoras regentes que no ano de 2010 atuavam diretamente com bebês de quatro meses a um ano. A autora buscou compreender a especificidade da ação docente com os bebês e as dimensões que interferem na constituição desse profissional.

Segundo Duarte (2011), diante do crescente debate sobre a concepção de criança, infância e educação, torna-se necessário discutir-se a docência, considerando as crianças como agentes na relação social. Dessa forma, a docência para bebês deve ir ao encontro da consolidação da Pedagogia da Infância, portanto, de uma docência para a infância, tendo as crianças e as relações estabelecidas como principal preocupação. A consolidação da especificidade docente se dá permeada, principalmente, pelo cuidado e pela dimensão das relações, inclusive as corporais. É por meio dessas relações que as crianças se apropriam e produzem culturas.

Este estudo apresenta preocupação em definir que a docência para as crianças pequeninas tem particularidades que precisam ser discutidas amplamente. Ser professora de bebês não é a mesma coisa que ser professora de crianças maiores, e acrescentamos que ser professora de crianças até os três anos de idade também requer atenção especial às peculiaridades de cada grupo. Partimos da hipótese que no conjunto de especificidades presentes nas crianças, em seus primeiros três anos de vida, a relação com a linguagem é um dos fatores que exige grande atenção das professoras, implicando observar as variadas formas de as crianças pequenas se comunicarem. Para Bakhtin (2010a), atribuir identidade à palavra de quem a profere significa reconhecer a alteridade do outro, isto é, reconhecer a alteridade da palavra. No contexto da Educação Infantil, isto significa atentar-se às diferentes estratégias comunicativas da criança e, dessa forma, assegurar-lhes o direito à efetiva participação.

Assumir a prática pedagógica com responsabilidade, prevendo constantemente a alteridade das crianças nos planejamentos, de modo horizontal, é uma grande tarefa. Ao mesmo tempo, tarefa imprescindível, que exige entender a docência como constituída também no tempo e no espaço da própria prática. Por mais que um planejamento sistematizado oriente o ato, no cotidiano, entram em cena os enredos e os agires das crianças, alterando inúmeras vezes o inicialmente proposto. Entretanto é justo que elas possam ter sua participação garantida, no momento em que suas manifestações são consideradas e passam a compor a organização cotidiana, como chama à atenção Agostinho (2010, p. 300), sobre

[...] a importância do necessário reconhecimento de que os direitos das crianças, de se expressarem, têm de ser reconhecidos na prática educativa diária, exigindo tempo, espaço disponibilizados para que isso ocorra. Os adultos têm de ser sensíveis aos modos próprios pelos quais as crianças se expressam, para que possam levar em conta o conteúdo expresso e, levando-os em conta, fazer valer a contribuição das crianças, influenciando e estruturando, com sua colaboração, a prática pedagógica.

Torna-se relevante considerar que as manifestações das crianças e suas interações nem sempre serão verbais, contudo, serão mediadas pela linguagem. Em grupos de Educação Infantil, nos primeiros anos de vida, a linguagem oral não tem centralidade e, ainda menos, a linguagem escrita (BONDIOLI, 1993; CASTRO, 2011; COUTINHO, 2010; FALK, 2004; GONÇALVES, 2014; MIGNOSI, 2007; ÒDNA, 1995; ROCHA, 2008; SCHMITT, 2008, 2014), mas é permeada por outras estratégias comunicativas constitutivas da palavra. Atentar-se a essas especificidades das crianças de zero a três anos é assumir horizontalmente a relação adulto-criança como dialógica, com o devido respeito a cada sujeito. É nesse movimento do adulto responder cuidadosamente ao outro-criança, sem que um se sobreponha ao outro, buscando compreender seus diferentes modos de manifestar sentimentos, desejos e necessidades, que exercitamos a alteridade.

Entender que as relações pedagógicas se estabelecem em uma trama dialógica é compreender que a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é definida na relação *eu-outro*, e isso traz implicações éticas nas escolhas que fizemos, na forma de comunicar aquilo que intencionamos. A alteridade só pode se estabelecer tendo como fio

condutor um ato com responsividade, na perspectiva de agir e responder com responsabilidade em relação a si e ao outro (BAKHTIN, 2010a). Em contextos de Educação Infantil, isso inclui os modos como se fala, os tons das enunciações, o que se enuncia por palavras ou por gestos, olhares e movimentos. Enfim, o que se propõe e como se organiza a prática pedagógica definem a relação de alteridade entre os sujeitos, principalmente entre adultos e crianças.

A ausência de consciência sobre os modos de proceder com as crianças, inclusive as bem pequenas, incorpora conformações e determinações na sua constituição diante do mundo. A renomada experiência de *lóczi*²⁶, voltada aos três primeiros anos de vida das crianças, tem oferecido subsídios teóricos e práticos para pensarmos a relação entre professoras e crianças no cotidiano da Educação Infantil. Emmi Pikler e Maria Reinitz²⁷ tinham como método de formação ensinar às pessoas que atenderiam as crianças órfãs, acolhidas no instituto, a importância de lhes dar atenção, percebendo como elas, inclusive os bebês, sentiam-se mais confortáveis (FALK, 2004). A estas pessoas, foi-lhes ensinado a importância de observar as crianças, na tentativa de

[...] compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. Ensinar que tinham que falar enquanto as atendiam – inclusive aos bebês menores – e que, através de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. Que haviam de estar atentas às reações da criança, às suas palavras e a seus gestos, que haviam de dar-lhes a possibilidade de participar nestes momentos de atendimento, que haviam de considerar seus gestos de colaboração ou de protesto. Que não haviam de impor nada às crianças, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças

²⁶ O Instituto Lóczy foi fundado em 1946 como uma das instituições de acolhida de crianças órfãs da capital Budapeste, na Hungria. Em 1986, o instituto passou a ser chamado de Emmi Pikler, o nome de sua fundadora. Emmi Pikler estudou medicina em Viena, nos anos de 1920, obtendo licenciatura em pediatria no Hospital Universitário com o professor Pirquet. (FALK, 2004).

²⁷ Foi colega de Emmi Pikler e principal educadora do instituto. (FALK, 2004).

tivessem vontade de fazer o que se esperava que elas fizessem. (FALK, 2004, p. 21-22).

Esta longa citação se justifica pela importância do seu conteúdo, ao explicitar, detalhadamente, aspectos pontuais que fazem parte das relações entre professora e criança, principalmente nos momentos de cuidado, que não tem sido assumido como processo pedagógico (SCHMITT, 2014). Promover, desde cedo, situações intencionalmente planejadas, para que elas possam se ver e se reconhecer como sujeitos partícipes nos processos que a cercam, passa diretamente pelas relações de cuidado, de atenção individual e coletiva ao que as crianças nos revelam, que podem ser sinais de resistência ou de colaboração àquilo que se intenciona que elas realizem.

Em debate sobre os desafios curriculares para a Educação Infantil frente à proposição das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI*, (BRASIL, 2009), Oliveira (2010, p. 6) alerta que, no cotidiano educativo, para transpor-se o que é apreendido teoricamente, é preciso “transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto”.

Esse alerta preconiza que a prática pedagógica, ao conciliar os conhecimentos das professoras com os interesses e necessidades das crianças, de modo relacional, amplia as condições das professoras se aproximarem dos mundos infantis. Isto em nada secundariza a formação e a necessidade de conhecimentos específicos da formação docente para a Educação Infantil, mas evidencia a urgência de o conhecimento e as possíveis necessidades de interferência das professoras, em relação às crianças, serem realizados e materializados na dinâmica do que, peculiarmente, as crianças apresentam. Ôdena (1995) corrobora com esta questão ao assinalar que para ser professora de crianças nos primeiros anos de vida é necessário ter

Gosto pela profissão e pelas crianças, maturidade e equilíbrio pessoal, capacidade e vontade de dialogar, alegria e desejo de viver, imaginação e paciência, organização pessoal, conhecimento técnico e cultural no mais amplo sentido da palavra, curiosidade e interesse por conhecer tudo

que acontece no mundo, próximo e distante.²⁸
(ÓDENA, 1995, p. 22).

A autora destaca que a experiência que é constituída pela professora resulta do próprio processo da ação. Destaca também que a experiência de cada uma seja efetivamente relacional às crianças e que a formação e a preparação da professora são fatores humanos imprescindíveis na docência com crianças de zero a três anos. Ter em vista estes aspectos contribui para que as professoras encontrem, nas relações das e com as crianças, subsídios para pensar e replanejar a prática pedagógica. Estes aspectos voltados à organização pedagógica (planejamento – observação – registro – avaliação – documentação) serão discutidos a seguir.

2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO PEDAGÓGICO: PLANEJAR, OBSERVAR, REGISTRAR, AVALIAR E DOCUMENTAR

Planejar, nos primeiros anos da Educação Infantil, nos faz perceber que todos os instantes de uma jornada de trabalho com as crianças implicam uma intencionalidade pedagógica, do momento em que as recebemos ao momento em que deixam a creche, ao final do dia. Sugere também reconhecer a potencialidade das crianças e compreendê-las como sujeitos comunicativos, que indicam de diversas formas suas necessidades e quereres, aspectos que exigem, acima de tudo, que se escutem as crianças e também que se observem as suas formas de socialização (BONDIOLI, 2002; ROCHA, 2008; SARMENTO, 2005). Isto demanda ao professor

Uma observação com mais foco, voltada à criança, ao seu fazer, às suas comunicações; voltada ao contexto, e isto é, às situações propostas que a criança tem e as quais ela reage; e para si mesmo; as reações que o comportamento da criança tem sobre o adulto, reações que são

²⁸ *Gusto por la profesión y por los niños, madurez y equilibrio personal, capacidade y voluntad de diálogo, alegría y ganas de vivir, imaginación, paciência, orden personal, conocimiento de técnicas y cultura en el más amplio sentido de la palabra, curiosidade e interés por conocer todo lo que sucede en el mundo, próximo y lejano.*

compreendidas e governadas.²⁹ (BONDIOLI e FERRARI, 2004, p. 17).

O planejamento pedagógico constituído pela observação atenciosa às crianças possibilita-nos maior clareza do que é este documento, para que e a quem serve, e como se pode fazê-lo. Se por um lado, podemos afirmar que não existe um modelo único de planejar, e isso nem seria possível, porque nossa defesa vai ao encontro das idiossincrasias de cada criança, de cada grupo no coletivo, de cada professora individualmente. Por outro, alguns pressupostos para a organização e realização do planejamento pedagógico precisam ser definidos. O planejamento precisa ser algo material, não somente enquanto registro documentado, mas sobretudo na efetivação praxiológica entre o que se propõe e como se faz, em todos os momentos do cotidiano. Ostetto (2000, p. 177) afirma que

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Na direção do que apresenta a autora sobre o planejamento como atitude crítica diante do trabalho docente, acrescentamos que o ato de planejar, na perspectiva do que é relevante para as crianças, é também atitude responsiva, na qual gradualmente assume-se consciência de que aquilo que se está projetando se refere ao outro. É uma resposta ativa e responsável ao modo como concebe-se a relação com as crianças no espaço da Educação Infantil. Essa concepção requer postura ética e estética, pois não existe um dever estético ou científico sem um dever ético e político que o acompanhe (Bakhtin, 2010, p. 47). Existe uma integração entre esses deveres, imbricados mutuamente no ato

²⁹ *un'osservazione con più fuochi, verso il bambino, il suo fare, le sue comunicazioni; verso il contesto, e cioè le situazioni che al bambino vengono proposte e verso cui egli reagisce; e verso se stessi, sulle reazioni che il comportamento del bambino ha sull'adulto, reazioni che vanno comprese e governate.*

pedagógico, reverberados nos procedimentos constitutivos do ser professora. Incluem-se nesses procedimentos o planejar, cuidadosamente pensado, sistematizado e organizado em sintonia com os sujeitos principais dessa rede relacional, as crianças.

Assumir o planejamento pedagógico como atitude responsiva requer que se compreenda qual é o papel do ser professora na Educação Infantil. Esse papel é permeado pela apropriação da intencionalidade docente e pela responsabilidade das escolhas, constituindo a autoria das professoras nesse processo (PROENÇA, 2009). As escolhas sobre o que fazer, tendo em vista as prioridades de cada grupo, sem perder de vista o quê de processo brincante, lúdico, revelam-se nas ações das crianças.

É necessário pensar sobre o que poderia ser feito para promover-se essas potencialidades que as crianças possuem, sem atropelar seus tempos próprios de ser e estar bebê/criança no coletivo da Educação Infantil. Isto implica, fundamentalmente, assumir posições, entendendo, antes de tudo, o que é pedagógico (OSTETTO, 2000). Posturas que possam levar à reflexão de que o ato de trocar a fralda, de auxiliar no banheiro e na alimentação das crianças precisam ser planejados, escritos sistematicamente, propostos com delicadeza, observados e refletidos, são caminhos para tornar esses momentos os mais pedagógicos possíveis. Neste movimento e na retomada das ações realizadas, a reflexão pode ser suscitada de forma mais aprofundada, levando as professoras a replanejar os próximos momentos de forma diferente e melhor ou, às vezes, simplesmente refinando o já proposto, repetindo a ação, visando realizá-la com mais qualidade. Entendendo que qualidade significa ter em conta que a forma como realizamos dada proposta com uma criança, com outra, talvez precise ser diferente.

Assumir a cotidianidade de fazeres, na Educação Infantil, como ato pedagógico, possibilita compreender que as posições assumidas “adquirem sua validade no interior de uma unidade estética, científica, sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade de minha vida singular e responsável.” (BAKHTIN, 2010, p. 47). Isto é, os princípios da política, da ética e da estética reverberam em todas as atitudes docentes, e esse conjunto exige uma complexidade de conhecimentos, além de uma clareza de intencionalidades. Significa saber como fazer em consonância com as diferentes manifestações das crianças que temos conosco.

Compreendemos que observar para refletir e planejar e executar e observar para refletir são exercícios dialéticos, não ocorrem em linearidade. São práticas que elevam “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como

essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 07-08). Entender esta dinâmica de modo dialético e não linear pode ser uma forma de se recuperar as potencialidades que já se possui, mas buscando investir-se em outros fazeres mais conscientes e elaborados, na constituição da prática docente.

Bondioli e Ferrari asseveram que “A intencionalidade do adulto é o coração do projeto educativo.”³⁰ (2004, p. 19). As autoras orientam sobre a necessidade de se perceber como as crianças estão realizando suas ações, o que indicam naquilo que fazem. Desta forma, as professoras poderiam promover novos processos de aprendizagem entre as crianças, ao organizarem os planejamentos, proposições, espaços e materiais em consonância com o que observam nelas e no modo como respondem ao que lhes é proposto.

Nesse sentido, indicam a necessidade de uma integração maior entre adultos e crianças, para que a efetivação das propostas pensadas pelas professoras seja em compartilhamento com o que as crianças pequenas expressam. Que haja participação das crianças efetivamente nas propostas organizadas, não apenas no momento da execução, mas também no momento das escolhas do que pode ser feito para com elas. Isso, segundo as autoras aqui mencionadas, seria caminho para a constituição de um planejamento consciente e, diríamos nós, responsivo, que envolva o “saber fazer” e o como fazer. No entanto, requer atenção e disponibilidade das professoras, empreendimento de escuta, para que suas escolhas pedagógicas tenham intencionalidade próxima ao que a criança individualmente e em grupo revela.

Esse debate não é de modo algum recente, mas entendemos que precisa ser constantemente atualizado, tanto na produção acadêmica como dentro das instituições de Educação Infantil, por meio da própria prática pedagógica das professoras. Já nos anos 2000, a pesquisadora Aquino (2002) problematizou o conhecimento das professoras de Educação Infantil pelo “saber fazer” e o “saber explicar porque faz”. A autora fala do lugar do erro como processo de aprender, discutido por teorias piagetianas e ampliado pela fundamentação teórica de Vigotski e seus conceitos. A pesquisa dá ênfase ao debate da Educação Infantil nos campos da Educação em Ciências e Saber Docente, de modo que a formulação de propostas para a formação continuada de professores possibilite a reflexão sobre a prática.

Em estudo realizado por Curado (2009) sobre a docência com crianças de zero a três anos, a autora destaca que, embora professores

³⁰ *L'intenzionalità dell'adulto è il cuore del progetto educativo.*

desse grupo tenham saberes práticos e científicos, esses saberes não garantem o conhecimento acerca da especificidade da Educação Infantil. Isto significa dizer que, mesmo com os avanços que vimos na área, ainda é necessário um maior investimento na formação inicial e continuada, para que se defina melhor o que representa ser professora na Educação Infantil e com crianças bem pequenas.

Ferraz (2011) discute as representações das profissionais docentes de bebês e crianças pequenas na creche. Para a autora, falta clareza às docentes sobre o papel da creche na vida das crianças, assim como sobre o que e como planejar intencionalmente, com reflexão sobre o que é importante para as crianças de zero a três anos terem como proposta. Indica ainda a autora que, para as professoras pesquisadas, a grande preocupação em planejar se dá em relação àquilo que, nas suas concepções, aproxima-se à ideia escolar e tradicional de ensino. Esses fatores, notadamente, como afirma a pesquisadora, revelam que “é fundamental que os profissionais que nela atuam [na creche] tenham momentos de reflexão em torno dessas questões e incorporem às suas funções e atribuições o processo cíclico de estudar, registrar e avaliar.” (FERRAZ, 2011, p. 228).

Concordamos que por meio desse “processo cíclico” seja possível, gradualmente, superar a perspectiva de que, para promover situações-problema entre as crianças, no sentido de que elas terão que solucionar algo, seja necessário propor ações repetitivas, seriadas e classificatórias, que não favorecem a aprendizagem delas, além de inibir a vivência³¹ plena de sua infância e as possibilidades de imaginar e criar. Deve-se assumir a docência na Educação Infantil, entendendo que todas as ações realizadas com as crianças são pedagógicas. Isto é, significa não propor o preenchimento de formas geométricas com a cor azul, ou desenhar árvores pintando a copa de verde, ou ainda sentarem-se todas, concomitantemente, em uma roda para ouvir histórias. Promover a aprendizagem das crianças e permitir que elas externem suas potencialidades imagéticas e criativas, exige proposições que lhes

³¹ Escolhemos abordar o conceito de vivência na perspectiva de Vigotski (2010), no qual se constitui por um conjunto de experiências, no entanto, a vivência, segundo o autor mencionado, supera o conceito de experiência. Quando o sujeito é afetado pela relação exterior significa que intersubjetivamente o meio provoca-lhe uma mudança interior, interligando as particularidades da personalidade pelas particularidades do meio. Ou seja, se relaciona com o modo como dada situação possibilita-lhe afetos, caracterizando o modo como dada situação é vivenciada pela pessoa.

tragam autonomia, direito de escolha e participação efetiva no cotidiano da Educação Infantil. Propostas repetitivas e seriadas servem para conformar e constituir no humano o desligamento da sua infância, do tempo livre, do ócio, do pensamento profundo e da invenção. Ou seja, são caminhos para formar pessoas voltadas a servir o capital como mão de obra barata, mas como fiéis consumidores do que dita o mercado.

Nossa perspectiva de Educação Infantil se volta para pensarmos em propostas pedagógicas que mantenham viva a infância em cada sujeito de pouca idade, para que suas vivências nos primeiros anos de vida possam lhe deixar marcas que o tornem crítico e questionador desde o tempo presente. Que por meio de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, diga-se os científicos, naturais, culturais e artísticos, possa-se contribuir para a constituição de um sujeito mais consciente das contradições da realidade. Partindo da prerrogativa vigotskiana (2000b), é pela resolução de problemas que a criança complexifica o pensamento e elabora soluções antes não previstas.

O pedagógico na Educação Infantil é o que define esta instituição como espaço formal de educação e, ainda, como primeira etapa da educação básica brasileira (BRASIL, 1988, 1996). O que precisamos ter claro é que, por pedagógico, o entendimento não deve corresponder à ideia de propostas escolarizantes, de modelos conteudistas. Envolve pensar em proposições, perpassadas por interações de afeto entre adultos e crianças, mas também por proposições concretas em que a criança possa solucionar problemas. Sejam de ordem afetiva-emocional, matemática, de oralidade e corporeidade, ou seja, enunciativa.

A resolução de problemas inicia-se principalmente com a manipulação, pela criança bem pequena, de objetos de diferentes formas, texturas e espessuras. Passa pela interação dela com seus pares e sujeitos de idade diversas, crianças maiores, adultos. Pela conversação, diálogo que promove na criança a necessidade de também comunicar-se e ser escutada, ter seus enunciados acolhidos. E também pelo movimento espacial, em que a criança descobre meios de ultrapassar um obstáculo encontrado no caminho. A resolução de problemas se complexifica ainda mais quando a criança tem a liberdade de brincar e, na brincadeira, independentemente do nível simbólico, poder manifestar seus anseios, alegrias, necessidades e satisfações, comunicando aos seus pares e aos adultos o que está realizando. O planejamento pedagógico instituído no compartilhamento com as ações das crianças promove a participação efetiva delas.

As atividades que vêm compartilhadas entre adultos e crianças, entre os parceiros mais ou menos competentes, são consideradas situações problemáticas cuja solução não é óbvia desde o início. Deveria ser feito alguma coisa, para a realização de um objetivo juntos. [...] A situação de comunicação é mais uma vez uma situação típica. O objetivo do diálogo é comunicar, a tarefa que não pode ser compartilhada. Para realização deste objetivo ambos os parceiros, mais e menos competentes, participam, cada um com seus próprios recursos e habilidades. A presença de um objetivo comum é outro fator que incide positivamente na motivação. Se compartilha uma atividade que tem um propósito que para a realização exige a participação.³² (BONDIOLI, 2004, p. 62-63).

Nessa mesma direção, Bondioli e Ferrari (2004) indicam que a organização de projetos e planejamentos pedagógicos, para que se tornem efetivos, não podem ser estanques. Não existe um modelo certo ou errado que deva ser seguido, mas sim uma proposta de atuação “viva” que se relacione e diga respeito diretamente aos sujeitos envolvidos, seja na singularidade, seja na coletividade.

O planejamento constitui-se em tomadas de atitudes que as profissionais assumem em seus trabalhos, à medida que problematizam o que observam e criam hipóteses de como será possível empreender a educação das crianças pequenas. É um procedimento de pesquisa do cotidiano que exige escolhas intencionais e conscientes, aspectos que reiteram a necessidade de aprofundamento teórico coadunado à sensibilidade, criatividade e comprometimento com a vida desses seres humanos de pouca idade. Para as autoras, “fazer pesquisa como método para refletir sobre o jogo recíproco de ações educativas e condutas

³² *Le attività che vengono condivise tra adulto e bambini, tra partner più o meno competenti, si configurano come situazioni problematiche la cui soluzione non è scontata fin dall'inizio. Occorre fare qualcosa, raggiungere insieme un obiettivo. [...] La situazione comunicativa è ancora una volta una situazione tipica. Obiettivo del dialogo è comunicare. Il compito non può che essere condiviso. Al raggiungimento di tale obiettivo partecipano ambedue i partner, più e meno competenti, ciascuno con le proprie risorse e abilità. La presenza di un obiettivo comune è un altro fattore che incide positivamente sulla motivazione. Si condivide un'attività che ha uno scopo per il cui raggiungimento è necessaria la partecipazione.*

infantis não se improvisa”.³³ (BONDIOLI e FERRARI, 2004, p.19). Ou seja, tornar a prática pedagógica como campo de pesquisa para ampliar e qualificar possibilidades de atuar é um processo que exige fazer escolhas conscientemente refletidas, com a observação atenciosa do que revelam as crianças por diferentes modos de enunciação. Observação que exige interpretação do que se escuta e se percebe nas ações das crianças. É um movimento de ruptura com a lógica adultocêntrica, “é a procura de significados das crianças e não dos adultos.” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 353).

Atentar-se às expressividades das crianças para a organização dos procedimentos pedagógicos do cotidiano pode ser critério para definições de papel do espaço formal de Educação Infantil, partindo-se da concepção de criança como ativa e sujeito de direitos (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2010; SARMENTO, 2005). Isto implica, sobretudo, compreender que, em se tratando de bebês e crianças pequenas, as estratégias comunicativas são variáveis.

Chicarelle (2010) desenvolveu uma pesquisa sobre o lugar que a fala da criança ocupa na ação docente das professoras em instituições de Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada com crianças de quatro anos de idade e procurou evidenciar a importância atribuída à fala delas na ação docente; os fatores que dificultam ou favorecem a apropriação e o desenvolvimento da fala delas no ambiente institucional e a influência da ação docente no desenvolvimento e alargamento do lugar da fala da criança nesse contexto. Das análises realizadas pela autora, destacou-se que a fala das docentes possui ação decisiva na fala e na participação das crianças, entre outros fatores. Por fim, a autora considera que as ações docentes que envolveram as crianças em brincadeiras, promovendo a criação de um mundo imaginário, podem ser assumidas como pistas para alargar o lugar da fala da criança e o seu desenvolvimento integral.

Embora a pesquisa acima mencionada tenha sido desenvolvida com crianças de quatro anos, o estudo oferece indicações para pensarmos o papel da docência na Educação Infantil e o lugar dessa instituição, assim como o lugar da criança, na sociedade. A autora assinala que “Compreender e identificar o lugar que ocupa a fala da criança na ação docente realizada em instituições de Educação Infantil implica compreender, ininterruptamente, que lugar ocupa a própria

³³ *Fare ricerca come metodo per roflettere sul gioco recirpoco di azioni educative e condotte infantilli non si improvisa.*

criança na sociedade e na educação brasileira.” (CHICARELLE, 2010, p. 70).

Essa pesquisa nos leva a refletir sobre a relação do lugar social da criança e a relação com a linguagem. Se quando as crianças são maiores, o poder de decisão do que deve ser planejado e proposto a elas se centraliza na decisão do adulto, sem que elas sejam assumidas dialogicamente como sujeitos capazes de indicar o que e como lhes interessa conhecer a cultura do mundo, quando se trata de crianças que ainda não falam, corre-se o risco de não legitimarmos suas formas comunicativas e as indicações que comunicam de forma extraverbal.

2.3.1 O planejamento pedagógico por um viés compartilhado: um pensar sobre os tempos e os espaços na Educação Infantil

O planejamento do cotidiano institucional e da instituição em um todo (Projeto Político-Pedagógico, com bases mais amplas), ao ser assumido como elaboração compartilhada (BONDIOLI e FERRARI, 2004; BONDIOLI, 2004) é caminho para tornar-se ativo e negociável. Ou seja, flexível, com a perspectiva de se ter uma direção que conduza o trabalho, mas, ao mesmo tempo, com aberturas para mudanças de direção no curso de seu desenvolvimento. Aqui se torna exigência a documentação da prática, o registro do observado, a reflexão e a avaliação desses processos, aspectos que abordaremos com maiores detalhes mais à frente. Para tanto, isto implicaria

[...] declarar com clareza os critérios que constituem a base de um contexto, de um projeto, de um programa educativo [...] uma operação que dá a diferentes atores sociais a possibilidade de crescer na discussão e na transparência dos pontos de vista, além de introduzir percursos de melhoria negociados. (FERRARI, 2004, p. 169).

Esse debate sobre o processo constituinte do ato pedagógico das professoras de crianças pequenas traz à baila o debate sobre as rotinas, os horários, a programação interna e contínua dos espaços coletivos de Educação Infantil. A esse respeito, Batista (2003) levantou a questão debatendo a relação entre a distância existente entre o que se pretende fazer e o que realmente se efetiva e ainda o que se pode fazer no cotidiano da Educação Infantil. Para a autora, essa discussão é caminho para definir-se o “caráter educacional pedagógico da creche”.

Pensar a educação infantil como espaço acolhedor de emancipação exige recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais. Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças. Não queremos uma educação para a emancipação, queremos que as crianças vivam a condição de sujeitos de direitos e principalmente o direito de aprender a ser criança e viver intensamente essa experiência. (BATISTA, 2003, p. 54).

A autora está chamando a atenção para os modos como a rotina é organizada, que pode, por vezes, cercear o agir das crianças, a riqueza da sua infância, engessando os movimentos e a criatividade delas. Esse processo ocorre, acima de tudo, pela delimitação de um tempo pré-organizado. Considerar a condição da criança como sujeito de direito, implica ter-se como princípio, na organização pedagógica, a idiosincrasia e as diferenças socioculturais de cada uma delas. Mesmo com a necessidade de se considerar a faixa etária, isso não significa, em nenhuma hipótese, uma padronização de interesses; o fato de as crianças terem idades equiparadas não significa que elas queiram as mesmas coisas ou que tenham as mesmas necessidades, as mesmas curiosidades. A crítica que Batista (1998, 2003) desenvolve refere-se inclusive à ideia de todas as crianças terem que realizar, concomitantemente, uma atividade proposta pela professora de modo uniforme. O que significa, em outras palavras, a coibição dos seus direitos de conhecer, criar, recusar, aceitar, inventar jeitos de se relacionar quando e com quem preferir.

Sabemos perfeitamente que romper com a lógica institucionalizada de horários fixos para os momentos cotidianos, na Educação Infantil, não é tarefa fácil. Esse processo é atravessado pelos horários de entrada e saída das professoras, passando pela organização de todos os demais profissionais da instituição, inclusive os responsáveis pela alimentação das crianças e pela limpeza dos espaços.

Nesse sentido, chama-se a atenção para a necessidade de se promover um trabalho pedagógico coletivo, de modo a envolver todos os sujeitos que integram a instituição, buscando-se estratégias de negociação que possibilitem maior flexibilidade entre as partes e, ao mesmo tempo, que a tarefa de cada profissional não deixe de ser

executada. Vimos como importante a busca constante por possibilidades que permitam romper com a ideia de propostas sequenciais fixas, cronometradas por momentos específicos para cada ação, desconstituindo a relação específica de cuidados (alimentação, higiene, sono) como destituída do ato pedagógico (Barbosa, 2000). Isto poderia privar a efetiva participação das crianças:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. (Barbosa, 2000, p. 45).

Nossa concepção de Educação Infantil se orienta pela provocação ao imaginário, pela suscitação de novas possibilidades de descobrir, de inventar e de conhecer (SCHLINDWEIN, 2014). Dessa forma, nos contextos formais de educação para as crianças pequenas, consideramos necessário aceitar que nós adultos não sabemos sempre, não teremos sempre respostas e que, sozinhos, somente por nossos pontos de vista, teremos dificuldades de efetivar propostas que enriqueçam o cotidiano institucional. Defendemos, portanto, que nós devemos conhecer melhor as crianças por elas mesmas, pelas representações culturais que cada menino e menina nos revela, buscando identificar as entrelinhas do que já estamos habituados a ver e conviver, mas que nem sempre somos capazes de perceber: que aquilo que parece óbvio pode ter um outro sentido.

Atentar-se às dimensões do cotidiano educativo pode ser princípio constitutivo do ato pedagógico, na direção do que estamos defendendo como proposta intencional, observada atentamente e reflexivamente pensada, apoiada sempre pela relação *eu-outro*. Isto é, com a clareza de que o que propomos e os modos como falamos, dirigimos ou não a atenção a cada sujeito com quem nos relacionamos, determina o lugar social que ele ocupa na relação. A relação pedagógica adulto-criança precisa dar vazão ao afeto, às emoções, às criações coletivas e individuais partilhadas entre os participantes do contexto.

Ter mais espaço para perguntas do que respostas, sempre com a possibilidade de investigação, da busca por novas descobertas e da formulação de hipóteses.

Organizar os espaços, enriquecendo-os com a oferta e a diversificação de materiais e elementos, sugerindo propostas a serem realizadas, pelo modo como se disponibiliza a materialidade ao acesso das crianças, é parte constitutiva da prática pedagógica. Planejar e estruturar espaços para o acolhimento das crianças e das famílias pode ser a primeira comunicação da concepção de criança e infância que demonstramos assumir, assim como a relação que pretendemos estabelecer com a família, a comunidade e entre os profissionais da própria instituição. De igual modo, pode ser um começo para garantir-se a efetivação dos princípios da ética, da política e da estética (BRASIL, 2009a). A pesquisa de Agostinho (2003) sobre a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil corrobora com esta discussão. Para a autora,

Temos que valorizar o potencial de comunicação do espaço da creche, habitando-o com exposições significativas produzidas pelas crianças e adultos que nele vivem. Dessa forma, estaremos transmitindo, a quem nele estiver ou passar, nossas ideias acerca do projeto educacional – pedagógico da instituição [...]. A apropriação do espaço pelas crianças supõe que estas possam colocar suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, por toda a creche, personalizando-a. (AGOSTINHO, 2003, p. 54).

A partir do modo como definimos os espaços na creche, torna-se possível promover a personalização e a identificação das crianças com esse lugar. Quando o espaço é projetado com as crianças, para elas e também por elas, podemos provocar a promoção de sentimentos de pertencimento, de participação, de escolha democrática e o desejo de permanecer naquele lugar. A eleição do que será produzido e posteriormente exposto, com direta participação das crianças, possibilitando que elas possam observar, sentir, contemplar suas produções e de seus colegas, é ato político, integrado ao estético e ao ético. A ótica estética, que pode ser assumida nos espaços de Educação Infantil vinculada ao fazer e ao tornar belo a produção das crianças, entrecruzando-se com os pontos de vista delas, é também caminho para

se estabelecer relações éticas, do cuidado e “do respeito ao bem comum” (BRASIL, 2009a).

Kishimoto aponta que “a ausência da produção infantil, quer nas paredes ou em outros espaços, mostra a pouca relevância da expressão infantil e do princípio da estética, elemento integrante da educação infantil” (2001, p. 242). Planejar e organizar espaços, assim como sistematizar procedimentos didático-metodológicos para o cotidiano, com as crianças, pautados nelas como sujeitos centrais da relação pedagógica, é caminho inicial para a efetivação de práticas pedagógicas que tragam a criança como partícipe. São aspectos interligados entre si e não são nada abstratos, pois se materializam diariamente por atos sociais, dos mais simples aos mais complexos. Destaca-se aqui, a importância do processo formativo inicial e continuado das professoras ser atravessado pela dimensão da formação estética, da educação do sensível (SCHLINDWEIN, 2012, 2014), como meio de apurar o olhar para a produção do belo.

A atenção ao que fizemos e falamos às crianças, no cotidiano educativo formal, desde que elas são bebês, também merece atenção. Os modos como nos dirigimos a elas, como as olhamos, as acolhemos e as promovemos como sujeitos potentes. Ou seja, quando nos interessa ressaltar o que fazem tantas coisas, e não o que já fazem, menos ainda o que não fazem. Nessa direção, observamos como é importante compreender que, no ato de planejar, as dimensões éticas e estéticas estejam presentes e, pelas escolhas do que optamos por incluir nessa organização, é demarcada também nossa posição política em relação às crianças de pouca idade.

Ética e estética, segundo Bakhtin (2003), são conceitos inter-relacionados e só se efetivam na relação com a vida “esteticamente vivida”, são fenômenos pertencentes à constituição social e histórica do sujeito. Para o autor, “é natural que a forma estética envolva por todos a eventual lei interna do ato e do conhecimento, subordinando-a à sua unidade” (p. 38). Podemos compreender que, na interligação desses princípios entre si e diretamente com a vida vivida, encontra-se a dimensão política das relações, marcada por cada ato que se materializa. Ponzio (2010, p. 25) auxilia-nos nessa compreensão, ao resumir que “reside na singularidade do ato a possibilidade da relação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência viva”. Assim, o ato pedagógico das professoras na constituição do ato social da criança compreende o planejamento como ato vivo, tornando-o atitude, como afirma Ostetto (2000) e, reforçamos, tornando-o atitude responsiva (BAKHTIN, 2010a).

Isto implica pensar nos tempos que disponibilizamos às crianças, ao tempo do fazer e do não fazer. Assumir o planejamento pedagógico como ato responsivo implica, necessariamente, considerar a criança como sujeito ativo que fornece as pistas do que é oportuno e relevante abordar e propor. É importante dar-se vez às crianças, aos bebês, respeitar seus tempos de agir e de se manifestar. É necessário criar oportunidades para que revelem suas vontades, gostos e necessidades, para que possamos conhecê-los melhor. Concordando com a abordagem italiana da Pedagogia da Infância (BONDIOLI, 1993, 1996, 2001, 2002; Savio, 1993, 1995, 1996, 2011; MUSATTI, 1990): seria pela brincadeira que teríamos maiores condições de conhecer a criança integralmente e compreender seus modos diversos de comunicar. Este aspecto fundamental deve ser previsto no planejamento e contemplado no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois na brincadeira o tempo dos acontecimentos é definido pela criança, isto quando ela não é interrompida. Na brincadeira, os modos de enunciação das crianças se ampliam e nosso olhar atento ao que elas produzem, e em que tempo realizam suas ações, nos fornecem pistas importantes de como planejar o cotidiano, garantindo tais situações. Muito do que as crianças nos revelam no brincar pode não ser acompanhado de palavras, mas são importantes enunciados que favorecem a nossa compreensão sobre como significam suas vivências sociais.

Para Mignosi (2007) o comportamento não verbal pode ser considerado um importante elemento entre a percepção de si mesmo em relação ao mundo, além de favorecer a expressão de emoções e sentimentos. Alerta ainda a autora que, quando se observa o movimento, as expressividades corporais do outro, estamos também os relacionando com o que conhecemos de nós mesmos, nossos comportamentos e reações em dada circunstância. Observamos aqui o quanto atentarmos às dimensões não verbais da criança em contextos de Educação Infantil pode favorecer para que, paralelamente, ao conhecê-la melhor, conheçamos melhor a nós mesmos e possamos assim assumir maior consciência sobre a condução do trabalho pedagógico. Para Mignosi, “Se trata de uma qualidade de escuta fundamental também no âmbito educativo, sobretudo na relação com a criança pequena que se exprime e comunica-se prevalentemente através do canal não verbal³⁴.” (2007, p. 99).

³⁴ *Si trata di una qualità di ascolto fondamentale anche in ambito educativo, soprattutto nella relazione col bambino piccolo che si esprime e comunica prevalentemente attraverso il canale non verbale*

É importante, portanto, esclarecer que nossa defesa vai ao encontro da concepção de que a brincadeira é promotora na constituição da linguagem entre as crianças. No entanto propostas pautadas na interação da criança, com diferentes elementos expressivos e/ou que suscitem a criação de novas propostas distanciadas do significado original do objeto, são também elementos da narrativa, ora falada, ora sugerida por outras enunciações extraverbais. Para além de brinquedos que sugerem significados e uso sociais, materiais, provenientes da natureza (folhas secas, flores caídas, galhos quebrados, pedras, sementes, etc.) e materiais outros (pedaços de papelão em formas diferentes, botões, pedaços de tecidos, de tocos de madeira, etc.), a brincadeira permite a criação e a comunicação das crianças entre elas e delas com os adultos. Aspectos que exigem das professoras planejamento e organização, que se pautam no conhecimento artístico-cultural, na sensibilidade e flexibilização entre o planejado e o modo de propor. Exigem ainda uma observação atenciosa, que lhes possibilite interpretar a produção das crianças por aquilo que elas sugerem, sem a expectativa pré-definida pelo adulto.

Sobretudo, é necessária disponibilidade de nós adultos em querer conhecer as crianças por aquilo que individualmente nos manifestam, destituindo-nos de ideias preconcebidas, homogeneizadoras, que sugerem “crianças iguais por serem da mesma faixa-etária” ou por terem determinados comportamentos que são identificados como se todas as crianças da mesma idade agissem da mesma forma. A disponibilidade de nós adultos em tentar conhecer as crianças de forma mais próxima ao que de fato elas representam cotidianamente, exige tempo, entrega e escuta. Marina Manferrari (2008), ao discutir a importância das narrativas para as crianças desde que elas são bebês, argumenta sobre a importância da entrega da professora à criança, como meio de assegurar que a presença delas se faça importante ao adulto e ao contexto de que faz parte.

Um adulto que se coloca diante de uma criança, mesmo muito pequena, com disponibilidade e interesse em comunicar-se intencionalmente com ela, antes mesmo de querer transmitir-lhe um conteúdo, dá-lhe segurança, dizendo-lhe implicitamente: “estou aqui e estou me dedicando a você” (MANFERRARI, p. 52).

Compreendemos que a participação das professoras no dia a dia educativo, por vezes, precisa ser mais diretiva e interativa com as

crianças. Ou seja, assegurando “o sentido da presença, do estar junto” e levando as crianças a se sentirem valorizadas ao terem suas descobertas e indicações reconhecidas e consideradas, “a ponto de se tornarem objeto daquele tipo de comunicação” (MANFERRARI, 2008 p. 52-53). Igualmente, essa participação mais direta das professoras implica atentar-se ao cuidado de não ofuscar a potencialidade e a participação das crianças, mas em estar com elas “atipicamente”, olhando-as pelos seus olhares (CORSARO, 2011).

2.3.2 A documentação pedagógica: visibilidade e credibilidade da prática cotidiana na Educação Infantil

Consideramos importante debater os aspectos inseparáveis da avaliação na Educação Infantil, por compreendermos que esse processo é abrangente e processual e não pode ser dissociado do planejar intencionalmente, do observar, do refletir e do registrar. De igual modo, está vinculado a outros recursos metodológicos, tais como a observação atenciosa e as escolhas do que registrar do cotidiano vivido pelas crianças. Tal organização requer a escolha de ferramentas e estratégias para que o registro possa ser feito sistematicamente, com finalidade pedagógica. Destarte, o modo como se documentam esses dados, possibilitando maior compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo, dando visibilidade ao que transcorre no interior desses cotidianos, é ação fundamental na docência da Educação Infantil. Estamos pensando nas crianças, professoras e demais profissionais, famílias e comunidade.

Estudos recentes fazem menção à avaliação de modo integrado a um conjunto de outros elementos, como a observação, o registro e a documentação pedagógica na Educação Infantil. Podemos afirmar que, a partir dos anos 2009, com as DCNEI, houve um crescimento na produção de estudos acerca desses aspectos, com grande enfoque sobre a abordagem italiana. Consideramos que esse movimento está imbricado com os dispositivos legais que regulamentam a obrigatoriedade da avaliação individual das crianças matriculadas em instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2009a). As pesquisas produzidas se configuram como resistências à concepção e avaliação comportamentalista e classificatória, além de produzirem debates e propostas de negação à lógica de avaliações externas, dissociadas do contexto social e cultural dos sujeitos partícipes das instituições educativas (BARACHO, 2011; MARQUES, 2010; MORO e SOUZA, 2014; NEVES e MORO, 2013; SIMIANO, 2015; ZURAWSKI, 2009).

O documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) é criado com o objetivo de instrumentar as instituições de Educação Infantil, para que realizem seus próprios processos de avaliação (autoavaliação). Este instrumento viria como um auxílio na consolidação e qualificação do trabalho coletivo, abrangendo também as famílias durante o processo. O instrumento se divide em sete “dimensões de qualidade” a serem avaliadas, quais sejam: planejamento institucional (que envolve a avaliação); multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias; e participação na rede de proteção.

Já as DCNEI definem que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009a, p. 29). Essa redação vem ao encontro do que já determinava a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996). Todavia nas DCNEI são elencadas indicações de como o processo avaliativo deve ocorrer, ou seja, pautado em quais estratégias metodológicas. É ressaltada a importância da observação atenta às crianças, às transitoriedades e às continuidades dos processos de aprendizagem delas. Também é apontada a necessidade de elaboração de formas de documentação, com possibilidade de interação entre as famílias e os profissionais da Educação Infantil, que venham a acompanhar as crianças em anos sucessivos (BRASIL, 2009a).

A avaliação seria, ainda, voltada aos “processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”, com atenção a não retenção das crianças em grupos específicos ou em relação ao ensino fundamental, uma vez que não é classificatória (BRASIL, 2009a, p. 29). No entanto, nesse documento não é feita menção à importância da documentação pedagógica como forma de avaliar o próprio trabalho pedagógico. Seja o trabalho das professoras, individualmente e em grupo (como recurso autoavaliativo), seja como meio de registrar sistematicamente o vivido na instituição, buscando caminhos para qualificar o trabalho coletivo, tendo como preocupação primeira a criança.

As orientações curriculares do município de Florianópolis se pautam na legislação nacional, mas também possuem regulação própria (FLORIANÓPOLIS, 2012), na qual atribui-se maior ênfase à indissociabilidade do planejar, observar, registrar e avaliar.

Planejar o cotidiano das crianças de 0 a 5 anos [...] requer a utilização de ferramentas imprescindíveis: a observação constante e sistemática; o registro; a análise desses registros e das produções das crianças, que permite avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar as experiências a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para estes fins. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 231).

Na seção dedicada à discussão da documentação pedagógica, entendida neste documento como conjunto instrumentalizador e constitutivo da prática pedagógica, faz-se menção a cada um destes elementos (planejar, observar, registrar e avaliar). São apontados ainda os possíveis caminhos a serem pensados e tomados como possibilidades no momento de realizar-se a organização destes processos, nos quais a criança figura como princípio para o planejamento. Consideramos importante ressaltar a necessidade e a relevância da observação das professoras em relação às crianças. Isto pode qualificar a prática pedagógica, aproximando os sentimentos e as emoções do adulto-professor e do grupo de crianças com quem atua. Micarello assevera que

O ato de observar requer uma atitude de acolhimento do adulto com relação às formas peculiares pelas quais a criança se relaciona com o mundo e atribui sentido às suas experiências. Por isso o olhar observador do adulto deve estar presente em todos os momentos do cotidiano das crianças na instituição (2010, p. 4).

Para tanto, é necessário haver critérios, organização e periodicidade; esse procedimento metodológico de observar, interpretar e conhecer o que fazem as crianças não ocorre naturalmente, necessita de orientação e de formação às professoras. A esse respeito, encontramos aporte para debater os aspectos constitutivos do ato pedagógico (incluindo o planejar, observar, registrar e avaliar) na obra de Bondioli e Ferrari (2004).

As autoras desenvolvem uma discussão sobre como o tema da profissionalidade de professores, aqui especificamente os da Educação Infantil, tem sido debatido na formação inicial e continuada. Chamam a atenção para o fato de que esse é um processo que não se estabelece plenamente nos primeiros anos de formação acadêmica, mas que se

prolonga e permanece por toda a vida profissional, ou seja, também se constitui na própria prática:

Teoria, prática, reflexão, avaliação dos contextos e das profissões que estão em jogo em tais contextos, eis algumas das questões que hoje caracterizam o debate sobre a formação dos professores de diversas ordens e graus de escola e sobre o profissionalismo que está em serviço.³⁵ (BONDIOLI e FERRARI, 2004, p. 12).

Nesse interim, complexifica-se a discussão sobre a formação de professores, uma vez que existe uma relação intrínseca entre ela e a prática pedagógica, a avaliação de contexto e a reflexão sobre o vivido nos processos de formação continuada. Isto implica reconhecer que existem peculiaridades na profissão docente que exigem autonomia nas decisões de como fazê-las cotidianamente, mas, ao mesmo tempo, recebem o reflexo de uma consciência relacional entre a teoria e as vivências entre pares nos seus próprios fazeres docentes. Para Bondioli e Ferrari, as professoras

[...] não podem ser deixadas sozinhas em um percurso que implica, se bem-sucedido, formas de aprendizagens cooperativa espelhadas, no seio de um grupo de pares, que, todavia, não podem ser excluídos os formadores. Em outras palavras, para o professor em formação e para o professor em serviço é essencial fazer parte de grupos de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, tais oportunidades de formação contínua é uma garantia de apoio e profissionalismo.³⁶ (2004, p.13).

³⁵ *Teoria, pratica, riflessità, valutazione dei contesti e dele professionalità che si giocano in tali contesti, ecco alcune delle questioni che oggi caraterizzano il dibattito sulla formazione degli insegnanti di diversi ordin e gradi di scuola e sulla professionalità di chi è in servizio.*

³⁶ *[...] non possono essere lasciati soli in un percorso che implica, se riuscito, forme di apprendimento cooperativo a specchio nel seno di un gruppo di pari, da cui, tuttavia, non possono essere esclusi i formatori. In altre parole, per l'insegnante in servizio è essenziale far parte di gruppi di apprendimento, dentro e fuori dalla classe, tale opportunità di formazione continua è garanzia e sostegno della professionalità.*

Esse processo de formação em serviço está sempre relacionado à “avaliação de contexto”, uma avaliação que deve se estabelecer na cotidianidade do fazer docente, ou seja, na própria observação das crianças e na percepção de quando e como participar de suas atitudes relacionais. Essa perspectiva de avaliação se define como promoção interna da instituição, como processo democrático que envolve os diferentes atores sociais do contexto educativo; é uma avaliação que facilita o compartilhamento de conhecimentos e experiências (BONDIOLI, 2001, 2013, 2014; BONDIOLI e FERRARI, 2004; SAVIO, 2013, 2011).

A prática pedagógica, pelo viés do compartilhamento, uma vez iniciada, permite reflexões mais aprofundadas e críticas sobre o trabalho realizado: eis a importância de se acolher o ponto de vista das famílias, das crianças e dos demais profissionais da instituição. Esse procedimento, envolvendo o coletivo ao ser assumido como e no projeto político-pedagógico, pode se tornar diretriz para a formação continuada. Para Moro e Souza, a “avaliação não deve ser tratada ou desenvolvida de forma isolada, mas sim como processo constitutivo do processo educativo em sua amplitude, ambos inseridos no projeto político-pedagógico da instituição”. (2014, p. 105).

É por meio do debate sobre aquilo que temos registrado de nossas práticas, com respeito e cuidado ao confronto de pontos de vista do outro, que ampliamos nossos modos de pensar e as possibilidades de constituirmos novos fazeres (BARACHO, 2011; MARQUES 2010; SIMIANO, 2015). Aspectos que são precedidos por observações, registros e reflexão sobre o proposto, bem como sobre o que e como realmente foi vivenciado pelas crianças na coletividade da Educação Infantil.

O registro escrito da cotidianidade cria marcas que podem promover ou inibir a potencialidade dos sujeitos envolvidos na relação educativa. Assumir o registro sobre a prática pedagógica cotidiana, de modo dialético, possibilita compreender que o que está sendo escrito é fonte de reflexão para novas tomadas de decisão, além de traduzir a significação atribuída aos sujeitos principais do contexto de Educação Infantil, as crianças. Este processo pode ser a representação da elaboração do pensamento, materializada na linguagem escrita que “reflete e refrata” (BAKHTIN (VOLOSHINOV), 2009) a concepção que temos sobre a importância de ser professora, assim como revela a concepção de criança, infância e Educação Infantil que assumimos.

Se a observação, o registro e a avaliação são partes constitutivas do ato docente, entendemos ser necessário que o foco desse processo,

ainda que dirigido à criança, seja revertido em reflexão e análise da prática pedagógica. Ter clareza de como significamos os modos de agir das crianças em relação à prática pedagógica pode caracterizar atenção ao modo como concebemos as crianças de pouca idade pelos seus fazeres. A criança é o sujeito principal, a quem devemos estar com o olhar e as proposições direcionadas, a partir do que ela se nos revela como interessante de vivenciar e experimentar. Porém a responsabilidade organizativa desse processo é de nós adultos (profissionais), mas sempre de modo compartilhado com as famílias e outros atores sociais integrados à instituição, assegurando-se, inclusive, a efetiva participação das crianças, nas escolhas do que preferem e indicam como relevante.

Atualmente, a discussão da avaliação na Educação Infantil vem sendo debatida, ao mesmo tempo, como constituinte de memória, reflexão sobre a prática, identidade pessoal e institucional (para crianças e profissionais) e como recurso propulsor de um currículo para a infância voltado à escuta das crianças (BARACHO, 2011; MALAGUZZI, 1999; MARQUES, 2010; SIMIANO, 2015; ZURAWSKI, 2009). Esses procedimentos se desencadeiam da observação atenciosa e dos registros realizados pelas professoras.

Sabemos perfeitamente não ser possível abranger tudo o que é vivido no dia a dia da instituição educativa. Daí a necessidade de se elencar prioridades, de se alternar o foco entre as crianças e de saber quais elementos do cotidiano, uma vez recolhidos, devemos transformar em registro.

Será no conjunto dos registros e na sua seleção que a documentação será produzida, podendo tornar os acontecimentos simples e complexos em currículo vivo, que possibilite observar e compreender, daquilo que propomos, o que de fato foi mais interessante e significativo para as crianças.

Registrar os modos como as crianças exploram, conhecem, identificam, aceitam ou rejeitam dada situação, ensina-nos a conhecê-las melhor e possibilita que elas mesmas se reconheçam como autores desse processo. Ao possibilitar que crianças vejam a si mesmas e aos seus traços e também as marcas do que vêm realizando nesse espaço de socialização, como afirma Simiano (2015, p. 35), “a documentação pedagógica como narrativa para as crianças pequenas” permite

[...] recortar preciosidades, capturar fragmentos do vivido. O olhar capturado ganha forma, permitindo materializar o vivido. À medida que

tomamos o cotidiano educativo como histórias a serem contadas e partilhadas, compreende-se a necessidade do registro. (SIMIANO, 2015, p. 60).

Ressaltamos que mesmo não sendo possível registrar e transformar em documento tudo o que ocorre no cotidiano dos grupos de crianças na Educação Infantil, isso não significa dispersar-se do que fazem as crianças. A observação constante e a reflexão sobre o observado e o efetivamente vivido com e pela criança, a partir de registros, devem ser apropriadas como intrínsecas ao ato pedagógico e como recurso elucidativo na qualificação do que é proposto, como aponta Marques (2010). Para a autora, registro e documentação são processos inerentes ao projeto pedagógico voltado para a infância, além de possibilitarem a constituição de memória das experiências, contribuindo para a reflexão da prática realizada.

A documentação possibilita a restituição da memória dos acontecimentos vivenciados na instituição, serve de instrumento para o grupo de trabalho elaborar e transformar em dados culturais o que sucede no interior das instituições (CASTOLDI, 2010). Pela documentação, é possível recuperar-se os percursos trilhados e as escolhas feitas em diferentes momentos do cotidiano educativo, auxiliando-nos no processo de refletir sobre o modo como propomos e o que e a quem estamos dirigindo nossas proposições. Nesse exercício, entramos em diálogo com nossas próprias elaborações e com as “respostas” que os sujeitos dessa relação dão ao que lhes propiciamos. Dialogamos com a participação das crianças quando, ao retomar o registro do vivido, conseguimos perceber quem foram os principais protagonistas das vivências: nós adultos ou as crianças. É caminho para a reflexão crítica, atentando-nos aos significados que atribuímos e consolidamos com nossas práticas pedagógicas.

Baracho (2011), sobre o processo de documentação em *Reggio Emilia*, também aborda a proposta italiana para se pensar os aspectos inerentes à prática pedagógica em contextos brasileiros, incluindo a avaliação como intrínseca a esse processo. Pautada nos princípios *reggimilianos*, a autora destaca que,

Ao pensar na avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, resiste-se à ideia de classificá-las ou rotulá-las, buscando disponibilidade para criar diferentes atividades, dispor distintos recursos para serem explorados e, dessa forma, respeitar a individualidade e o tempo de cada uma. (BARACHO, 2011, p. 37).

Ou seja, não existem modelos a serem seguidos sem as devidas contextualizações do que as crianças revelam e sem a reflexão sobre se o que estamos propondo e ofertando a elas corresponde às suas expectativas e desejos de conhecer. Dessa forma, a avaliação tem muito mais sentido quando assumida em uma perspectiva dialógica, em que, ao avaliarmos a criança no conjunto contextual do que ela vivencia no espaço coletivo da Educação Infantil, estamos compreendendo esse processo como respostas às nossas práticas.

Compreender os modos como as crianças se apropriam do que as cerca, significa, especialmente, “acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer” (CRUZ, 2008, p.13). Para tal compreensão do que dizem sem dizer, mas enunciam, é necessário reconhecer que,

[...] desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gestos, antipatias, desejos, medos, etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. (CRUZ, 2008, p.13).

Observar e tomar nota sobre o que as crianças estão fazendo possibilita-nos conhecê-las no movimento de suas interações, tanto nas brincadeiras solitárias quanto com seus pares ou com os adultos. Tomar nota significa registrar em um papel, em um pequeno bloco, o que a criança faz que lhes chama tanto a atenção; em momento adequado, essas anotações podem ser sistematizadas em cadernos, no computador ou em outros tipos de instrumentos. O importante é capturar o acontecimento no próprio ato. Simiano (2015) esclarece que, nas instituições de Pistoia, Itália, onde desenvolveu sua pesquisa de campo, observou inúmeras vezes esse procedimento por parte das profissionais que atuavam com as crianças. Essas anotações eram sistematizadas e relacionadas com as fotografias das crianças, em interação com os recursos e propostas que lhes eram disponibilizados. Trazemos essa elucidação para afirmar a importância da observação e do registro. Sabemos perfeitamente bem que não é possível estar com as crianças e, concomitantemente, fazer registros de forma elaborada. O que chamamos à atenção é que subsidiar a memória com registros escritos, fotográficos e fílmicos sempre será mais garantido do que deixarmos para depois, confiando que lembraremos, inclusive, dos detalhes. Trata-se de um apelo à memória.

Acreditamos que, pelo ato de registrar, aumentam-se as chances de refletirmos mais sobre o cotidiano educativo. O planejar, observar e refletir implicam, fundamentalmente, a qualificação da prática docente. Segundo Bondioli e Ferrari (2004): “Refletir sobre a experiência significa construí-la problema. Significa assumir uma atitude crítica nos confrontos do próprio trabalho, uma propensão à revisão e ao repensar. Tal atitude deve ser cultivada. Não é um dom natural nem uma inclinação individual.”³⁷ (BONDIOLI e FERRARI, 2004, p.20). É um processo que se torna possível quando se faz da prática um exercício do pensar formativo, estabelecendo relações entre estudos da área, experiências de pares e constantes diálogos, em espaços devidamente organizados para essa finalidade. Aí reside a importância da formação continuada, em contexto, para auxiliar na constituição profissional das professoras, viabilizando formas de apropriação das habilidades de escutar, observar, se aproximar, participar, registrar, documentar e compreender as relações entre as crianças.

A observação atenciosa ao que fazem as crianças pequenas é instrumento pedagógico de grande valia, e aqui gostaríamos de fazer alguns esclarecimentos. Nem sempre se trata de somente observar e registrar à distância, muito menos de se interromper os processos de interação e descoberta das crianças. Compreendemos ser necessário aprender com o tempo das coisas feitas por elas e, às vezes, nos colocarmos em “jogo” junto a elas, para capturar o que estão descobrindo, pensando e sentindo. Hoyuelos (2013) relata que quando foi atelierista³⁸ na *Scuola Diana*, em Reggio Emilia, três crianças entre 18 e 22 meses estavam rabiscando, deixando marcas sobre uma folha de papel. Nessa ocasião, uma das meninas põe uma folha sobre a cabeça, de modo ajustado, contornando suas orelhas. Hoyuelos observou atentamente a pequenina e pensou que fosse um disfarce, mas percebeu os dedos das suas mãos moverem-se lentamente, arranhando a superfície

³⁷ *Riflettere sull'esperienza significa costruirla problema. Significa assumere un atteggiamento critico nei confronti del proprio lavoro, una propensione alla revisione e al ripensamento. Tale atteggiamento va coltivato. Non è un dono di natura né un'inclinazione individuale.*

³⁸ Nas instituições de Educação Infantil em *Reggio Emilia*, no Centro-Norte da Itália, o atelierista é a figura que acompanha as crianças nesta atividade de descoberta e frequentemente tem competências de natureza artística. É responsável por um espaço organizado, chamado atelier, que tem por finalidade oferecer e promover às crianças o contato com elementos diversos que propiciem a criação artística.

do papel na altura do crânio. Sem entender o que aquela cena representava, fez o mesmo que a menina de 20 meses e concluiu que ela “Havia inventado uma caixa de ressonância, porque esse arranhar rítmico em uma parte do papel provocava uma forma de eco sonoro que se percebia transformado e ampliado nos ouvidos.”³⁹ O autor explica que, ao documentar a descoberta da menina, mas sua também, pôde oferecer essa documentação à família da criança, valorizando a inteligibilidade da pequena. Como afirma o autor, “A documentação desvelava o segredo de suas possibilidades.”⁴⁰ (HOYUELOS, 2013, p. 28).

Na continuidade do que afirma Hoyuelos, compreendemos que o observar e registrar, posteriormente documentando-se de forma melhor elaborada, é exercício de reflexão, caminho para conhecer as crianças e conhecer nosso trabalho dedicado a elas. Sem dúvidas, é também forma de legitimar que o transcorrido no interior dos contextos coletivos de Educação Infantil é permeado por um trabalho amparado por bases teóricas e comprometido com o bem-estar daqueles que dali participam. É estratégia para afirmarmos que, na Educação Infantil, não basta haver saberes, é preciso também de formação sólida, inicial e continuada, para que, em debate, possamos perceber a complexidade do que é realizado. E para entendermos, sobretudo, que o compartilhamento de descobertas e a aceitação de que as crianças e as famílias também nos ensinam, pode ser princípio para a qualidade do trabalho pedagógico. No entanto, alcançar esse entendimento exige-nos princípios, os quais já mencionamos anteriormente, quais sejam, ética, estética e política, regados de sensibilidade e entrega por parte dos adultos, adquirindo dia após dia, mais e mais confiança, das crianças e das famílias.

Reconhecemos que tanto as contribuições recentes dos estudos brasileiros como as experiências italianas são importantes enquanto referenciais que indicam possibilidades, modos de pensar e alternativas para agir. Como indicam Marques e Almeida (2011), em relação ao que no Norte da Itália é realizado como proposta pedagógica, observar, registrar, avaliar e, principalmente, documentar são assumidos como metodologia pedagógica. Não podem ser adotados como modelos descontextualizados da nossa realidade. Para as autoras, estas experiências podem ser vistas como mais um referencial para se pensar

³⁹ *Había inventado una caja de resonancia, porque esse arañar rítmico en una parte del papel provocaba una forma de eco sonoro que se percibía transformado y ampliado en los dos oídos.*

⁴⁰ *La documentación desvelaba el secreto de sus posibilidades.*

possibilidades de atuação na Educação Infantil, porém assumidos diante da realidade social e cultural na qual vivemos. É preciso contextualizar a origem histórica e as características de cada instituição e região, bem como dos sujeitos que a compõem.

Contudo, compreendemos que a produção de documentação pedagógica, além de proporcionar o encontro das professoras e das demais profissionais com suas próprias intencionalidades, possibilita também o reconhecimento do papel de cada um na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que promove a qualidade e credibilidade no trabalho que é desenvolvido nesses contextos, principalmente quando compartilhado com as famílias.

Por meio de um diálogo epistemológico, abordaremos na seção seguinte a relação entre brincadeira e linguagem, descrevendo e analisando as contribuições teóricas que pesquisadores oferecem sobre a temática.

3 A BRINCADEIRA DAS E ENTRE AS CRIANÇAS: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM

A formação de respostas verbais só é possível nas condições do meio social. O complexo dispositivo dos contatos verbais se elabora e se põe em prática no processo da comunicação longa, articulada e variada entre as organizações.

(BAKHTIN, 2009, p. 19).

Pensar no processo de apropriação da linguagem, tornando-a verbal, implica reconhecê-la para além da materialização da palavra, tomando-a como elaboração que eleva as “funções psicológicas superiores” do homem (VIGOTSKI, 1995). A elaboração verbal do sujeito está relacionada com as condições sociais nas quais ele participa. Pensar em quais condições são possibilitadas às crianças de zero a três anos, em espaços coletivos de Educação Infantil, para que constituam enredos e se apropriem da linguagem nas suas múltiplas dimensões, alcançando a expressão verbal, pode ser um fator importante.

Escolhemos falar da linguagem e suas múltiplas dimensões, por entender que, segundo Bakhtin e o Círculo, o conceito de linguagem é singular. Entretanto possui uma multiplicidade de dimensões que se agregam e formam conjuntos de comunicação, sempre na relação com o conteúdo concreto da vida. Se o ato do sujeito é interativo e carrega expressividade – conteúdo daquilo que pode ser presumido entre os interlocutores do discurso, que pode ser valorado pelos participantes do diálogo (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2011) – é linguagem. A comunicação que se constitui para o outro é enunciado e pode ser feita pelo corpo, pelo olhar ou palavras (música, poesia) ou pelas artes visuais. A linguagem está diretamente relacionada à vida concreta, como indicam Bakhtin (Volochínov) (2011):

Uma enunciação concreta (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de

sentido (a consagrada “ideia da obra” dos antigos teóricos ou historiadores da literatura): duas abstrações que são irreconciliáveis entre si, posto que não existe uma base concreta para sua síntese viva. (p. 165, grifo no original)

Diante disto, reconhece-se a necessidade de discutir-se a brincadeira como dimensão da linguagem, como ato social que permeia as relações criança-criança e criança-adulto, nos contextos coletivos de Educação Infantil. A brincadeira pode ser campo privilegiado para conhecermos as expressividades e o conteúdo comunicativo das crianças, desde que são bem pequenas. Também é destacado o papel das professoras nesse processo, partindo do que dizem os estudiosos que se dedicam a essa temática. Discutiremos, inicialmente, o conceito de brincadeira de forma ampla, e as implicações desse processo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, como possibilidades de experiências entre elas.

Segundo Vigotski (2008, p. 24), a brincadeira se distingue de outras atividades por ser específica da infância, não como atividade predominante, mas como “linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. Para o autor, a criança brinca sem ter a consciência de por que a brincadeira foi inventada, mas é a partir de situações reais e não possíveis de serem solucionadas imediatamente que a criança desenvolve o ato de brincar. A brincadeira parte de situações do contexto social e surge como meio de uma realização ilusória, imaginável. Para Vigotski (2000c, p. 264)

A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas produzidas durante o desenvolvimento no período de cada idade. Determina plenamente e por todas as formas a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual.⁴¹

⁴¹ *La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme em individual.*

Parece ser de suma importância compreendermos que a brincadeira não é um ato natural na criança e que só pode ser estabelecida de acordo com as vivências dela em um contexto circunscritamente organizado. Um contexto que ofereça elementos para a criação e a imaginação, aspectos que necessitam ser problematizados em relação às crianças de zero a três anos. A imaginação, assim como as demais funções psicológicas superiores, não é constituída apenas por regularidades psíquicas; é também um processo ocasionado pela interação social, resultado da cultura (VIGOTSKI, 2000c). Dessa forma, incluir nos espaços de Educação Infantil os artefatos que propiciem a relação entre a função social e a possibilidade de significar pode ser caminho para a formação simbólica.

Para Vigotski (2008, p. 25), ao aprofundar o conhecimento acerca da brincadeira de faz-de-conta, assinala que a “imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança nos primeiros anos de vida, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência”. Torna-se necessário ampliar essa abordagem, na perspectiva de buscar compreender como o processo da brincadeira é iniciado e desenvolvido com as crianças pequeninas e o que elas revelam por meio do ato de brincar.

Vigotski (2008) afirma que o processo imaginário se consolida a partir dos três anos de idade, mas temos visto em algumas pesquisas⁴² – as quais abordaremos mais à frente – que a constituição da imaginação apresenta seus primeiros indícios anteriormente ao marco de três anos. Desse modo, para abordarmos a temática da brincadeira com as crianças de até três anos de idade, dialogamos também com a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, por serem áreas que vêm edificando o conhecimento a esse respeito.

Cada uma dessas áreas amplia nossas possibilidades de realizar esse estudo de forma relacional. Isto nos impõe a pensar em procedimentos de análise que evitem os modos tradicionais e padronizados do desenvolvimento humano, como nos manuais e em teorias cognitivistas, como apontam Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009). Para as pesquisadoras, esta perspectiva de estudo “é uma fragmentação que dificulta apreender o indivíduo concreto em desenvolvimento através de ações e interações situadas em determinados

⁴² Cf. Bondioli (1993, 2001, 2002); Castro (2011); Coutinho (2013), Musatti (1990) Savio (1993, 1995, 2011).

contextos.” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e OLIVEIRA, 2009, p. 442).

A Educação Infantil se constitui por um conjunto de interações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Cada um já carrega na sua constituição outras marcas de outras vivências, tendo nesses espaços coletivos um campo de ampliação e complexificação das relações (ROCHA, 1999; SCHMITT, 2008, 2014). A Pedagogia da Infância vem consolidando estudos acerca do que pode ser mais apropriado, como procedimento pedagógico, em contextos coletivos de Educação Infantil, tomando a criança como princípio. Essa área tem reunido esforços para compreender as crianças dentro de suas infâncias, buscando romper com a ideia de criança padronizada, na lógica do *vir a ser*, valorizando a potencialidade comunicativa e brincante delas, desde quando são bem pequenas (BARBOSA, 2000; BONDIOLI, 2002, 2001, 1990; FARIA, 1999; MUSATTI, 1990; ROCHA, 1999, SAVIO, 1995, 1993).

Para Corsaro (2011), a brincadeira pode ser compreendida como abordagem interpretativa, fornecendo elementos teóricos que permitem identificar com que características são formados os enredos brincantes entre as crianças. Conhecer com mais profundidade esses jeitos de ser e estar das crianças, pode favorecer a legitimação delas, desde o nascimento, para a condição de agentes sociais, que desenham de diferentes modos o que sentem e pensam dos lugares que ocupam.

Assumindo o conceito de criança, em consonância com o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011, p. 31), compreendemos a criança como sujeito que afeta e é afetado pela sociedade a que pertence, que também participa da cultura da qual faz parte. Para esse autor, o processo de socialização da criança não se restringe à adaptação e à internalização; pode ser visto também como “um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. O autor problematiza etimologicamente os sentidos que o termo socialização carrega consigo, levantando a questão de que os processos coletivos não seriam o bastante para afirmar a Sociologia da Infância, tendo as crianças como sujeitos principais:

O problema é o termo socialização propriamente dito. Ele tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável. Qualquer pessoa que ouça a palavra imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro [...]. Em vez disso, proponho a noção de **reprodução interpretativa**. O termo

interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. (CORSARO, 2011, p. 31) .

Segundo Corsaro, essa abordagem possibilita compreender a reprodução, não como mera cópia do que o outro faz, no sentido estrito de internalização, mas contribui com a produção de mudanças nos modos de se compreender as crianças e suas infâncias. Esses aspectos são conexos à discussão acerca da brincadeira entre as crianças pequenas. Entendemos que aquilo que realizam, individualmente e em pequenos grupos, não é mera reprodução do que o outro faz. O processo de reprodução contempla, necessariamente, a reelaboração e a criação de novas situações.

Outro aspecto importante que Corsaro aborda em relação à reprodução interpretativa, refere-se à direta relação entre a linguagem e a efetivação da participação infantil:

A língua é fundamental à participação infantil das crianças em sua cultura como “um sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” em uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais e psicológicas” [...]. Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social” [...]. (CORSARO, 2011, p. 32).

O autor analisa que a reprodução interpretativa das crianças no cotidiano é um elemento importante para a sua participação. Ao mesmo tempo, esclarece que as maneiras repetitivas com que são organizados o tempo e o espaço trazem segurança de um lado, e conformação de outro. Esses aspectos são permeados sempre pela linguagem. Corsaro (2011, p. 32) infere que a relação das crianças com a rotina é ainda mais problemática no tocante ao confinamento, principalmente quando elas são bebês, em que são tomadas na perspectiva do “como se fossem capazes”. O grande desafio que se apresenta ao docentes, segundo o que aponta o estudioso da infância, é compreender a participação das crianças de todas as idades nos espaços coletivos de educação formal, de modo interpretativo e não linear ao que está estabelecido.

Mediante essas prerrogativas, podemos afirmar que o agir das crianças materializa seus modos de participação. Aquilo que revelam por gestos, olhares, silêncios, palavras e brincadeiras, comunica o que

sentem, o que necessitam e querem. Dar atenção aos modos como elas comunicam algo a alguém é reconhecê-las participando “no existir” e, com “base real e efetiva”, do seu ato (BAKHTIN, 2010a, p. 97).

Provocar-se aos atos interativos das crianças bem pequenas, que se enredam em brincadeiras com o outro, sozinhas ou com objetos, pode ser campo para melhor conhecê-las. Além de auxiliar na compreensão de que a “participação das crianças nas **rotinas culturais** é um elemento essencial da reprodução interpretativa.” (CORSARO, 2011, p. 32). Desse modo, vimos como é importante observar o que as crianças realizam cotidianamente e o que modificam nesse cotidiano pelo seu agir.

3.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TORNO DA BRINCADEIRA ENTRE AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Buscamos identificar pesquisas que abordassem núcleos temáticos como: crianças de zero a três anos, brincadeira, linguagem e prática pedagógicas, tomando como princípio a criança e a infância. Se de um lado, como vimos no capítulo anterior, alguns estudos⁴³ de âmbito nacional vêm afirmando as potencialidades comunicativas dos bebês e das crianças bem pequenas, por outro lado, ainda é tímida a discussão acerca da produção de brincadeiras entre as crianças de até três anos de idade.

Na tentativa de elucidar esse panorama, buscamos produções em alguns bancos de dados. Os bancos de dados acessados foram: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Ensino Superior (CAPES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os Grupos de Trabalho (GTs) GT04 – Didática; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT20 – Psicologia da Educação e GT24 – Educação e Arte.

Também foram realizadas buscas no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Google Scholar*. A última atualização de dados ocorreu em junho de 2015⁴⁴. Em alguns trabalhos foi possível identificar a temática pelo resumo. Em outros, houve a necessidade de realizar a leitura na íntegra do texto. É importante esclarecer que, segundo informação do próprio Banco de Teses e Dissertação da

⁴³ Cf. Castro (2011); Coutinho (2010); Guimarães (2008); Schmitt (2008).

⁴⁴ A busca realizada se deu por diferentes indexadores, que se encontram no Apêndice A.

CAPES, o sistema de busca passou por processo de reformulação. Assim, durante o período de 2014 a 2015, quando realizamos as consultas, foi possível acessar somente as pesquisas defendidas e publicadas nos anos de 2011 e 2012.

Dentre os trabalhos localizados, encontra-se um artigo intitulado *A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira*, em que Costa e Gontijo (2011) apresentam alguns resultados. A pesquisa abordou a brincadeira infantil como elemento importante no desenvolvimento da linguagem oral das crianças de dois a seis anos. O estudo foi desenvolvido em instituição de Educação Infantil, por meio de observação participante. Para as autoras, as crianças recriam as situações vivenciadas em diferentes esferas da vida social da qual participam. Também apontam a importância do trabalho colaborativo na efetivação das brincadeiras, uma vez que as entendem como produtos de natureza cultural. Embora tenha havido interesse por parte das pesquisadoras em apontar a existência de brincadeira entre as crianças de dois a três anos, o foco da pesquisa concentrou-se nas crianças de três a seis anos de idade.

A pesquisa de Marques (2012) aborda o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança e sua importância no contexto de Educação Infantil. Foi utilizado como metodologia: análise dos planejamentos, encontros sobre linguagem oral, “coleta” em sala e entrevistas. A autora indica, baseada principalmente em Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Bruner (1915-2016), que, das nove professoras participantes, apenas uma realizava iniciativas pedagógicas voltadas “à intencionalidade do ensino da linguagem”, concluindo que a formação profissional nesse aspecto demanda maior espaço de tempo para que possa apresentar evoluções significativas. A pesquisadora ainda define a linguagem como fundamental para o desenvolvimento infantil, porém assevera que os êxitos nessa área dependem do trabalho consciente e intencional do docente e que, para além disso, esses aspectos se relacionam a contextos mais amplos de políticas públicas para a educação, formação e também às carreiras de professores da Educação Infantil.

Bernart (2006) apresenta um estudo que buscou analisar as contribuições das vivências lúdicas criadas no processo de entendimento da linguagem (leitura e escrita) pelas crianças de três a quatro anos, em um grupo de Educação Infantil. Amparada nos pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin, a autora compreende a linguagem como produto social, considerando o “sujeito que aprende” como portador de uma bagagem cultural anterior à sua entrada na instituição de ensino.

Constata ainda que as vivências lúdicas das crianças contribuíram para que elas pudessem se aproximar da linguagem (leitura e escrita), descrevendo em pormenores esse processo.

É importante observar o esforço empreendido por parte das pesquisadoras em apontar a importância da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Entretanto a preocupação principal limita-se à discussão sobre a aquisição da fala e da escrita, dirigindo-se, predominantemente, às crianças a partir de três anos de idade. Sem dúvida, fala e escrita possuem relevância indiscutível para o ser humano, elevando suas capacidades de ser e atuar no mundo com condições de imaginar, refletir e criar. Citamos a obra de Vigotski (2000b) sobre pensamento e linguagem para falar de tal importância. Portanto, assumir a linguagem como processo constituído e constitutivo do ser humano significa reconhecer também suas bases extraverbais, unificadas pelo “conteúdo da experiência direta da sua real vivência” (BAKHTIN, 2010a, p. 86). É um processo que vai além da codificação e decodificação da linguagem materializada na palavra verbal e na palavra escrita.

Isto implica conhecer e reconhecer, no aqui e no agora, as estratégias comunicativas das crianças, considerando suas formas de enunciar e as entoações que dão sentido ao que elas querem expressar. A atenção ao lugar da linguagem nas relações pedagógicas com as crianças pequenas passa pela observação dos sentimentos e das emoções por elas empregados em cada ato que realizam. Para Bakhtin, o “tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato, inclusive do pensamento mais abstrato enquanto meu pensamento realmente pensado” (2010a, p. 86).

O estudo da linguagem na relação com as crianças pode ser tomado como perspectiva para romper-se com a ideia de que seria pela aquisição da fala e da escrita que a criança – sem negar a importância dessas apropriações – superaria a idade *infans*⁴⁵, no sentido daquele que não fala. O estudo aqui apresentado é contrário à ideia de criança como um *vir a ser*, visa, ao invés, apontar que os atos sociais das crianças, revelados na brincadeira e em suas interações, são possibilidades expressivas delas. Tais expressividades nos demonstram como elas vivem suas infâncias no tempo presente. A pesquisa de Delgado e Nörnberg (2013) contribui para discutirmos estes aspectos.

As autoras ressaltam a importância de se conhecer os bebês e as crianças bem pequenas por elas mesmas. Apontam para a necessidade

⁴⁵ Cf. Becchi (1994).

de se “observar e escutar mais os bebês e as crianças bem pequenas, bem como os adultos que passam boa parte do tempo com eles”. Indicam ainda que é necessário acumular mais pesquisas e estudos que foquem “no ponto de vista, na expressão e na compreensão das experiências e desejos” das crianças de zero a três anos. Inclusive como caminho para romper-se com a lógica da “crença da inferioridade”, que conseqüentemente fortalece a ideia de que o trabalho nas instituições de Educação Infantil tem menor valor. (DELGADO e NÖRNBERG, 2013, p. 158-159).

Corroborando com essa discussão e trazendo a brincadeira como elemento presente entre as crianças bem pequenas, encontra-se o estudo de Coutinho (2013). A autora aprofunda a discussão a partir de sua pesquisa de doutorado⁴⁶, observando que a ordem estabelecida em contextos de Educação Infantil, ainda que criada pelos adultos, é alterada pelas ações das crianças. A brincadeira, para a autora, é o que prevalece, tanto entre crianças-crianças⁴⁷ como entre crianças-adultos. De igual modo, destaca Coutinho (2013, p. 34), as relações sociais são “alicerçadas em regras de ação relacionadas ao contexto social, mas estruturadas pelas próprias crianças a partir da recorrência de seus encontros”.

A autora chama a atenção para a importância de se perceber que, mesmo as ações das crianças sendo constituídas na interação com o outro, elas também portam seus modos subjetivos de se colocarem frente ao mundo e às coisas do mundo. Assim, torna-se também indispensável observar como as crianças pequeninas e os bebês apresentam necessidades de ficarem sozinhos e como se revelam durante esses momentos. A autora considerou “a maioria das brincadeiras coletivas desenvolvidas pelos meninos e meninas observados como sendo de faz-de-conta, em que repertórios que transitavam entre o real e o imaginário eram constantes.” (COUTINHO, 2013, p. 39).

Apontamentos como esses revelam, em certa medida, o surgimento da brincadeira, de atos criativos e da ressignificação simbólica de objetos por parte das crianças bem pequenas. Tais constatações nos remetem à constituição da *lei do signo emocional*

⁴⁶ Cf. Coutinho (2010).

⁴⁷ Segundo informação no próprio artigo citado, os bebês tinham entre 5 meses e dois anos e oito meses até o final da pesquisa. A pesquisadora realizou observação em dois anos letivos, totalizando 14 meses de permanência em campo.

comum, desenvolvida por Vigotski (2004). Para o autor, os sentimentos influem diretamente nas emoções, do mesmo modo que a imaginação influi nos sentimentos. Assim, de acordo com o repertório de recordações, podemos ampliar a imaginação. Segundo Vigotski, o signo emocional se orienta pela distinção entre significado e sentido. É da realidade que se extrai o conteúdo semiótico para a imaginação, compreendendo-se também o afeto como constitutivo dos signos pessoais. Pensando nas crianças bem pequenas, se elas ainda não acumulam experiências longitudinais devido à sua pouca idade, provavelmente a constituição do signo emocional já tenha seu início em períodos anteriores aos três anos de idade, segundo os indícios revelados por Coutinho (2013, 2010).

Diante disto, considera-se importante alargar a discussão sobre a constituição da brincadeira entre as crianças de até três anos de idade e os diferentes elementos que a constituem, conhecendo o que dizem outras comunidades acadêmicas. Nessa busca, foi possível constatar a edificação dessa discussão relacionada à brincadeira e às crianças pequeninas, nos espaços coletivos de Educação Infantil, mais especificamente nas últimas décadas do século anterior (BONDIOLI, 1993, 2001, 2002; MUSATTI, 1990; SAVIO, 1993, 1995, 2011).

Tullia Musatti, ao realizar um estudo sobre *As interações sociais e processos cognitivos na brincadeira das crianças pequenas* denuncia, em um texto de 1990, haver ausência de pesquisas voltadas à brincadeira entre as crianças com idade até três anos. Destacou a autora que a maioria dos estudos desenvolvidos até aquele momento voltavam-se principalmente a crianças em idade escolar. Ao pensar na dinâmica estabelecida entre as crianças mais pequenas, a autora chamou a atenção a respeito da existência ou não de regras na brincadeira e à tendência com que esses processos vinham sendo assumidos em espaços de educação formal.

Para Vigotski (2008, p.28), “sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária”. Contudo, se nem sempre existem regras em todas as interações e brincadeiras entre as crianças, não significa que inexistem o ato de brincar entre elas, desde quando são bem pequenas. Nesse sentido, Musatti alerta que

parece mais interessante, no entanto, analisar as brincadeiras dos mais pequenos por aquilo que são em vez de por aquilo que ainda não são,

destacando as características e a tipicidade por contraste com as brincadeiras das crianças da mesma idade.⁴⁸ (MUSATTI, 1990, p. 113).

A autora chama a atenção ao fato de que, para se observar e analisar esse processo, é necessário compreender que elementos compõem e caracterizam as brincadeiras entre as crianças pequenas, evitando-se perspectivas que precocizam tais processos (MUSATTI, 1990). Não seria a existência de regras que definiria a brincadeira, mas sim a trama dialógica e interacional que estaria envolvida no conjunto de vivências da criança. O quanto de elaboração é desenvolvido por cada criança quando elas se enredam em uma interação brincante, seja com objetos, seja com um coetâneo ou outra criança mais velha, ou ainda com o adulto.

A pesquisadora indica a importância de os espaços de educação serem organizados para promover as interações entre as crianças, para promover a brincadeira entre os mais pequenos, já que essa não é uma ação espontânea, mas sim que surge das condições que o meio oferece. Segundo a autora, é importante compreender que nem tudo que a criança realiza é brincadeira, mas que a presença do adulto, para observar, identificar e garantir situações de brincadeira entre crianças menores, é fundamental. Para tanto, é imprescindível compreender como as crianças fazem e como comunicam, ao invés de concentrar-se no que não fazem. A riqueza dos atos das crianças está no processo e não no resultado final do que elas conseguem fazer.

Musatti (1990) demonstra a questão comunicativa em evidência entre as crianças na brincadeira, com um exemplo bastante ilustrativo: as crianças estão fingindo dormir, fecham os olhos fortemente, vão demonstrando, de diferentes formas, alguns indicativos aos seus coetâneos sobre aquilo que estão fazendo. É um processo constantemente comunicativo, aspecto, que ao nosso ver, é constitutivo da linguagem verbal entre as crianças pequenas.

É muito evidente na interação entre as crianças muito pequenas como esta finalidade não instrumental da atividade de brincadeira é facilmente comprimida no comportamento do coetâneo e como por sua vez a criança que “faz

⁴⁸ [...]sembra più interessante, invece, analizzare i giochi dei più piccoli per quello che sono piuttosto che per quello che non sono ancora, semmai evidenziandone le caratteristiche e la tipicità per contrasto con i giochi solitari dei bambini della stessa età.

para brincar” se empenha notavelmente para comunicar ao coetâneo presente o caráter brincante⁴⁹ da sua atividade.⁵⁰ (MUSATTI, 1990, p. 115).

Não é nossa pretensão, e isso nem seria possível, igualar os níveis de elaboração das crianças, na brincadeira, nos seus primeiríssimos anos de vida, aos das crianças a partir dos três anos de idade. A intenção é discutir como a brincadeira pode contribuir para compreendermos o modo como as crianças se apropriam e constituem a linguagem. Notadamente, como afirma Musatti (1990, p. 115, grifo no original), “A expressão ‘isto é brincadeira’ varia segundo a idade e as capacidades das crianças, mas é sempre objeto de específica comunicação.⁵¹”

A docência como ato pedagógico passa necessariamente pela atenção às relações sociais que se estabelecem nos contextos coletivos de educação infantil. Isto implica em compreender que a prática pedagógica exige organização, projetos bem estruturados que permitam o planejamento de propostas voltados aos interesses e necessidades das crianças. É ter atenção ao que significa a brincadeira na vida das crianças bem pequenas, a grandeza de descobertas a que elas vivenciam quando estão imersas no ato do brincar. No entanto, esta organização pedagógica assumida com intencionalidade, permite que a brincadeira da criança e entre as crianças, entendida como processo de aprendizagem, rompa com a ideia de que esta ação é espontaneísta e dispensa planejamento e intervenção da professora. Ao contrário, prever e participar direta ou indiretamente na brincadeira com a criança é possibilidade para elevar a intervenção e a prática cotidiana com as crianças de zero a três anos à condição de docência como ato responsivo e dialógico, pautado na previsibilidade e previabilidade dos fatos. Mas também permeável aos indicativos das crianças no momento em que agem. A observação atenciosa a esse processo, por parte das professoras, pode sofisticar a prática pedagógica, vinculando-a ao que

⁴⁹ Entendemos que brincante é a palavra em português que mais se aproxima do termo italiano “giocososo”.

⁵⁰ *È assai evidente nell'interazione tra bambini anche molto piccoli come questa finalità non strumentale dell'attività di gioco è facilmente compresa nel comportamento del coetaneo e come a sua volta il bambino che “fa per gioco” si impegna notevolmente a comunicare al coetaneo presente il carattere giocoso della sua attività.*

⁵¹ *L'espressione di questo messaggio “Questo è gioco” varia secondo l'età e le capacità dei bambini ma è sempre oggetto di specifica comunicazione.*

manifestam as crianças. Significa perceber “que o ato se desenvolve realmente no existir”, e que a brincadeira pode ser a arena principal para a participação das crianças (BAKHTIN, 2010a, p. 58).

Na continuidade do que indicam os estudos acerca da relação entre a brincadeira e a linguagem, Bondioli (2002, 1990) e Savio (1993, 1995) asseveram que o princípio da brincadeira simbólica começa a ser manifestado pelas crianças a partir dos 12 ou 15 meses. As autoras oferecem importantes contribuições para a compreensão dos modos como a brincadeira começa a surgir entre as crianças mais pequenas.

Para que se compreenda a importância da brincadeira na relação entre as crianças e delas, individualmente, é necessário, segundo Bondioli (1993), uma atenção maior à criança. Igualmente aos processos de criação de sua autoria, às especificidades da idade em que se encontra, ao que produzem na relação com os outros e com aquele espaço, ora organizado e planejado pelo adulto. Diante dessas premissas, a autora indica que, por meio da brincadeira, das interações entre as crianças e delas com o espaço e os materiais presentes, teremos maiores condições de conhecê-las, conhecendo também suas capacidades interacionais e comunicativas:

Na brincadeira simbólica a capacidade de representar o mundo vem exaltada em detrimento do agir imediato [...]. Na brincadeira simbólica a criança exercita e cultiva as capacidades, ainda embrionariamente possuídas, de representação, imaginação e controle e o faz em um espaço de total autonomia, no qual as únicas regras que valem são aquelas auto impostas.⁵² (BONDIOLI, 1996, p. 30-31).

Desse modo, negar a existência de brincadeira simbólica entre as crianças, antes dos três anos de idade, seria recusar as potencialidades que já possuem. Concordamos com Bondioli (1996) sobre o brincar, que para as crianças bem pequenas, ainda tem características “embrionárias” do representar e do imaginar. Contudo, não se pode desprezar aquilo que já realizam, as competências que já manifestam e como manifestam. Tais processos não são ações fortuitas, mas atos sociais materializados

⁵² *Nel gioco simbolico la capacità di rappresentare il mondo viene esaltata a scapito dell'agire immediato [...]. nel gioco simbolico il bambino esercita e coltiva le capacità, ancora embrionariamente possedute, di rappresentazione, immaginazione e controllo e lo fa in uno spazio di totale autonomia nel quale le uniche regole che valgono sono quelle autoimposte.*

na intrínseca relação social em que vivem as crianças. Se são reprodutivos, também apresentam reelaborações, ou seja, são atos sociais arraigados de conteúdos inerentes à vida vivida.

Destacamos que observar e propiciar brincadeiras e interações para as crianças bem pequenas, nos espaços coletivos de Educação Infantil, pode contribuir para entendermos esse processo como campo narrativo. Na brincadeira, as crianças alcançam a possibilidade de aprender e exprimir comunicativamente a qualidade de seus atos simbólicos. Bondioli (2002, p. 247) assevera que “A brincadeira torna-se um modo através do qual, de uma maneira mais informal [...] os adultos têm para veicular conhecimentos às crianças e de dar início aos primeiros processos de ensino/aprendizagem.”⁵³

Partindo dos pressupostos vigotskianos, Savio (1995, p. 32) defende que “a brincadeira simbólica apresenta para a criança a primeira ocasião de operar no mundo dos significados”⁵⁴. (1995, p. 32). A autora considera, que mesmo antes dos dois anos de idade, as crianças iniciam as primeiras aproximações com a brincadeira simbólica, não havendo, precisamente, um corte etário para encerrar esse processo. Observa ainda que, com poucos meses a mais de diferença, as crianças apresentam qualitativas mudanças na forma de interagir com os objetos, oferecendo novas significações e estabelecendo novos enredos aos seus atos.

A autora alerta, em relação às crianças que estão em processo de aquisição da linguagem verbal, o quão fundamental é observar e ater-se também às outras manifestações comunicativas, às outras formas de linguagem que elas expressam. É por meio das diversas competências sociais que as crianças conseguem alcançar níveis mais complexos de interação e de brincadeiras, que possibilitam a elas o enriquecimento dos processos brincantes. Para Savio (1995) é a qualidade das manifestações lúdico-simbólica que determina o processo inicial da brincadeira, e não a idade da criança, necessariamente.

Aprofundando a discussão sobre a existência da brincadeira simbólica nos primeiros anos de vida das crianças, Savio (1996) também indica que esta atividade é afetada sensivelmente ao contexto em que a criança se encontra. Segundo a autora, a atividade de brincar não pode

⁵³ [...] Il gioco diventa un modo attraverso cui, in maniera più informale [...] gli adulti hanno modo di veicolare conoscenze ai bambini e di dare avvio ai primi processi di insegnamento/apprendimento.

⁵⁴ [...] il gioco simbólico rappresenta per il bambino la prima occasione di operare nel mondo dei significante, di “agire” nel regno cognitivo”. (Savio).

ser imposta, assim como a sensação de sentir ou não prazer é algo exclusivo da criança que brinca e, por isso, não pode ser determinada pelo adulto. Assim, de acordo com o que apregoa Savio, a sensibilidade é um dos elementos para que o adulto perceba quais circunstâncias favorecem ou não a criação de brincadeiras entre as crianças. Além disso, segundo a autora, cabe à Pedagogia, enquanto área do conhecimento própria da educação, indicar elementos para a caracterização da brincadeira simbólica entre as crianças e esclarecer como esses elementos podem favorecer a criação de enredos (SAVIO, 1996).

No cotidiano da Educação Infantil, é útil se perguntar de que forma a organização espacial e dos elementos ora dispostos comunicam às crianças possibilidades de criação na realização da brincadeira simbólica. Bondioli (1996) chama a atenção para as condições que podem facilitar e contribuir, ou não, para que a brincadeira seja desenvolvida entre as crianças pequenas. Eis a necessidade de nos atentarmos às expressividades manifestadas pelas crianças, à linguagem verbal e extraverbal, uma vez que, “enquanto brincam de faz de conta, exprimem verbalmente as próprias fantasias, comunicando-as aos presentes.”⁵⁵ Nesse processo criativo, a linguagem está em emergência. (BONDIOLI, 1996, p. 23).

A autora observa que, embora a organização espacial e material seja realizada pelos adultos, além do que é previamente disposto para as crianças, elas também encontram nos pares novas possibilidades de criar brincadeiras ou de enriquecê-las. Para a autora: “Da observação dos companheiros podem trazer pontos para iniciar ou enriquecer a própria brincadeira, os roteiros e os temas lúdicos têm modo de desenrolar-se e articular-se através dos contributos dos diversos participantes.”⁵⁶ (BONDIOLI, 1996, p. 23).

Outro estudo que oferece elementos para a discussão sobre a brincadeira entre as crianças bem pequenas é o de Livraghi (1993). A autora analisa situações de brincadeira de faz-de-conta entre as crianças mais pequenas. Enfatiza que na brincadeira é estabelecida uma relação com a linguagem, uma vez que as crianças instituem regras, e a interação entre pares, no brincar, é feita por meio de atos comunicativos

⁵⁵ *mentre giocano a far finta, esprimano verbalmente le proprie fantasie comunicandole ai presenti.*

⁵⁶ *Dall'osservazione dei compagni si possono trarre spunti per avviare o arricchire il proprio gioco; i copioni e i temi ludici hanno modo di dipanarsi e articolarsi attraverso i ontributi dei diversi partecipanti.*

diversos, e não só pela palavra. “O grupo de pares constitui, para as crianças, uma ocasião importante para testar as competências comunicativas e sociais.⁵⁷” (LIVRAGHI, 1983, p. 17).

Dessa forma, gradualmente, o caráter individual do manipular e do brincar vai deixando de ser exclusivamente individual e começa a assumir uma forma mais interativa com o outro, com maior ressignificação das funções do objeto. Não significa dizer que crianças tão pequenas já estabelecem relações propriamente simbólicas, mas que possivelmente começam a constituir a relação entre o real e o imaginário em período anterior aos três anos de idade.

Refletir sobre a importância da brincadeira como ato social, com ato que comunica, é compreendê-la como linguagem. Os estudos aqui trazidos contribuem sobremaneira para que se observe que na brincadeira existem, minimamente, comunicação e acordos entre as crianças na organização dos enredos a serem desenvolvidos, inclusive quando elas não têm a prevalência da palavra. Para Livraghi, “Os movimentos que as crianças executam na brincadeira, as posições que assumem e os gestos que endereçam aos companheiros são movimentos indicadores de comunicação, por meio dos quais as crianças tentam estruturar uma boa situação compartilhada.”⁵⁸ (1993, p. 18). São situações que exigem esforços e competências empreendidos por parte das crianças, nas interações e no convívio social.

O conjunto desses estudos oferece pistas sobre o início da brincadeira entre as crianças de até três anos de idade, ao demonstrarem as primeiras atribuições de novos significados ao objeto. Contudo, demarcados pela “união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê”, como afirma Vigotski (2008, p. 35). A seguir, apresentamos os documentos legais que orientam o trabalho nas instituições de Educação Infantil em relação à brincadeira.

⁵⁷ *Il grupo dei pari costituisce un'importante occasione tra bambini e di prova delle reciproche competenze comunicative e sociale.*

⁵⁸ *I movimenti che i bambini compiono nell'area di gioco, le posizioni che essi assumono ed i gesti che indirizzano ai compagni sono indicatori delle mosse comunicative attraverso cui i bambini cercano di strutturare una situazione ludica condivisa.*

3.2 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: EIXO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Perceber a brincadeira como eixo estruturante e estruturador da ação pedagógica, como definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (BRASIL, 2009a), pode ser um caminho para garantir-se a vivência da infância nas ações das crianças. A brincadeira autoriza a vazão de suas emoções e necessidades, elevando a formação de suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000c).

As DCNEI orientam que as práticas pedagógicas devem estruturar-se nos eixos das *interações* e *brincadeira*, como forma de garantir o máximo de experiências interacionais e lúdicas para as crianças de zero a cinco anos. Neste documento é atribuído às professoras e aos profissionais que atuam diretamente nos grupos de Educação Infantil a “observação crítica das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2009a, p. 29). Também é dada ênfase à necessidade da realização de propostas que promovam “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009a, p. 25).

No entanto, no documento oficial, a abordagem da interação entre brincadeira e linguagem é tratada de modo genérico, sem que se entre em pormenores sobre as especificidades dessa dimensão para as crianças de zero a três anos. Observamos maior detalhamento a esse respeito no texto das Orientações Curriculares, no documento *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil* (KISHIMOTO, 2010, p.1), em que se destaca que,

Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizar o brincar como característico de processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da crianças e ações pedagógicas de maior qualidade.

A autora assinala que “para educar a criança na creche é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também à brincadeira” (KISHIMOTO, 2010, p. 01). Esta orientação contribui para que as

crianças de zero a três anos ganhem maior visibilidade nas propostas pedagógicas, tendo em vista suas especificidades. A integração da brincadeira à educação e ao cuidado das crianças pode ser um elo para a realização de propostas que tragam as interações e as brincadeiras, efetivamente, como eixos estruturadores do cotidiano das crianças na Educação Infantil. Pode ser um viés para que se perceba que, independentemente das condições estruturais, as crianças constroem espaços e momentos de brincadeira. Contudo, não basta que tal importância esteja assegurada nas diretrizes e orientações curriculares se não houver práticas pedagógicas que constituam organizações de espaços físicos e relações humanas capazes de possibilitar a brincadeira como ato criativo das crianças. Assumir a consciência sobre a importância da brincadeira e a relação que essa atividade possui com a constituição da linguagem, deveria ser papel das professoras e demais profissionais da Educação Infantil. No entanto, para que a atividade de brincar seja assumida como principal elemento pedagógico da Educação Infantil, são necessários investimentos, por parte do poder público, em formações qualificadas que elevem as condições de apropriação teórica destes profissionais. Deveria, ainda, ser compromisso dos órgãos responsáveis por estas instituições prover recursos objetivos e materiais, criando condições concretas de trabalho aos profissionais que nelas atuam, ampliando as materialidades e revendo a estrutura física destes espaços.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis,⁵⁹ o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2012) é constituído por diferentes seções que abordam temas considerados importantes para a prática educativa por meio de Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs). Estes Núcleos são divididos pelas temáticas: *Relações sociais e culturais; Linguagens: Linguagem oral e escrita; Linguagem visual; Linguagem corporal e sonora; Relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais*. Apresenta ainda uma seção específica sobre a brincadeira e outra sobre as estratégias da ação pedagógica (planejamento, observação, registro e avaliação). Os NAPs dialogam entre si, apontando a brincadeira como eixo estruturante e estruturador no cotidiano da Educação Infantil e, diante disto, a brincadeira entre as crianças com idade de zero a três anos ganha importante dimensão:

⁵⁹ A escolha por analisar este documento se deve ao fato de o presente estudo ter sido realizado no município de Florianópolis e este ser o documento mais recente a que tivemos acesso no momento da pesquisa de campo.

Na brincadeira entre os pares⁶⁰, as crianças, mesmo as pequeninhas, têm a oportunidade de experimentar situações diversificadas que lhes conferem a possibilidade de fazer escolhas, apresentar e tornar compreensível ao outro o seu ponto de vista – **o que envolve o desenvolvimento do pensamento e da linguagem,** lançar mão de conhecimentos elaborados em outras situações – seja mediante a vivência direta ou observação, e reconhecer no outro características que os aproximam ou distanciam, o que permite que grande parte das crianças elejam seus parceiros privilegiados, rompendo com a ideia naturalizada de que o fato de as crianças terem a mesma idade as aproxima em termos de interesses. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 09, grifos nossos).

Conforme a orientação apresentada neste documento, é papel das profissionais de Educação Infantil contribuir para que a brincadeira aconteça, por meio de planejamentos que contemplem a organização de tempos e espaços e a disponibilização de brinquedos e materiais variados. A brincadeira também é momento de interação entre as próprias crianças, tornando esse processo oportuno para que elas façam suas escolhas. O documento aborda a concepção de brincadeira como aprendizagem social (como algo que se aprende), baseado fundamentalmente em Brougère (2002, 1995). O autor, que em um primeiro momento analisa o brinquedo, afirma que a brincadeira tem papel importante na socialização da criança. Entretanto, nossa escolha epistemológica para problematizar a relação da brincadeira com a constituição da linguagem se pauta nos preceitos teóricos de Vigotski (2000c; 2008) e na abordagem italiana de educação para a infância (BONDIOLI, 1993, 1996, 2001, 2002; Savio 1996, 2011, 2013).

Embora o documento que estamos discutindo aborde outras temáticas nos Núcleos da Ação Pedagógica, como apresentado anteriormente, nosso olhar se volta às questões relacionadas à brincadeira e à linguagem, em razão do objeto de estudo que mobiliza esta pesquisa, a linguagem. Mesmo assim, consideramos pertinente ressaltar a importância do *NAP Relações Sociais e Culturais*, por

⁶⁰ “O termo ‘pares’ não se refere a duplas, mas sim à relação das crianças com outras crianças.” Esta nota consta no texto original, foi reproduzida aqui para fins de esclarecimentos.

comungarmos do entendimento que tanto a linguagem quanto as interações e as brincadeiras se constituem pelas relações sociais entre os sujeitos que dela participam. É esta a base que torna possível que haja empreendimento para que as crianças participem e desenvolvam as diferentes linguagens. No entanto, trataremos especificamente dos *NAPs da Linguagem Oral e Escrita, Linguagens Corporais e Linguagens Visuais*, buscando identificar em que medida estão relacionados com a brincadeira e como orientam a prática pedagógica com as crianças de zero a três anos.

No *NAP Linguagem Oral e Escrita*, em relação aos bebês e as crianças bem pequenas, é estabelecida a orientação sobre a importância de ampliar os repertórios narrativos que já possuem. É sugerida a realização de compartilhamentos com as famílias, como meio de enriquecer esse processo, utilizando-se livros, CDs, cantos e contos diversos para serem ouvidos e sentidos nos contextos educativos formais e familiares, observando as condições estruturais das famílias. Isto é, de modo a não serem propostas situações em que a família não tenha recurso para realizar determinada ação com a criança. É interessante observar que as famílias são trazidas na perspectiva de compartilhar este processo, podendo elas também ter suas vozes presentes na prática pedagógica, ao retornarem às professoras como transcorreu em casa a proposta com seus filhos. Consideram-se estas proposições bastante pertinentes, principalmente quando nos referimos às crianças de até três anos de idade, cujas vivências no âmbito familiar, muitas vezes, podem ser melhor elucidadas pela narração das famílias. Além disso, o estreitamento de relações com as famílias pode se tornar uma maneira de melhorar as relações entre as professoras e as crianças, à medida em que docentes e familiares vão se conhecendo melhor, como afirmam Catarsi e Fortunati (2015).

Ainda sobre o *NAP Linguagem oral e escrita*, destaca-se que a atenção a esta temática “deve ser considerada em um campo mais amplo de significação” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 106). As crianças se expressam de diferentes maneiras, e isto implica pensarmos em organizações espaciais e temporais que promovam nelas seus diferentes modos de expressão. Neste documento orientador, é possível constatar que a brincadeira é trazida como ação integrada na apropriação da linguagem oral e escrita das crianças, conforme a descrição abaixo:

É importante considerar que as linguagens no cotidiano das crianças se entrecruzam. As crianças ao se expressarem lançam mão de diferentes

linguagens. Para as crianças, cantar, brincar, escrever, falar, desenhar, movimentar-se pode acontecer simultaneamente. Assim, a organização dos espaços e tempos deve prever essa simultaneidade e imprevisibilidade. O que não significa dizer, excluir a existência de um espaço privilegiado para a leitura e a escrita. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 115).

Somos de acordo que as crianças de zero a cinco anos, ao realizarem uma determinada ação, explicitam um conjunto de expressões comunicativas. As crianças, geralmente, no próprio fazer, brincam com o que lhe é proposto. Sendo assim, parece ser mais significativo para a criança apropriar-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade por meio da brincadeira. Talvez possamos dizer que toda proposta que convoque a atenção da criança a um enfoque específico, a um tema, demandará da professora o olhar atento à interpretação que será atribuída pela criança. Esta atribuição vem marcada pelo ato de manipular, sentir, imaginar e criar algo a partir do que está vivenciando, muitas vezes reverberado pela brincadeira.

No *NAP Linguagens Visuais*, os bebês e crianças pequenas são assumidos como sujeitos que nascem com as potencialidades de aprender e fazer. Desse modo, esclarece-se no documento que a criação da arte pelas crianças, em contextos de Educação Infantil, não é um processo natural: depende de planejamento e organização dos adultos. O documento assinala ainda o entrecruzamento da linguagem artística com as outras propostas pedagógicas fazendo menção à brincadeira:

Neste sentido, é preciso garantir às crianças que *brinquem* e descubram o imensamente pequeno, como as partículas do grão de areia e o imensamente grande, como o universo; que tenham assombros e sintam a emoção da estética diante da multiplicidade da natureza explorando ludicamente, ou seja, *brincando*, suas formas, cores, sabores, odores e que, por exemplo, mergulhem no desconhecido das profundezas do oceano. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 125, grifos do documento).

Por fim, no *NAP Linguagens Corporais e Sonoras*, é dada grande ênfase à atenção ao corpo, à postura do adulto frente à criança. Aos hábitos que se reverberam na forma com que se veste, anda e porta-se fisicamente; o corpo como aquele que expressa sentimentos e emoções.

Por isso a necessidade de tal atenção para assegurar bem-estar, liberdade e segurança às crianças, desde que são bebês. No documento é destacado que “A produção sonora não se restringe à língua cantada; outras formas, como o choro, a risada, o balbucio, os gritos, a experimentação com os sons do próprio corpo, são indícios da própria produção das crianças.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 164). Para nós, estas verbalizações são mais que indícios, são enunciados, por isto linguagem, porque sempre comunicam ao outro o que a criança está sentindo e de que modo uma determinada situação está lhe afetando.

É importante destacar que os bebês e as crianças bem pequenas são assumidos como preocupação em todos os NAPs, aspecto importante que ressalta a necessidade de uma preocupação diretamente pedagógica/planejada/refletida com todas as crianças, desde que são inseridas na creche, independentemente de idade. Nesta perspectiva, reforça-se novamente a atenção ao corpo das crianças como constituidor de expressões corporais e sonoras, conforme exposto abaixo:

Bem, pode-se dizer que “essa história” tem seu início lá nas descobertas do corpo e do movimento. Começa lá nos *gestos infantis*, nas percepções e criações sonoras dos bebês, das suas interações lúdicas no espaço-tempo, nas relações construídas com os adultos e outras crianças. Percorre a *imitação* de sons, movimentos, expressões e ações dos adultos realizadas pelos pequeninhos, também constituem os passos iniciais do aprendizado e desenvolvimento do brincar de faz-de-conta ou das brincadeiras simbólicas, do domínio da linguagem cênica. Um percurso *simultaneamente* cultural, sensível, lúdico, estético, cognitivo, afetivo e construído com o desenvolvimento e fortalecimento dos processos de *imaginação* e criação das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 176, grifos no original).

As expressões manifestadas pelo corpo, em nosso ponto de vista, definem-se como linguagem, aspecto que nos alerta para não dicotimizarmos corpo e mente na rica experiência da criança acerca desta apropriação. A linguagem é uma complexidade social, histórica e ideológica, como aponta Bakhtin (VOLOCHÍNOV) (2011) e não está destituída do corpo, é produzida por ele; assim, emoções e sentimentos ganham materialidade na linguagem.

É notório o empreendimento feito na produção deste documento, ao assinalar aspectos fundamentais do desenvolvimento humano como indicação para a prática pedagógica com as crianças, desde que elas são bebês. Ressaltamos ainda a preocupação apresentada no documento orientador acerca dos Núcleos da Ação Pedagógica estarem relacionados entre si, afirmando a concomitância de diferentes formas de expressividade das crianças em suas ações. Entendemos que o documento, ao escolher abordar a linguagem organizando-a por diferentes linguagens, apontou uma forma de orientação para as professoras e profissionais de Educação Infantil, para que ora enfoquem mais em uma dimensão da linguagem do que em outra, permitindo que as crianças possam ter suas possibilidades expressivas ampliadas.

O documento traz a abordagem vigotskiana da pré-história da linguagem escrita, que tem no gesto o primeiro ato gráfico da criança, o que por si só já define que uma forma de linguagem se relaciona intimamente com a outra. Concordamos com a necessidade dessas orientações serem compreendidas de modo integrado e que a apropriação e produção da linguagem em suas múltiplas dimensões, como temos escolhido dizer, não se estabelece de modo fragmentado entre uma forma de expressão e outra. Isto é, quando a criança está vivendo uma experiência estética de manipulação de materiais que propiciam o ato criativo, por exemplo, está comum e gradualmente se apropriando de modos de produção escrita, de expressões verbais, visuais e corporais. Barbosa (2011) afirma que:

Corpo e mente [...] não estão em relação de oposição [...] todo ato humano se constitui englobando forma e conteúdo, significação e tema, saber teórico e saber prático, repetibilidade e irrepetibilidade. Essa dupla face dos atos só é possível porque vem de um humano que se compõe como tal a partir da relação entre razão e emoção. (2011, p. 14).

A atenção ao corpo como estatuto discursivo das emoções e querer das crianças bem pequenas, pode ser bastante observado nos momentos em que elas interagem e brincam, seja com objetos, outras crianças, adultos ou sozinhas, descobrindo suas próprias expressões corporais. Neste sentido, entendemos que a brincadeira é a atividade principal da criança e pode ser manifestada de diferentes formas, tendo ora um caráter mais concreto, pela percepção da materialidade dos

objetos, ora mais simbólico, em uma relação com as situações vivenciadas pela criança.

Neste sentido, a brincadeira poderia ser assumida com maior ênfase nas orientações de cada Núcleo de Ação Pedagógica, principalmente em relação à educação das crianças de zero a três anos. Esta afirmação se sustenta no seguinte fato: embora o documento orientador ressalte o caráter relacional entre os Núcleos de Ação Pedagógica, ao observarmos as práticas cotidianas nos espaços de Educação Infantil, parece não haver uma apropriação a este respeito. Do mesmo modo em relação à brincadeira, que mesmo sendo eixo estruturante e estruturador do trabalho pedagógico, nem sempre é assumida como algo importante a ser previsto, planejado e observado pelas professoras.

Nesta direção, reafirmamos a necessidade de formação continuada em serviço, não só dentro das unidades educativas, mas também externas, promovidas pela rede municipal. Desta forma, a cada ano novos profissionais poderiam apropriar-se das diretrizes pedagógicas enquanto os profissionais que já as conhecem poderiam torná-las efetivamente o carro-chefe do planejamento, consolidando assim práticas que tomem as crianças e suas singularidades como ponto de partida. Isto seria uma forma de romper com a “cultura da educação infantil” na rede municipal de Florianópolis, que se constituiu de modo a deixar a brincadeira à margem do planejamento pedagógico, como assevera Broering (2014). A autora indica que desde 1988 a rede municipal de ensino de Florianópolis orienta que o planejamento das professoras se volte aos interesses das crianças e desde então a brincadeira é mencionada. Este aspecto é reforçado nas orientações curriculares de 1996, segundo Broering: “Diferentemente do documento de 1988, no de 1996 a brincadeira é assumida como atividade privilegiada, devendo creches e NEIs “garantir que as crianças possam brincar diariamente”. (BROERING, 2014, p. 193)

Já a inclusão político-pedagógica das crianças de zero a três anos nos documentos legais tem se intensificado na última década e resulta, em parte, do movimento de pesquisadores, que chama a atenção para essa necessidade. Igualmente, também é recente a inclusão desse grupo em estudos na área da educação, frente a uma abordagem que o acolha como partícipe e representante do seu modo de ver, sentir e estar no mundo, considerando suas diversas expressividades. Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015, p. 102) afirmam que é

Interessante notar que entre os anos de 2003 e 2013 um total de 175 trabalhos foi apresentado no GT07, nas reuniões anuais da Anped, mas somente 23 tinham por objetivo estudar as crianças de zero a três anos de idade. Esse número pode ser considerado baixo se o compararmos ao total dos que se dedicaram a pensar as crianças maiores, na faixa etária de quatro a seis anos.

No documento aqui analisado, as crianças de zero a três anos são evidenciadas em diversos momentos e tomadas como preocupação em suas singularidades etárias, em cada Núcleo da Ação Pedagógica. Isto é bastante significativo e contribui para que profissionais da Educação Infantil, principalmente as professoras, tenham respaldo teórico e proposições práticas para pensarem a docência com as crianças nos primeiros anos de vida. Em várias passagens do documento foi apontada a importância da mediação das professoras no cotidiano com as crianças, organizando espaços e oferecendo elementos materiais e afetivos que propiciem a criação e o enriquecimento da brincadeira. Concordamos com esta prerrogativa por entendermos que, além de criar espaços e promover situações para a criança brincar, torna-se importante observar o que na brincadeira está sendo revelado. Quais são os aspectos elaborativos que estão em processo, para que se possa atuar intencionalmente junto a ela, enriquecendo as suas vivências e ampliando seu repertório cultural.

A brincadeira na Educação Infantil possui, por sua vez, uma importância ímpar, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, possibilitando a apropriação e complexificação da linguagem, e também sendo palco para suas representações, ampliações imagéticas e atos criadores. A brincadeira é caminho para a efetivação de sua participação, é a “voz” da criança, como aponta Savio (2011, 2013)⁶¹.

A brincadeira entre as crianças (ainda que por ato precursor do simbólico) possibilita obter-se maiores informações sobre as representações que elas fazem do que vivenciam. Tal atividade entre as

⁶¹ Para a autora, isto é possível quando há disponibilidade de escuta “tendo em conta que, através da brincadeira se pode realizar realmente a participação da criança nos contextos sociais em que está envolvida. *il gioco è la “voce” del bambino* (Savio, 2010). *Se si è disponibili ad ascoltarla e a tenere conto, attraverso il gioco si può realizzare davvero la partecipazione del bambino ai contesti sociali in cui è coinvolto.*

crianças reitera que elas são sujeitos de linguagem e possibilita às professoras, em observação ao que elas fazem, empreender uma prática pedagógica mais consciente e aprofundada, entendendo que o ato de brincar não é algo abstrato, não surge naturalmente. Ao contrário, implica pensar propostas pedagógicas para a educação das crianças de zero a cinco anos que considere as interações sociais, a brincadeira e as formas de comunicação e linguagem das crianças, como aponta Rocha (2008, p. 13 e 14). Para a autora,

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias.

Isso significa que a prática pedagógica deve estar atenta aos movimentos e expressões das crianças, possibilita-nos conhecer como elas são caracterizadas socialmente, como são vistas e assumidas além do contexto institucional de educação formal. Conhecê-las de forma mais ampla, promovendo atividades de resistência à lógica fragmentada do conhecimento, lógica esta que não atende aos interesses e à concretude do ser criança nos primeiros anos de vida.

A seguir, apresentaremos o caminho metodológico dessa pesquisa e o trilhar para a entrada no *lócus* de estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.

(BAKHTIN, 2006, p. 395).

O presente capítulo apresenta o campo empírico e os sujeitos que participaram da pesquisa, as crianças e as professoras, procurando contextualizá-los, social e historicamente. Participaram deste estudo seis meninas e nove meninos com idade entre dois a três anos (15 crianças). Duas professoras regentes, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física (6 adultos). Mais à frente apresentaremos maiores detalhes dos sujeitos participantes do estudo.

Figura 1 – Descobrimdo o que conhecer



O pesquisador na pesquisa com seres humanos, na área da educação, tem como desafio compreender o seu objeto de estudo que “é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2006, p. 395). A orientação teórica e metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo (AZANHA, 1992; GATTI, 2002; LÜDKE E ANDRÉ, 1986) e interpretativo (GEERTZ, 2008), apoiada nos estudos bakhtinianos e na orientação etnográfica em pesquisas com crianças e em contexto escolar (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2010; GRAUE e WALSH, 2003; MERCADO, 2002).

A docência na Educação Infantil é constituída por uma trama relacional complexa. Ao longo da geração de dados, fui apurando meu olhar e observando as particularidades de cada professora na relação entre elas e com o coletivo de crianças. Nessa entrega de compreender o que as professoras e as crianças significavam no cotidiano, fui deixando para trás algumas certezas, permitindo o *encontro com o inesperado* e entrando em uma nova *estrada*, em busca de novos acontecimentos, como afirma Amorim (2004):

Na estrada, os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada e de rumo, e nisto reside, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse cronotopo. É que ele é lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar. (AMORIM, 2004, p. 223).

Para a autora, a pesquisa nas Ciências Humanas exige do pesquisador o encontro, o contato e o campo de investigação, aspectos entrecruzados e temporalizados que possibilitam-nos conhecer com mais profundidade o objeto do conhecimento. Tal temporalização se refere ao conceito de cronotopo, cunhado por Bakhtin (2006), que significa a relação entre tempo e espaço assumidos de modo dialógico, por isto indissociáveis. A entrada no campo de pesquisa é o encontro com a experiência do tempo/espaço significado pelos sujeitos que participam daquele dado espaço.

O campo é o todo inteligível e concreto pelo qual as relações espaço temporais da pesquisa se definem. Organizado sob a forma de diferenças práticas, o campo oferece ao pesquisador a possibilidade de que o encontro com o outro se dê de modo sistemático. Sistemático e não aleatório, em função das próprias práticas e das restrições

espácio temporais que se impõem ao pesquisador. As restrições espaço temporais do campo são o que permitem uma certa previsibilidade do encontro e serão um elemento constitutivo desse encontro e de seus resultados. (AMORIM, 2004, p. 223-224).

A realização da pesquisa de campo exige que o pesquisador estabeleça relação entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a realidade material concreta que constitui o campo. O tempo-espaço é um elo entre o mundo objetivo exterior e o mundo interior do sujeito, no qual, nas relações sociais, produz sentidos e significados sobre o que vivencia.

O conhecimento que se produz acerca do campo da pesquisa passa necessariamente pela forma como interpretamos as situações vivenciadas. Para Amorim (2004), estudar e conhecer mais de uma cultura, de um dado campo, requer do pesquisador “compreender o sentido de alteridade, ao mesmo tempo em que mantém e mostra a distância. Para fazer isso, precisa interagir intensamente no campo, de modo a adquirir a capacidade de apreender os modos de ação do outro inscritos em linguagem.” (p. 48). O processo de compreensão da alteridade, do qual fala a autora, relaciona-se com a ideia de interpretação dos sentidos daquilo que fala e enuncia o *outro*, que de um lugar exotópico o pesquisador poderá reconstruir o sentido da enunciação.

A escolha do campo para desenvolver a pesquisa passa por uma atitude intencional. Como já anunciado, desde o ano de 2009 sou servidora pública desta rede de ensino e tenho um interesse particular em aprofundar o conhecimento acerca dos processos pedagógicos na Educação Infantil, principalmente aqueles voltados às crianças de zero a três anos. Sou defensora do serviço público, gratuito e de qualidade; neste sentido, minha intenção sempre foi realizar esta pesquisa em uma instituição pública municipal.

A busca por um espaço que oferecesse as condições que considerávamos importantes para uma pesquisa que tem como foco conhecer mais do cotidiano entre professoras e crianças foi definida a partir de alguns critérios. Primeiramente, uma instituição pública municipal que tivesse em seu histórico o atendimento às crianças de zero a três anos. Depois, uma instituição que ainda não tivesse sido escolhida para a realização de pesquisas de pós-graduação em educação, que contasse ao menos com um grupo de crianças de até três anos de idade, na qual professoras e famílias provavelmente se dispusessem a

participar de um estudo. Busquei ainda uma instituição que procurasse desenvolver, de forma praxiológica, a relação entre o que está elaborado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a prática cotidiana com as crianças. Por último, procurei conciliar a distância entre a instituição e o bairro onde moro.

A creche escolhida para a realização da pesquisa apresentava estas condições que entendíamos ser interessantes. Desde sua fundação, possuía⁶² grupos de crianças de zero a três anos. A direção em vigência já estava em seu segundo mandato, e a supervisora escolar atuava na instituição havia cinco anos. Embora esses aspectos possam não ser garantia de que a instituição tenha um trabalho pedagógico de qualidade, entendemos que buscar um espaço com mais tempo de experiência, com um PPP consolidado, pode favorecer a realização de pesquisas qualitativas. Partimos da compreensão de Kramer, de que no projeto político-pedagógico “tanto a dimensão política se faz presente na dimensão pedagógica como também ao contrário.” (2008, p. 54).

Acompanhando alguns estudos realizados pelo PPGE/UFSC acerca da temática da educação e infância, em que a RMEF tem sido *locus* empírico, observei que o maior número de trabalhos desenvolvidos não abrangia instituições do Norte da Ilha. Talvez pela distância do centro da cidade e também da UFSC, que é de aproximadamente 30 km. Para mim, ao contrário, essa localização era favorável ao deslocamento, uma vez que resido em um bairro próximo ao da creche. Mas outro fator foi decisivo na escolha desse lugar para a realização da pesquisa. Entre 2009 e 2012 participei de diversos encontros⁶³ entre supervisores escolares da Educação Infantil, em diferentes instituições desta região. Esse processo possibilitou que eu

⁶² No ano da pesquisa o grupo de bebês (de 0 a 1 ano) não foi constituído devido à criação de uma outra instituição nas imediações que acolheu este grupo etário e também à grande demanda de crianças a partir de quatro anos de idade. Segundo informação da direção da instituição, o mesmo voltou a acontecer no ano de 2015, no entanto, para 2016 já está previsto a reintegração desse grupo etário à instituição, em razão do aumento na procura de vagas.

⁶³ Esses encontros, chamados naquele momento de “Reunião Regional”, tinham como finalidade que, uma vez ao mês, as supervisoras de instituições pertencentes a um determinado raio geográfico se reunissem para debater os temas que geravam as formações continuadas desse grupo de profissional, assim como a socialização do trabalho realizado por pares e o modo como a instituição era organizada. Eram reuniões de cunho formativo, a partir das experiências, limites e possibilidades que cada uma encontrava no exercício da sua função.

viesse a conhecer, de modo panorâmico, as creches e os Núcleos de Educação Infantil (NEIs) localizados na região. Nestes encontros pude perceber a preocupação da equipe pedagógica da creche escolhida para realizar a pesquisa em promover um trabalho de qualidade junto às crianças.

Ao final do ano de 2013, fiz contato com a equipe pedagógica da creche apresentando a proposta do estudo; imediatamente houve o aceite e interesse de que uma pesquisa fosse realizada naquele contexto. Neste momento, ficou definido que, após passar pelos trâmites legais, encaminhando o projeto à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis e depois que tivesse a aprovação da proposta de estudo por este órgão e pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH), eu poderia iniciar a pesquisa. Minha solicitação foi para que a pesquisa se realizasse em um grupo de crianças em que o processo de constituição da linguagem verbal estivesse em formação. A intenção era de atentar-se ao modo como as crianças significam suas próprias palavras e as palavras das professoras e como elas têm suas próprias enunciações significadas pelos adultos.

Diante disto, acordei com a direção da creche que realizaria a pesquisa em um grupo de crianças de dois a três anos, denominado Grupo III na RMEF; no entanto, somente no ano seguinte pude conhecer as professoras responsáveis por este grupo. A seguir, situo o campo da pesquisa social e historicamente, em um tempo-espço de sua existência, começando por algumas características históricas da rede de ensino de Florianópolis.

4.1 INSTITUIÇÃO QUE HOSPEDA O CAMPO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atualmente possui 104 Unidades Educativas que atendem a Educação Infantil. São 79 unidades entre NEIs (Núcleos de Educação Infantil) e creches, além de 15 NEIs vinculados⁶⁴ e 10 creches conveniadas. Em relação ao Ensino Fundamental, são 36 escolas de anos iniciais e 25 destas instituições atendem também os anos finais. Nos Núcleos da Educação de Jovens e Adultos (EJAs), o município atende 11 turmas de anos iniciais e 39 turmas de anos finais, totalizando um atendimento de 50 turmas. O

⁶⁴ Significa que são grupos de Educação Infantil atendidos dentro das escolas básicas.

município de Florianópolis atende um total de 14.579 mil crianças na Educação Infantil e 16584 crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Já na EJA o atendimento totaliza 1507 jovens e adultos⁶⁵.

Recentemente, na elaboração dessa seção, constatamos que a página *online* que apresenta o histórico da Educação Infantil no município encontra-se em atualização; desse modo, optou-se por trazer os dados obtidos em pesquisas recentes que abordam o histórico da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis.

Segundo Brant (2013), a rede pública do município de Florianópolis iniciou o atendimento da Educação Infantil no ano de 1976, quando foi criado o Programa de Educação Pré-Escolar, pelo Departamento da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). Este programa era resultado do movimento nacional de lutas sociais que reivindicavam creches e pré-escolas, que logrou fazer com que o governo federal implantasse o Programa Nacional Pré-Escolar, conforme aponta a autora. Inicialmente, foram implantadas duas unidades, consideradas piloto, com a finalidade de atender bairros com maior número de crianças pequenas.

O Programa, de cunho compensatório, inaugurou um Núcleo de Educação Infantil (NEI) no bairro Coloninha, localizado no Continente⁶⁶, hoje identificado como Creche Professora Maria Barreiros, e o NEI São João do Rio Vermelho, hoje denominado NEI São João Batista, localizado no bairro Rio Vermelho, no interior da Ilha. Informações sobre a criação destas primeiras unidades educativas na rede municipal de Florianópolis também constam na pesquisa de mestrado de Castro (2011). O objetivo principal da implantação dessas unidades era suprir as carências alimentares, afetivas e cognitivas das crianças. A concepção teórica que permeava o primeiro documento a ser considerado curricular para esta etapa da educação pautava-se, em parte,

⁶⁵ Dados disponíveis em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_08_2016_14.37.54.5600788752

e65468cb79495be8d4bce3.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

⁶⁶ Continente refere-se à região florianopolitana fora da Ilha de Santa Catarina - Florianópolis.

no escolanovismo e nos preceitos de Heloisa Marinho⁶⁷, ao referir-se à implantação do Projeto Núcleos de Educação Infantil (BRANT, 2013). Para a autora, este projeto, em Florianópolis,

É uma proposta marcada pelo caráter preparatório e compensatório que balizou a década de 1970 no país, impulsionado pela grande expansão da pré-escola, processo deflagrado pelo governo federal, justificado pelos altos índices de repetência e evasão escolar nas primeiras séries do ensino de 1º grau. (BRANT, 2013, p. 152).

A partir de meados da década de 1980, a Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) é desmembrada, e a educação do município passa a ser assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

No ano de 1985, a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social, resultando na Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo organograma incluiu a Divisão de Educação Pré-Escolar – DEPE. Assim, no âmbito das intenções políticas, a rede pública municipal de Educação Infantil adquire um caráter educativo. Como orientação, indicava favorecer e incentivar o desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas e intelectuais das crianças, baseando-se na perspectiva da teoria piagetiana.⁶⁸

Em 1986, a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) sistematizou uma proposta político-pedagógica com o objetivo de orientar a atuação dos profissionais desta rede municipal. Já em 1990, o documento *Estrutura Administrativa e Pedagógica* da SME indicava novas diretrizes político-pedagógicas para a educação pré-escolar. Segundo Broering (2014), em Florianópolis houve duas viradas teóricas na Educação Infantil, no âmbito das orientações curriculares: “a teoria

⁶⁷ Segundo Leite Filho (2011), Heloísa Marinho procurou fazer escola na Educação Infantil, ao dar um caráter educacional a estas instituições e ao desenvolver um pensamento e uma proposta voltados à pedagogia infantil, denominando-os de jardim de infância. A professora carioca que fez história na Educação Infantil estudou com o americano John Dewei, mas também apresentava em suas ações, princípios froebeliano.

⁶⁸ Citação recuperada da pesquisa de mestrado (CASTRO, 2011).

construtivista e a Psicologia Sócio-Histórica (com a pedagogia histórico-crítica)”. Isto resulta de posições ideológicas “contrárias às anteriores e [que] acompanharam, em alguma medida, os movimentos nacionais”, como o pós-ditadura. A pesquisadora constata que “os maiores avanços nas bases teórico-políticas da Educação Infantil foram registrados nas viradas das décadas de 1980 e 1990, em momentos marcados por grandes mobilizações na participação popular e na formação em serviço”. (BROERING, 2014, p. 156).

Em 1994, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, foi instaurado o *Movimento de Reorientação Curricular*, que representava uma possibilidade de repensar e refazer o currículo da Rede Municipal de Educação, visando à participação efetiva de todos os profissionais das unidades. Nesse mesmo ano, também ocorreu a primeira eleição direta para diretores das unidades de Educação Infantil. Nos anos de 1996 até os primeiros anos 2000, Broering (2014) constata que “os documentos não explicitam, mas as bases teóricas continuam sendo a Psicologia Sócio-Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica” (p. 154). Atualmente, pode ser constatada nos documentos orientadores da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010; 2012; 2015) a presença destas vertentes teóricas, com maior ênfase na Pedagogia da Infância.

As condições objetivas que tornam existente um determinado lugar de interação entre crianças e adultos carregam marcas sócio-culturais, que, por sua vez, possuem valor ideológico que é significado de acordo com um tempo e espaço determinados (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009). É possível observar que as bases teóricas que conduzem a Educação Infantil, continuaram sendo expandidas, partindo dos pressupostos acima mencionados. No entanto, nos últimos anos tem havido um enfraquecimento na formação continuada de professores e profissionais da área. A RMEF tem sido significativamente ampliada, inclusive no que diz respeito à Educação Infantil, mas o movimento de formação para manter a apropriação das bases teóricas estabelecidas pelos profissionais já existentes não tem sido suficiente. Menos ainda se pensarmos no numeroso volume de profissionais novos que, anualmente, ingressam e passam a atuar na rede de ensino. A formação continuada é caminho importante para a compreensão e apropriação sobre a estruturação das ações pedagógicas e sobre como uma rede de ensino concebe os conceitos de criança, infância e professora de Educação Infantil.

Por compreendermos que o sujeito humano constitui sua existência dentro de condições sócio-históricas, culturais e econômicas,

apresentaremos a seguir o campo da pesquisa, para apresentar, na sequência, os sujeitos que compuseram o estudo.

4.1.1 “O destino da viagem”: a creche pesquisada

A obra é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico, e religioso num mundo também vivo e significativo.

(BAKHTIN, 2010b, p. 30).

A creche escolhida para a realização da pesquisa está localizada no bairro de Canasvieiras, Florianópolis, no norte da Ilha de Santa Catarina⁶⁹. Foi construída em novembro de 1992, em um total de 492,13 m² e está situada em um terreno que mede 1.507,13 m². A construção é distribuída em dez salas (referência para cada grupo de crianças); sete banheiros (sendo que cinco são conjugados entre cada duas salas); uma sala alternativa para acomodar os profissionais em momentos de intervalo; uma secretaria administrativa; uma sala para a supervisora; uma cozinha; uma dispensa; uma área de serviços; um refeitório e um depósito⁷⁰. A unidade educativa conta com o seguinte quadro profissional:

⁶⁹ O município de Florianópolis, em 2010, tinha uma população de 421.240, já a estimativa para 2015 era de 469.690, segundo os dados do IBGE (2010). A bela Ilha de Santa Catarina atrai turista de todo o país e também do exterior. Em 2016 não havia nenhuma atualização recente.

⁷⁰ Informações extraídas do PPP da Creche.

Tabela 1 – Número de profissionais da creche pública, por grau de formação – Florianópolis – 2014

Cargo	Grau de Formação						Total
	Pós Graduação	Ensino Superior	Ensino Médio Magistério	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Séries Iniciais	
Diretor (Professora efetiva)	01	-	-	-	-	-	01
Supervisor (Servidora efetiva)	01	-	-	-	-	-	01
Professor Auxiliar efetivo	04	01	-	-	-	-	05
Professor Efetivo	06	01	-	-	-	-	07
Professor Substituto	03	02	-	-	-	-	05
Auxiliar de Sala efetiva	05	11	04	-	-	-	20
Merendeira	-	-	-	02	03	-	05
Servidoras Terceirizada	-	-	-	05	01	-	06
Aux. Serv. Gerais - (Servidora Terceirizada)	-	-	-	-	01	-	01
Aux. Operacional (Servidor efetivo)	-	-	-	02	-	-	02
Vigilante (Servidor efetivo)	-	-	-	-	-	-	-
Readaptadas (Servidoras efetivas)	02	03	01	-	-	-	06

Fonte: Autora (2016) base no PPP da Creche (2014)

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche são apresentados os fundamentos que orientam o trabalho pedagógico. Nossa intenção foi compreender as bases epistemológicas que orientam a prática pedagógica no contexto da instituição:

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos[sic]. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25).

O contexto é, portanto, um lugar vivo e pleno de relações que compreende uma “rede complexa de interações pessoais e temporais[sic]” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 28) constitutivas do cotidiano. Assim, tornou-se necessário conhecer um pouco da origem da creche, do lugar, no qual me propus participar por um determinado período e entender os traços culturais, históricos e políticos, assim como as atividades humanas que lá permeavam. O histórico da creche, contido no PPP (2014) da instituição descreve que,

[...] a creche havia sido prometida pela então vereadora Ângela Amin, sendo inaugurada pelo prefeito Bulcão Viana.

A ideia inicial era que a creche fosse construída próxima a [uma escola básica⁷¹]; entretanto, a prefeitura não dispunha de um terreno nesta localização. Foi então que a prefeitura sugeriu uma permuta com o terreno da [Associação dos Moradores ...]⁷².

[...]

A creche iniciou suas atividades no ano de 1993, tempos considerados difíceis devido a dificuldades administrativas e pedagógicas, mobilidade de pessoal, bem como a falta de condições objetivas para o desenvolvimento dos trabalhos.

⁷¹ Inserção nossa para suprimir o nome da escola citada no documento original.

⁷² Decidimos suprimir parte da citação por apresentar dados que identificam a instituição.

Esse documento (PPP), que tem sido fonte de conhecimento no sentido de nos apresentar a estruturação da instituição – além das conversas que realizei com a diretora e a supervisora durante o ano de 2014 – é apresentado no início de cada ano ao grupo de profissionais, de modo a inteirá-los sobre a proposta e de incluir ou excluir aspectos que sejam avaliados como pertinentes pelo coletivo de profissionais.

O PPP da creche apresenta como principais eixos na estruturação organizativa pedagógica a rotina, projetos, planejamento e avaliação. Para cada um desses eixos é observado o modo como deve ser estruturado, demonstrando flexibilidade e preocupação com o bem-estar da criança. Por exemplo, no que se refere ao planejamento, é indicada a necessidade “de pensar, refletir, discutir e organizar, intencionalmente, a prática educativa no cotidiano da Educação Infantil, objetivando ampliar (diversificar, complexificar) a vivência das crianças através de ações significativas e prazerosas.” (PPP, 2014, p. 13). Ainda nessa mesma estrutura organizativa, a atuação e a importância da Educação Física na Educação Infantil tem seu destaque, de modo relacionado ao trabalho cotidiano da instituição.

O Projeto Político-Pedagógico traz a concepção de *sociedade, educação, infância, educação infantil* e *profissional de educação infantil* pautadas nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010), resgatando ainda os princípios da Ética, da Política e da Estética advindos das DCNEI (2010). No excerto abaixo podemos compreender como a concepção de criança, infância e educação infantil são sintetizadas no PPP:

Refletir sobre a Educação Infantil, nos dias de hoje, possibilita entrar em contato com um “espaço” pedagógico que procura entender a criança como sujeito de direitos, e a infância não como um tempo de preparação para o mundo adulto, mas como um tempo de vivências que tem sentido em si mesma e em suas particularidades. (PPP, 2014, p. 07, grifos no original).

A definição dessas concepções em relação aos processos pedagógicos pode contribuir para que os/as profissionais observem como as práticas cotidianas, na Educação Infantil devem, de fato ser direcionadas. Já em relação ao perfil dos profissionais para a educação infantil, o documento define que,

Esse profissional deve aprender os conhecimentos e conceitos da infância, buscando uma formação ética, competente, apropriando-se criticamente das teorias sobre o desenvolvimento humano na sua totalidade (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Pedagogia e Filosofia), constituindo-se como um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimula a sua prática pedagógica e as interações por ele construídas com crianças e famílias, em situações específicas, mediando, problematizando e ampliando o desenvolvimento sociocultural das crianças, educando e cuidando. (PPP, 2014, p. 09)

São previstos na organização pedagógica da creche, alguns projetos que visam à integração dos grupos de crianças, profissionais e famílias, em alguns casos. Além desses projetos coletivos, são realizadas outras atividades mensais, tais como a festa dos aniversariantes do mês, que alterna-se entre o turno matutino em um mês e o vespertino no outro. Também existem situações planejadas que resultam em propostas desenvolvidas por cada grupo, especificamente, podendo, às vezes, serem estendidas a toda a unidade educativa. As propostas coletivas são acompanhadas pela supervisora e seguem um cronograma já estabelecido no início do ano. “Essas atividades devem partir da discussão entre profissionais e crianças, e, se possível, com as famílias. Os espaços são escolhidos de acordo com as atividades planejadas.” (PPP, 2014, p. 22).

Alguns documentos anexos ao PPP orientam a gestão, organização e a participação da comunidade educativa, quais sejam, Estatuto da Associação de Pais e Professores (APP); Diretriz do Conselho de Escola; Regimento do funcionamento interno da unidade educativa; e, formando unidades executoras, indicações com Princípios de Convivência.

Compreendendo a prática pedagógica como construção de conhecimentos produzidos nos fazeres do cotidiano educacional (SCHLINDWEIN, 1999), o processo de formação e de estruturação das bases conceituais que orientam a cotidianidade são fundamentais para situar os sujeitos em suas escolhas. A atuação docente não ocorre de modo individual, limitando-se apenas à formação inicial, é um processo que se revitaliza na prática e na formação contínua, tendo no Projeto Político-Pedagógico uma matriz alimentadora de tal articulação.

Nossa pretensão foi destacar aspectos que contribuam para entender o modo como é planejada a prática pedagógica, a partir do PPP; a seguir, apresentaremos como transcorreram as primeiras aproximações com os adultos que fariam parte da pesquisa.

4.1.2 Embarque ao destino da “viagem”: primeiras aproximações com os sujeitos que habitavam o *locus* da pesquisa

Após ter recebido a aprovação⁷³ do Comitê de Ética, a pesquisa empírica teve início. No entanto, mesmo antes de entrar efetivamente no grupo escolhido para desenvolver a pesquisa, realizei encontros com a diretora e a supervisora e com as profissionais convidadas⁷⁴ a participar do estudo. Nos primeiros encontros com a direção da unidade educativa, assumi o compromisso de colaborar como pesquisadora na formação continuada, em serviço, nos momentos de reuniões pedagógicas e em outros que a equipe diretiva entendesse pertinentes. Esse compromisso responde ao dispositivo da Portaria Municipal Nº 076/2014, ao determinar, no art. 4º que,

A partir do deferimento da Pesquisa ou Extensão, as Instituições de Ensino proponentes, por meio de seus profissionais, professores, bolsistas e pesquisadores, deverão comprometer-se com a oferta de uma contrapartida, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à melhoria da ação educativa, bem como integrar o Banco de Dados de Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Meu objetivo era oferecer contrapartida ao grupo de profissionais da instituição que concedesse a oportunidade de realizar esse estudo. As primeiras ideias que foram elaboradas no projeto de pesquisa tinham como um dos objetivos que a formação em serviço seria parte dos aspectos a serem tratados neste estudo. À medida que eu ia conhecendo outras vias, antes não esperadas, até chegar à estrada a ser seguida, novos contornos foram dados. Contudo, mesmo eliminando o foco a respeito da formação em serviço, participei como ministrante de alguns

⁷³ Conforme Parecer consubstanciado do CEPESH, sob o número: 717.497.

⁷⁴ Sobre a participação das crianças falei na subseção seguinte.

encontros de formação em serviço, tentando colaborar com o trabalho pedagógico da creche.

No começo de março de 2014, as primeiras conversas com as professoras que se tornariam “companheiras de viagem”, tiveram um caráter mais formal. O grupo de profissionais que faria parte da pesquisa era composto por duas professoras regentes, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar e uma professora de Educação Física. A professora de Educação Física se mostrou bastante à vontade com a ideia de fazer parte do estudo e declarou considerar importante a possibilidade de a creche participar de uma pesquisa de doutorado. As demais professoras demonstravam certo receio com a minha presença e somente aos poucos, depois que eu já estava convivendo com elas e com as crianças, tal receio foi sendo substituído por confiança delas em relação a minha presença.

Apresentei a proposta de estudo às professoras que atuavam no Grupo III, explicando o que intencionava pesquisar, o interesse em melhor conhecer os procedimentos coletivos na Educação Infantil e o foco na linguagem entre os adultos e as crianças. Também explicitiei que pretendia identificar se na materialização da prática pedagógica era possível observar a existência de uma didática. Mencionei ainda os instrumentos que pensava utilizar (os quais apresento mais à frente), explicando a tramitação da proposta de pesquisa no CEPESH e a documentação que poderiam assinar consentindo a participação na pesquisa, se estivessem de acordo. Todas as convidadas a participar do estudo aceitaram o convite.

No final do mês de março de 2014 participei pela primeira vez de uma reunião pedagógica na creche, com a finalidade de apresentar o projeto a todo o grupo de profissionais. Nessa ocasião, foi possível que outras profissionais da instituição se manifestassem, tirassem dúvidas e tecessem comentários sobre o que pensavam a respeito do fato de terem uma pesquisa na creche em que trabalhavam. Houve demonstração de aceitação da proposta de estudo por parte do coletivo, no entanto, a professora regente (matutino) do grupo III e a auxiliar desse mesmo período me questionaram sobre como eu agiria se as crianças apresentassem alguma resistência à minha presença e como eu organizaria o tempo de permanência diante dessa situação. Expliquei que, primeiramente, já havia planejado iniciar a entrada em campo e a permanência, por um tempo pequeno, apenas estabelecendo os primeiros contatos com as crianças e com elas (adultos). Afirmei reconhecer que precisaríamos de tempo para nos conhecermos. Ressaltei ainda que respeitaria as indicações que percebesse das crianças, não insistindo em

permanecer com elas ou próxima a elas se não aceitassem, assim como elas (as professoras) poderiam me indicar qualquer alteração ou manifestação das crianças que eu não percebesse. Igualmente afirmei que qualquer dúvida ou desconforto que viessem a sentir elas mesmas, ou se o percebessem nas crianças, durante minha permanência no grupo, poderiam me sinalizar. Por fim, nessa ocasião, reiterei a preocupação em contribuir com a unidade educativa, dispondo-me a participar das reuniões pedagógicas e a desenvolver formações dentro das temáticas inerentes à Educação Infantil.

Neste dado momento, as profissionais que se manifestaram, demonstraram compreender que a pesquisa na creche poderia ser interessante, que poderia contribuir com a qualidade das práticas, a partir de reflexões estabelecidas no diálogo com um interlocutor externo, nesse caso, a pesquisadora. Nesta ocasião, saí da creche com a sensação de que um passo importante tinha sido dado e que o “embarque” ao rumo da pesquisa de campo, na creche escolhida, estava se definindo.

Abaixo, contextualizamos os sujeitos adultos que embarcaram nessa “viagem” de estudo e possibilitaram meus primeiros contatos com o *outro*, ora reafirmando o previsto, ora redirecionando o percurso a ser seguido, como afirma Amorim (2004, p. 224): “O outro, justamente por ser *outro*, é imprevisível.”. No entanto, quando já estamos na estrada ao encontro do outro, o caminho está aberto e as possibilidades de encontrarmos o extraordinário se ampliam. Já não é mais somente o meu querer que está em jogo, mas sim o meu querer relacionado com os queres dos outros.

4.1.3 As companheiras de “viagem”: os sujeitos adultos

Consideramos importante esclarecer que as auxiliares de sala são pertencentes ao quadro funcional do civil⁷⁵, e não ao quadro funcional do magistério, como as professoras regentes e as professoras auxiliares

⁷⁵ A função principal dessas servidoras é auxiliar as professoras no atendimento às crianças, mas o que mais as difere da função de professora de educação infantil é a não obrigatoriedade de formação superior, podendo serem admitidas apenas com o curso de magistério. Outro aspecto a ser ressaltado é que a valorização salarial é inferior ao dos demais servidores da educação no município de Florianópolis. Já as professoras regentes e professoras auxiliares possuem Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, assim como a professora de Educação Física possui ensino superior na própria área.

de ensino. Destacamos que as auxiliares de sala da rede de ensino em que a pesquisa foi realizada possuem qualificação profissional como já apresentado na nota de roda pé nº. 21. Observamos que alguns dos aspectos que as diferem das servidoras do magistério é o salário e o plano de carreira (menor do que os de servidores do quadro do magistério) e regime de trabalho, que as coloca na função de auxiliar nos procedimentos pedagógicos propostos e desenvolvidos com e para as crianças. No entanto, no cotidiano educativo, em instituições de Educação Infantil desta rede municipal, foi possível constatar que as auxiliares de sala desenvolvem a docência de modo compartilhado com as demais companheiras de trabalho.

Duas professoras regentes, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física se tornaram as “companheiras de viagem”. Cada professora regente atuava 20 horas com o grupo de crianças escolhido para realizar as observações, assim como as duas auxiliares de sala. Já a professora auxiliar e a professora de Educação Física estavam semanalmente com o grupo, a primeira com a função de assumir a docência em dias de horatividade das professoras regentes, ou quando havia ausência de alguma das professoras do grupo, e a segunda atuava em dias e horários alternados, com propostas mais específicas de sua área profissional. A escolha por inclui-las se justifica por entendermos que a docência, na Educação Infantil, constitui-se de modo “compartilhado” (BONDIOLI, 2004) entre os diferentes sujeitos que compõem o dia a dia na unidade educativa e, mais particularmente, em um grupo específico de crianças.

O conceito de compartilhamento tratado por Anna Bondioli (2004) é desenvolvido na perspectiva de as creches alcançarem maior qualidade no trabalho que desenvolvem, estabelecendo “sistema de indicadores” para projetar, avaliar e constituir as práticas, sugerindo e indicando o envolvimento de todos os atores sociais. Essa perspectiva rompe com a lógica das avaliações externas, buscando, ao invés, permitir que os próprios profissionais/professoras possam ser os autores dos processos pedagógicos, apontando os problemas e buscando coletivamente soluções. Aos sujeitos envolvidos na educação das crianças, é sinalizado o compromisso e as responsabilidades para que, ao compartilharem significados constituídos cotidianamente, possam promover ações que levem à superação de dificuldades e à qualificação da própria prática pedagógica.

Nos quadros 1 e 2 apresentaremos a constituição sócio-histórica das seis mulheres que compuseram este estudo, a partir do que compartilharam comigo. Os nomes das profissionais foram escolhidos

por elas mesmas ao indicarem como gostariam de ser identificadas na pesquisa

Quadro 1 – Apresentação profissional das professoras

Nome	Idade	Formação inicial e instituição formadora	Formação continuada	Cargo e período de trabalho	Vínculo empregatício	Motivo de ter escolhido a RMEF	Tempo de serviço na EI* e na EU**	Tempo de serviço com Grupo III	Grupo(s) que prefere trabalhar	Carga horária semanal
Grasi	30 anos	Pedagogia/UFSC	Mestrado/UFSC	Professora/ período matutino	Admitida em Caráter Temporário (ACT)	Estabilidade; próximo à residência; financeiro	12 anos/ 01ano	03 anos	Grupo III	40 horas
Joana	36 anos	Pedagogia/ Uniasselvi	Especialização/ Centro Universitário Facvest	Professora/ período vespertino	Admitida em Caráter Temporário (ACT)	Estabilidade	03 anos/ 08 meses	08 meses	Grupo V	50 horas
Bete	48 anos	Pedagogia/ UDESC	Não realizou pós-graduação	Auxiliar de Sala/ período matutino	Servidora pública efetiva	Aprovação no concurso	23 anos/ 22anos	02 anos	Do I ao III	30 horas
Clara	39 anos	Pedagogia/ UFSC	Não realizou pós-graduação	Auxiliar de Sala/ período vespertino	Servidora pública efetiva	Por oferecer EI de qualidade e por morar no município	08 anos/ 03 anos	01 ano	Do I ao IV	50 horas
Clarisse	30 anos	Pedagogia/ UFSC	Não realizou pós-graduação	Professora Auxiliar/ período integral	Servidora pública efetiva	Boas condições de trabalho; qualidade nos serviços oferecidos; desejo de retornar à sociedade por ter sempre dependido dos serviços públicos (educação e saúde)	04 anos/ 08 meses	08 meses	Grupos de um a dois anos de idade	40 anos
Joana	44 anos	Licenciatura em Educação Física/UFSCM	Mestrado/UFSC	Professora de Educação Física/ período Integral	Servidora pública efetiva	Concurso (necessidade de trabalho/salário)	09 anos/ 09 anos	09 anos	Todos	40 horas

Fonte: Autora (2016)

Notas: * Educação Infantil

** Unidade Educativa

Quadro 2 - Dados complementares das professoras

Nome	Trabalha em outro local	Função	Cidade de nascimento	Cidade e bairro em que mora	Quanto tempo mora no bairro	Estado civil	Filhos	Quantos
Grasi	Sim	Professora	Torres/RS	Florianópolis/Canasvieiras	12 anos	Solteira	Não	-
Joana	Sim	Auxiliar de Sala	Carazinho/RS	Florianópolis/Cachoeira do Bom Jesus	01 ano	União Estável	Sim	01
Bete	Não	-	Florianópolis/SC	Florianópolis/Cachoeira do Bom Jesus	48 anos	União Estável	Sim	02
Clara	Sim	Auxiliar de Sala	Florianópolis/SC	Florianópolis/Ponta das Canas	30 anos	Solteira	Sim	01
Clarisse	Não	-	Florianópolis/SC	Florianópolis/Vargem Pequena	30 anos	Casada	Não	-
Joana	Não	-	Caibaté/RS	Florianópolis/Vargem Grande	09 anos	União Estável	Sim	02

Fonte: Autora (2016).

A entrada no campo de pesquisa significa entrar em um território estrangeiro, pois, por mais que instituições de Educação Infantil já fossem conhecidas minhas, aquele lugar, especificamente, representava o encontro com o desconhecido.

O comportamento está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 76).

Na vida cotidiana é necessário estabelecer negociações entre as pessoas que participam de um dado contexto, a fim de se obter a permissão para tomarmos certas atitudes. No caso de uma pesquisa de campo, é preciso ter a aceitação dos sujeitos pesquisados, mas, constantemente, o pesquisador deve negociar sua permanência e os métodos que pretende utilizar, a fim de evitar constrangimentos. Optamos por uma metodologia de pesquisa de orientação interpretativa e etnográfica, que possibilitasse interpretar o que acontece a partir da própria realidade em que a pesquisa de campo se realizaria (GEERTZ, 2008).

A etnografia é um método clássico utilizado por antropólogos nas pesquisas sobre a cultura humana. Geertz (2008, p. 04) discute sobre cultura(s) do ser humano por entender a ação do homem como atividade estruturante nas relações sociais. O autor defende o conceito de cultura como “essencialmente semiótico”. É preciso conhecer a cultura como produção de sentidos entre as pessoas que participam de um mesmo contexto. A etnografia pode ser uma possibilidade plausível para conhecer e analisar a prática pedagógica de modo mais efetivo e conhecer um pouco melhor o que revelam as crianças no cotidiano da educação infantil.

A escolha pelo método etnográfico pode favorecer que se conheça o que transcorre no cotidiano de uma instituição de educação formal, por se estar no meio dos acontecimentos, como sinaliza Geertz (2008). A pesquisa etnográfica interpretativa exige imersão no campo empírico, apreensão detalhada do que acontece e descrição densa, pois “o comportamento é visto como ação simbólica” (GEERTZ, 2008, p. 8). Nessa direção, o autor compreende a cultura como recriação que não se

repete, por sempre expressar a experiência vivenciada pelo homem em dada circunstância. “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade.” (GEERTZ, 2008, p. 10). Isso significa que observar certas regularidades no comportamento de um grupo exige critérios para categorizá-las. É necessário, acima de tudo, compreender e localizar o conjunto de ações postas para depois caracterizá-las, transformando essas regularidades em descrições minuciosas.

Descuidar desses aspectos, generalizando as particularidades de um grupo ou de um determinado profissional, em aspectos estruturais e históricos apenas, acarretaria um “abstracionismo pedagógico”. Esse conceito é tratado por Azanha (1992, p. 42), ao ressaltar que a explicação ou compreensão das situações educacionais que não consideram “as determinações específicas de sua concretude”, representam pela abstração a deformação da realidade concreta do próprio cotidiano. Na perspectiva de Geertz,

O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. (2008, p. 07).

Mercado (2010) vem desenvolvendo estudos acerca da formação de professores no México, anunciando que esse processo precisa ser concebido como contínuo. Para tanto, torna-se necessário, segundo a autora, compreender de modo integral e sistêmico as práticas escolares na formação inicial, constituindo-se, desse modo, conhecimento sobre as instituições de educação formal. A constituição do conhecimento da educação formal e da prática docente, a partir do próprio *locus* da ação, não desconsidera as questões estruturais macro. A mesma assevera que,

Se trata de questões referentes à docência, porém não remediáveis somente por ela. Certamente

devem atender-se desde a formação inicial, porém sua solução transita por mudanças administrativas, de gestão e de políticas educativas mais gerais⁷⁶ [...]. (MERCADO, 2010, p. 155-156).

Esses aspectos nos auxiliam a compreender que a realização de uma pesquisa orientada pela etnografia traz implicações estruturais que determinam as ações particulares de grupos ou de pessoas individualmente. Desenvolver uma análise sem considerar as partes pertencentes ao todo, seria negar a riqueza de particularidades que são reveladas no cotidiano.

A construção do conhecimento sobre as instituições de ensino e sobre o trabalho docente requer do pesquisador um olhar apurado, na tentativa de compreender o modo como se estabelecem os acordos e as estratégias do agir docente. Esse processo de formação e atuação docente não ocorre de modo individual apenas, mas também não se limita apenas à formação inicial ou a uma dada formação contínua.

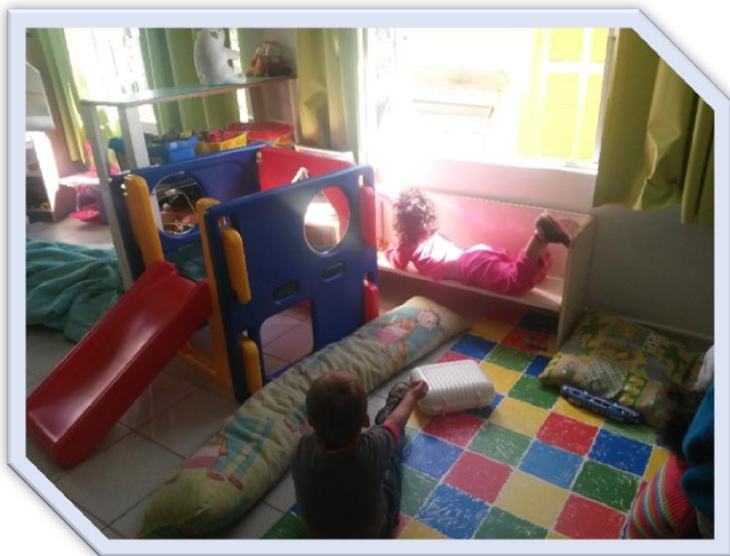
A formação do professor se realiza continuamente, abrangendo toda sua historicidade e situações que vivencia ao longo da sua vida. Sua formação e atuação também carregam um coro de vozes de outrem que, em alguma medida, influenciam no seu modo de agir (BAKHTIN, 1895-1975). Para Mercado (2002), nas práticas pedagógicas dos professores é encontrada a presença de vozes inovadoras, vozes carregadas de sentidos do outro e de momentos vividos que vão marcando a trajetória profissional de cada um.

A seguir, apresentamos os sujeitos crianças que também foram interlocutores nesse estudo.

⁷⁶ *Se trata de cuestiones referidas a la docencia, pero no remediabes sólo por ella. Ciertamente deben atenderse desde la formación inicial, pero su solución transita por cambio administrativos, de gestión y política educativa más generales [...].*

4.1.4 Bússola do que observar: os sujeitos crianças⁷⁷

Figura 2 - As crianças e suas escolhas



Fonte: Acervo da autora

O grupo de crianças que me recebeu e participou da pesquisa era composto por seis meninas e nove meninos com idade entre dois a três anos. Todas as crianças estavam matriculadas em período integral. Os dados em relação à idade das crianças foram recolhidos das fichas cadastrais da secretaria da creche pesquisada, assim como suas idades e suas características socioculturais. Tais dados foram obtidos com a anuência das famílias e da direção da creche. No quadro 3 são apresentados estes dados e os nomes⁷⁸ das crianças:

⁷⁷ Em relação aos aspectos étnico raciais, as famílias das crianças as declararam de cor e raça branca. Da mesma forma, as famílias das crianças se autodeclararam de cor e raça branca.

⁷⁸ O nome das crianças é fictício, conforme acordo firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entre a pesquisadora, o Comitê de Ética e as famílias responsáveis pelas crianças participantes do estudo.

Figura 3 - Conhecendo as crianças por elas mesmas



Fonte: Acervo da autora

Quadro 3 – Apresentação dos aspectos socioeconômicos das crianças

Nome da criança	Idade em abril de 2014	Cidade de nascimento /Cidade que habita	Bairro onde mora	Núcleo familiar da criança (pessoas com quem ela mora)
Meninas				
Vitória	2 anos e 6 meses	Florianópolis	Canasvieiras	5 pessoas: a criança, a mãe e três irmãos
Letícia	2 anos e 7 meses	Florianópolis	Cachoeira do Bom Jesus	3 pessoas: criança, mãe e pai
Rafaela	2 anos e 9 meses	Florianópolis	Vargem do Bom Jesus	4 pessoas: criança, mãe e dois irmãos
Fernanda	3 anos	Florianópolis	Vargem do Bom Jesus	4 pessoas: a criança, a mãe, o pai e a irmã
Bárbara	3 anos	Florianópolis	Vargem Grande	3 pessoas: a criança, a mãe e o irmão
Martina	3 anos	Florianópolis	Canasvieiras	5 pessoas: criança, mãe, pai e dois irmãos
Meninos				
Igor	2 anos e 3 meses	Cuiabá-MT	Canasvieiras	5 pessoas: criança, mãe, pai e dois irmãos
Diego	2 anos e 6 meses	Florianópolis	Canasvieiras	6 pessoas: criança, mãe, pai e três irmãos
Carlos	2 anos e 7 meses	Florianópolis	Canasvieiras	4 pessoas: a criança, a mãe, o pai e o irmão
Daniel	2 anos e 8 meses	Florianópolis	Cachoeira do Bom Jesus	2 pessoas: a criança e a mãe
João	2 anos e 9 meses	Florianópolis	Vargem Grande	4 pessoas: criança, a mãe, o pai e a irmã
Paulo	2 anos e 11 meses	Florianópolis	Canasvieiras	4 pessoas: criança, mãe, pai e uma irmã
Lucas	2 anos e 11 meses	Florianópolis	Cachoeira do Bom Jesus	4 pessoas: criança, mãe e dois irmãos
Antônio	2 anos e 11 meses	Florianópolis	Vargem Grande	5 pessoas: criança, mãe, pai e dois irmãos
Leonardo	3 anos	Florianópolis	Canasvieiras	3 pessoas: criança, mãe e pai

Fonte: Autora (2016).

O contato com as famílias se deu gradualmente; antes de a pesquisa de campo ser iniciada, fui ao encontro das famílias quando levavam seus filhos para a creche e quando os buscavam. Tentei, junto com a direção da creche, agendar reuniões para poder explicar melhor a proposta de estudo, mas não obtivemos sucesso; a própria diretora já havia me alertado que seria mais fácil eu conversar com as famílias no momento em que elas levavam e buscavam as crianças. Nestas ocasiões, eu me apresentava e explicava o propósito do estudo, perguntava se as famílias gostariam de indicar com que nome seu/sua filho/a poderia ser chamado/a na pesquisa ou se eu deveria escolher um nome fictício. Assim, já explicava sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitava às famílias que o levassem para casa, lessem e, se houvesse acordo, assinassem, autorizando a participação das crianças no estudo, devolvendo-me posteriormente.

O quadro 4 traz as características socioeconômicas das famílias que participaram da pesquisa:

As professoras do grupo III tiveram grande participação nesse processo, enviando documentos via agenda das crianças e enviando bilhetes às famílias com as quais eu não conseguia ter acesso pessoalmente. A direção também se empenhou, telefonando algumas vezes e conversando com as famílias cujos filhos chegavam e saíam da unidade educativa com vans ou na companhia de pessoas que não podiam assinar tal autorização. Desta forma, por intermédio da direção, eu consegui me apresentar e explicar a proposta da pesquisa a estas famílias. Constatado que a dificuldade apresentada pelas famílias em comparecer a uma reunião e de permanecerem mais tempo conversando comigo, se deve à sua realidade socioeconômica. Em conversas informais com algumas mães, mesmo elas tendo declarado na inscrição das crianças, no momento de requerer a vaga, que estavam desempregadas ou que eram do lar, revelaram-me que faziam faxinas para auxiliar na renda familiar. A maioria já declarava trabalhar fora, às vezes, distante da creche e de suas casas, o que dificultava sua participação nas atividades que a instituição propunha. Infelizmente a situação socioeconômica das famílias compromete sobremaneira a participação efetiva delas nas vivências dos/as filhos/as fora do contexto familiar. Em relação aos nomes das crianças, devido ao fato de as famílias não se pronunciarem e deixarem sob minha escolha, optei por apresentar nome fictício para cada criança, atendendo à exigência do CEPESH de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

A entrada no campo é sempre um momento crucial para o bom andamento da pesquisa. No caso de estudos que envolvem a participação das crianças bem pequenas, esse desafio se torna ainda maior. Sobretudo por existirem diferenças “óbvias entre adultos e crianças”, como a cognitiva e comunicativa, de poder e de tamanho (CORSARO, 2004, 2011). Diante dessas óbvias diferenças, há de se pensar na posição assumida pelo pesquisador frente às crianças, em um contexto coletivo de educação, em que a autorização para elas participarem da pesquisa foi concedida por seus responsáveis, e não por elas mesmas⁷⁹.

Graue e Walsh (2003) ressaltam que dificilmente são as crianças a definirem o que vai acontecer em uma pesquisa em que elas fazem parte. De modo geral são os adultos que determinam o que pode ou não

⁷⁹ Mais a frente apresentaremos uma subseção em que é demonstrado que a autora procurou ter o assentimento das crianças para a entrada e permanência no campo da pesquisa.

acontecer. Nesta direção, torna-se necessário haver o assentimento⁸⁰ de todas as partes (crianças e adultos) para que o pesquisador possa permanecer, conhecer e compreender aquele contexto de convívio coletivo, assim como tomar como informantes da pesquisa as próprias crianças, como representantes diretas do que lhes é cotidianamente proposto (CORSARO, 2011), conhecendo mais de sua alteridade.

Na tentativa de exercitar a alteridade, colocando-me no lugar do *outro*, organizei uma estruturação teórica e metodológica procurando, nos primeiros dias de entrada no campo, identificar em que momento havia, de fato, o assentimento para eu estar ali. Era necessário que as crianças, efetivamente, me autorizassem a realizar observações e registros, convivendo e permanecendo com elas por um tempo prolongado. Para Ferreira,

[...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação [...]. (2010, p. 164)

A observação implica, portanto, um processo de decisão sobre o que observar e como observar. Nas premissas de Corsaro (2011), podemos fazer a escolha de pesquisar com as crianças e, em nosso caso, também com as professoras, e não sobre os sujeitos partícipes de um dado contexto. Um grande desafio estava em desenvolver uma escuta sensível, uma vez que, apesar do fato de as professoras terem suas faculdades mentais plenamente desenvolvidas e poderem falar claramente o que desejavam e esperavam ou não de mim, não havia nenhuma certeza de que isso aconteceria. Seria necessário estar atenta à contra palavra, ao dito e ao não dito, à fronteira entre o verbal e o extraverbal das enunciações dos adultos e das crianças (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2011).

⁸⁰ O conceito de assentimento está relacionado à ideia de as partes estarem de acordo, haver anuência, consentir (HOUAISS, 2009), porém de modo negociado, e não apenas firmando uma aceitação de participar de algo, devido a uma assinatura. No caso das pesquisas com crianças bem pequenas, esse conceito é bastante importante e falaremos melhor dele na seção seguinte, quando apresentamos as crianças interlocutoras do estudo.

Tornou-se necessário acentuar a atenção ao significado das entoações, movimentos, silêncios, olhares e palavras que cada criança expressava, no sentido de compreender se assentiam ou não minha presença. Desde as primeiras proposições deste estudo, procurei me posicionar em relação às professoras e às crianças, de modo a compreendê-las em sua concretude, na vivência das relações, e não como objetos a serem estudados. Eis a prerrogativa de realizar a pesquisa **com e não sobre elas**. Para as pesquisadoras Cruz & Cruz,

[...] no lugar de alunos abstratos que precisam ser adequados ao que a instituição planeja prioriza, devem ser considerados bebês e crianças concretos, sujeitos culturais e de direitos, contextualizados social e historicamente, que precisam e têm direito de ser ouvidos, na acepção mais ampla da palavra. (2012, p. 06).

A passagem trazida acima pelas autoras vem ao encontro do que entendemos ser importante em uma pesquisa de campo com crianças e adultos. Além do que, ver as crianças na concretude de suas vivências nos auxilia a interpretar como elas mesmas interpretam o que transcorre no cotidiano de um coletivo em que passam horas por semana. Dessa forma, compreendemos que entrecruzar nosso olhar de pesquisadora com o olhar dos interlocutores da pesquisa orienta a aproximação e o distanciamento entre o lugar que ocupo e o lugar que ocupam elas (professoras e crianças). É um caminho para encontrar, observar, apreender e voltar ao meu lugar estranho do delas, interpretando o que conheci.

Posso afirmar que fui privilegiada por ter recebido um suporte das professoras do Grupo III, anterior à minha entrada no campo. Desde que a pesquisa foi autorizada e que anunciei o seu início para a semana posterior, as professoras começaram a conversar com as crianças, explicando que receberiam uma “visita”. Esta “visita” ficaria com elas por alguns meses, em alguns dias da semana, para conhecer o que acontecia no dia a dia delas. Segundo as professoras, foi perguntado às crianças se elas aceitariam minha presença e algumas que demonstravam entender o que lhes tinha sido dito, concordavam com minha chegada.

Na seção seguinte são apresentados os métodos, instrumentos e estratégias para entrar e permanecer no campo.

4.2 MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO NA GERAÇÃO DOS DADOS: OS INSTRUMENTOS E MÉTODOS

Realizei imersão no campo escolhido para a pesquisa durante cinco meses⁸¹, frequentando de dois a três dias por semana, alternadamente. Meu tempo de permanência em cada período foi de aproximadamente três horas. Em acordo com as professoras, avisando previamente também as crianças, participava de diferentes momentos do cotidiano do Grupo III. Frequentei 48 períodos, totalizando, em média, 140 horas de observações. A escolha por falar em períodos e não em dia frequentado, deve-se ao fato que, em cada turno, havia uma professora regente com carga-horária de 20 horas semanais e as respectivas auxiliares de sala, que cumpriam carga-horária de 30 horas semanais, por período. Desse modo, algumas vezes estive presente nos diferentes períodos em um mesmo dia, acompanhando a dinâmica de trabalho das diferentes duplas de profissionais (professora e auxiliar de sala).

Antes de iniciar as análises dos dados, foi necessário organizá-los de modo que pudéssemos visualizar quais situações eram recorrentes e quais eram inusitadas no Grupo III, assim como quais categorias ou blocos interpretativos⁸², como escolhemos definir, seriam formados. Para chegar neste momento, além de ter o assentimento dos sujeitos da pesquisa, foi necessário elaborar questões para tentar identificá-las no campo. E, também, estar aberta ao inesperado e permitir que outros dados fossem gerados, mesmo não previstos anteriormente. Os aspectos que mais me mobilizavam a observar, quando estava no Grupo III, no início da pesquisa, foram os seguintes:

- Expressões verbais utilizadas pelas professoras nos momentos das atividades dirigidas. Com que recorrência isto acontecia? As crianças compreendiam? Como respondiam ao solicitado e proposto?
- Comunicação verbal e não verbal das professoras com as crianças. Como as professoras se comunicavam com as crianças? Havia predominância da fala?
- Atividade espontânea surgida do que indicaram as crianças. As professoras acolhiam o que as crianças manifestavam? Havia observação sobre o que faziam as crianças?

⁸¹ Dos cinco meses de pesquisa no Grupo III, é preciso descontar uma semana de greve dos servidores municipais e duas semanas de recesso escolar.

⁸² Este termo será explicado mais adiante.

No entanto, passadas as primeiras semanas de observação, comecei a perceber que focava mais nas crianças do que nas professoras, mas se pretendia realizar uma pesquisa sobre a prática pedagógica a partir das relações dialógicas, precisava olhar para a docência que era realizada. Mesmo tomando este cuidado, nas semanas que seguiram, percebi que é impossível conhecer a prática pedagógica se não dirigirmos a atenção às ações das crianças. São elas quem interpretam, respondem e atribuem sentidos ao que as professoras propõem. Se as crianças têm suas ações mediadas pelos adultos e, em grande parte, são conduzidas a realizar o que o adulto propõe, elas também são mediadoras do seu processo de aprendizagem, quando se apropriam de situações vivenciadas e reverberam, independentemente dos adultos estarem atentos ou não ao que elas fazem. Ao me dar conta deste aspecto, entendi que para conhecer a forma como as professoras constituíam sua docência, meu olhar teria que se entrecruzar com os pontos de vistas revelados pelas crianças e com os das professoras. Foi exatamente neste momento que comecei a perceber que algo não planejado, não previsto poderia se tornar relevante na pesquisa. Era a brincadeira ocupando um lugar inquestionável no cotidiano e nas relações que as crianças estabeleciam.

Diante da escolha de conhecermos a prática docente, tendo as próprias professoras como informantes do seu trabalho, tornou-se inevitável a interlocução com o que manifestavam as crianças sobre o que lhes era proposto. Se o que é organizado e oferecido a elas contribui ou não com a apropriação da linguagem delas, a significação dada por elas às práticas pedagógicas das professoras pode estabelecer dialogicamente uma rede interacional, alterando tais ações no cotidiano educativo. Partindo do que indicam Graue e Walsh (2003, p. 139), “as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem.” Assim, foram elas as interlocutoras privilegiadas (CORSARO, 2011) para que eu pudesse observar e buscasse compreender o modo como as professoras constituem a docência com crianças bem pequenas. Diante disto, outras questões surgiram:

- Com qual recorrência as crianças brincam? Com quem? Com o quê? Esta atividade é observada pelas professoras?
- As professoras propõem brincadeiras?
- As professoras participam das brincadeiras criadas pelas crianças?

- Nas ações das professoras com as crianças são estabelecidas relações de alteridade?
- A escuta é empregada ao que as crianças manifestam?
- Que ações geram diálogos entre as crianças e os adultos?
- Como as crianças significam as propostas das professoras?
- E as professoras significam as ações das crianças?

Contudo, não bastava ter as questões previstas anteriormente. Era necessário assumir o pressuposto de que a criança é sujeito social, ativo e de direitos (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2010; SARMENTO, 2005). Elas possuem muitas potencialidades comunicativas para enunciar o que compreendem sobre o que acontece em seu entorno e demonstram como vivem sua infância, que neste estudo é assumida “como uma forma estrutural que tem um lugar permanente na sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 40).

O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou como vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que atuam junto dos meninos e das meninas [...]. (SARMENTO, 2004, p.37-8).

Nessa direção, as crianças se tornaram a bússola sobre o que pesquisar, como participantes diretas no presente estudo. Assim, tornou-se necessário pedir licença a elas e convidá-las a compor a pesquisa. A perspectiva de as crianças participarem do estudo como informantes do que e como elas compreendiam o cotidiano vivenciado, corresponde à ideia de que as práticas pedagógicas se efetivam dialogicamente. Para haver compreensão entre o que está sendo dito e/ou proposto ao outro, são necessárias sempre duas consciências, no mínimo dois sujeitos (BAKHTIN, 2006); ao contrário, o que poderia torna-se um agir ético por parte de uma pessoa pode tornar-se vazio ao outro.

Utilizei instrumentos metodológicos para constituir os dados de forma ampla e concomitantemente minuciosa. Interpretar para poder compreender o que foi enunciado vem ao encontro da perspectiva de entrarmos no campo com a finalidade de “gerar dados”, e não de recolhê-los. Para Graue e Walsh, “Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore a serem colhidas. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos”, o que significa estar no campo de pesquisa com questões formuladas, perguntas abertas e olhar

atento ao que pode acontecer naquele contexto (2003, p. 115). Trata-se de um contexto com adultos e crianças, que diariamente vivenciam diferentes situações, muitas vezes podendo não responder ao que indaguei a mim mesmo como orientação do que observar e no que focar. Isto, portanto, exige planejamento, desde a escolha do campo até a relação com o tema que vai orientar a pesquisa.

Recursos fotográficos, filmicos e bloco de anotações foram imprescindíveis para cruzar o olhar sobre diferentes acontecimentos concomitantes e armazenar os dados. Isto possibilitou, posteriormente, realizar as análises, permitindo-me voltar aos fatos ocorridos, quantas vezes fosse necessário. Para tanto, antes de iniciar as observações para poder gerar os dados, passei pelo ritual de aceitação⁸³, entre as crianças e entre as professoras. Procurei ter minha presença assentida por todos, para só depois, gradualmente, ir inserindo todos os instrumentos metodológicos previstos.

A seguir apresentarei os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

4.2.1 Reconstituindo o caminho da pesquisa de campo: as fotografias e as filmagens

A fotografia auxiliou na composição dos dados e na *composição do meu olhar* sobre eles, ampliando os sentidos do que veria e do que aconteceria (WUNDER, 2008), a partir da fase média da pesquisa de campo, ou seja, a partir do segundo mês de convivência com o Grupo III. Esse tempo de aproximadamente oito semanas para inserir a fotografia está relacionado com a necessidade de perceber quando todos demonstravam aceitar melhor a minha presença e com aquilo que eu fazia ali. Mesmo havendo constante diálogo entre mim e as professoras, senti-me à vontade para introduzir os instrumentos captadores de imagens somente mais tarde. Depois de ter iniciado as fotografias, facilmente foi possível introduzir a filmagem. Para a utilização do recurso filmico, foi combinado previamente com as profissionais a localização da câmera utilizada nos dois últimos meses da pesquisa de campo.

As fotografias foram realizadas por mim, assim como as filmagens. A captura fílmica foi feita em ângulo aberto, tomando cenas da sala, de modo que abrangesse o maior foco possível. Como as crianças não permanecem em um único espaço, enquanto a câmera

⁸³ Estes aspectos serão apresentados na subseção de abertura das análises.

filmava, eu estava em outras partes da sala captando imagens e acontecimentos concomitantes, com pequenos grupos de crianças e suas professoras. Nos espaços externos da sala e nos espaços de uso coletivo, como o parque e o refeitório, optei por não utilizar gravação de vídeo, já que os grupos de crianças se integravam e as outras crianças da unidade educativa não estavam participando do estudo, nem eu tinha autorização para incluí-las.

Consideramos útil o uso da fotografia como recurso de captação de fatos, por nos possibilitar idas e vindas ao que já aconteceu, nos remetendo a uma realidade que não é mais realidade (WUNDER, 2008), mas é uma imagem à que nós atribuiremos significados. Para a autora citada: “Uma fotografia é resultado de um bom e fugaz encontro, previsto ou inesperado, mas também de uma busca, de uma intenção que possibilita ver coisas que poderiam passar despercebidas.” (WUNDER, 2008, p. 10).

No caso da pesquisa de campo, a imagem corresponde a uma série de outros acontecimentos presentes no registro escrito, que possibilitam uma aproximação da pesquisadora aos fatos, mas continua sendo algo que foi buscado, uma tentativa de não deixar escapar algum detalhe, uma libertação do olhar, ao mesmo tempo em que volta a ser uma interpretação de quem contempla em relação ao fato contemplado. Buscando fundamentos em Bakhtin (2006), a fotografia pode ser considerada um enunciado que requer a interpretação, a compreensão e a tradução do que quis dizer o autor. Para Amorim, “na compreensão não existe transparência e saturação de sentidos, é um lugar de mediação, é uma compreensão sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro” (2004, p. 48).

No entanto, algumas enunciações não são possíveis de serem percebidas pela fotografia, por isto a decisão de incluir a filmagem, como complemento, e somente nas últimas oito semanas de pesquisa, como um instrumento capaz de fornecer subsídios para uma apuração mais detalhada do que estava sendo recolhido no campo empírico.

Nenhuma transcrição é exata, mesmo partindo do princípio de que há uma clareza extraordinária na gravação e ausência de ruídos de fundo. Mesmo que se consigam transcrever as palavras exatas, falta-lhes o tom, o ritmo, a ênfase, os matizes e por aí afora. Os sons não verbais, os sons guturais e as hesitações que as pessoas têm quando falam só podem ser transcritos aproximadamente. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 164).

Considerando a necessidade de aperfeiçoar os métodos para o recolhimento dos dados, escolhi incluir a filmagem. Entendo também que, embora tenha havido esforço de minha parte, durante todo o tempo da pesquisa, muitas vezes não foi possível fazer uma captura de tudo que transcorria no Grupo III. O uso da filmagem me auxiliou a ampliar a captura dos fatos, mas, sem dúvida, o que será revelado nas análises dos dados passa, antes de tudo, pelo meu exercício interpretativo sobre cada episódio. Este exercício dialógico “remete à pluralidade de vozes que constituem toda a pesquisa, seja em campo, seja no texto”. Ou seja, a interpretação é minha/nossa, mas impregnada com as vozes de outrem (AMORIM, 2004, p. 94).

4.2.2 A produção discursiva das professoras: as entrevistas e as conversas no cotidiano

Os questionários e entrevistas semiestruturadas foram coletados com as profissionais envolvidas na pesquisa. Esse procedimento exigiu atenção, como assinala Szymanski (2004, p. 12): na entrevista “estão em jogo percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações”. A entrevista passa a ser uma ação interativa e dialógica entre os sujeitos envolvidos.

As entrevistas foram realizadas com as seis professoras, ao final da pesquisa de campo, em dias e horários agendados, conforme a disponibilidade individual delas em me receber. Foi utilizado um gravador de voz no momento da realização das entrevistas. Posteriormente, cada uma delas foi transcrita e enviada ao *email* de cada professora, para que opinassem se a transcrição estava de acordo com o que desejaram dizer. Houve solicitação para que a transcrição atendessem as normas culta da língua portuguesa, o que foi atendido, embora eu tenha procurado manter a ideia do enunciado proferido por cada professora. O pesquisador não ocupa um lugar passivo no ato de pesquisar, não é um mero coletor de informações, mas, como modo ativo, entendemos que deve estar em constante diálogo com os sujeitos que participam do processo. As entrevistas foram finalizadas no final do mês de novembro. Desse modo, meu contato e frequência na creche onde realizei a pesquisa duraram exatamente 11 meses.

Sobre o lugar ocupado pelo pesquisador durante as idas, vindas e permanência no campo, Amorim (2004, p. 46) assinala que “traduzir não é se ater a um sistema simbólico, mas permanecer na diferença entre seu próprio sistema e a alteridade”. Neste sentido, procurei estabelecer uma relação próxima com os sujeitos participantes da pesquisa,

procurando, ao mesmo tempo, manter o senso de diferença e o estranhamento. Apresentaremos a seguir as convenções que foram utilizadas para facilitar o entendimento do leitor, assim como explicaremos como os dados foram organizados e cruzados para gerar os blocos interpretativos nos quais as análises foram desenvolvidas.

4.2.3 O diário da viagem: os registros escritos e a organização dos dados

O diário de campo foi um importante instrumento na observação *in loco*, por meio de descrição densa e detalhada. Possibilitou-me ir além da captação de fatos ocorridos no campo da pesquisa, permitindo esclarecer o que ocorria naquele lugar (GEERTZ, 2008), obtendo elementos para interpretar o que observei do meu lugar de pesquisadora, mas também me colocando no lugar dos sujeitos partícipes da pesquisa. Isto significou que a cada vez que eu saía de um período de observação no Grupo III, ao chegar em casa, transcrevia o que estava no diário para uma pasta do computador, com o auxílio de um gravador de voz, que as professoras e crianças me autorizaram usar. Cruzava o que havia escrito e o que ouvia do áudio e assim ia construindo as descrições com o máximo de minúcia possível.

A pesquisa de campo compreendia muitas horas de trabalho, pois além das horas passadas com as crianças e professoras, havia as horas de transcrição, que procurava sistematizar, ou no mesmo dia em que retornava do campo, ou ainda na manhã seguinte. Segundo Graue e Walsh (2003, p. 161), o “primeiro passo na construção de um registro de dados é a anotação – devemos ter a certeza de que tudo foi descrito com detalhes suficientes para ser reconhecido de imediato”. Em alguns dias, eu ia a campo somente num período. Em outros, por algumas horas no período da manhã e no período da tarde. O tempo mínimo de permanência foi de três horas em cada período.

Os períodos transcritos correspondentes a um mesmo dia de observação foram armazenados em uma mesma pasta do *Word*. Quando se tratava de períodos em dias distintos armazenava-os separadamente, sempre identificando pela data em que a ida ao campo fora realizada. Em cada arquivo de descrição das observações marcava o tempo de duração que permaneci.

Após ter todo o material transcrito e diversas questões feitas sobre muitas das passagens que me pareciam possíveis caminhos para analisar os dados, realizei incansáveis leituras sobre o material sistematizado, que, somado às transcrições das entrevistas, passaram de

200 páginas. À medida que lia, procurava identificar se havia respostas às questões elaboradas previamente e que outras situações se revelavam. Questionando-me sobre o que fazer com todos aqueles dados, comecei pelos seguintes indicadores, como forma de me organizar:

- Usar tabelas⁸⁴ para organizar os dados gerados;
- Posteriormente, relacionar as entrevistas de cada profissional com excertos em que elas participam;
- Identificar a coerência entre o dito (proposto) e o vivenciado, além de relacionar com os conceitos que orientam as análises, tencionando os episódios e as falas/respostas, visando compreender melhor como a prática pedagógica se efetiva no cotidiano da educação infantil;
- Identificar nos excertos quando pode ser classificado pelos conceitos de *alteridade (eu-outro)*; *dialogismo*; *tema e significação*; *escuta*.

Assim, criei uma legenda por cores para que, na medida em que identificasse a correlação com os conceitos bakhtinianos elencados, incluísse os excertos com a cor da fonte correspondente. Inicialmente os conceitos e as cores foram estes: *Alteridade (eu-outro)*; *dialogismo*; *tema e significação*; *escuta*. Após ter organizado os dados a partir destes conceitos, percebi que ainda havia um numeroso volume de dados que o texto não comportaria. Eis que surgiu a necessidade de refiná-los. Para esta organização, identifiquei os episódios pelos enunciados que eram proferidos pelos seguintes sujeitos: enunciados professora X criança; enunciados criança X professora; enunciados professora X professora; enunciados criança X criança; enunciados professora X pesquisadora e vice-versa e enunciados criança X pesquisadora. No momento de iniciar as análises a partir destas indicações, percebi a possibilidade de analisar os excertos agrupando os conceitos de *dialogia* e *escuta* em um mesmo bloco interpretativo.

Por fim, decidimos, a exemplo do que desenvolveu Bortolotto (1998), utilizar algumas convenções que facilitam a compreensão do leitor na identificação dos enunciados proferidos pelos sujeitos que participaram do estudo. Tais convenções discriminam, nas análises, se o comentário descrito é da pesquisadora, de alguma professora ou de alguma criança. As situações registradas no diário de campo, as fotografias, os vídeos e as entrevistas foram transcritos em observância à

⁸⁴ As tabelas se encontram nos apêndices B e C.

ortografia convencional da língua portuguesa, mas mantendo a originalidade das falas.

Utilizaremos as seguintes convenções:

D.C.	Diário de Campo
ENT	Entrevista
GIII	Grupo III
PAE	Professora Auxiliar de Ensino
PAS-M	Professora Auxiliar de Sala da Manhã
PAS-T	Professora Auxiliar de Sala da Tarde
PR-M	Professora Regente da Manhã
PR-T	Professora Regente da Tarde
PEF	Professora de Educação Física
()	Comentário da pesquisadora
“ ”	Fala das professoras ou das crianças
‘ ’	Fala das professoras repetindo o que disse alguma criança
[...]	Supressão de alguma passagem

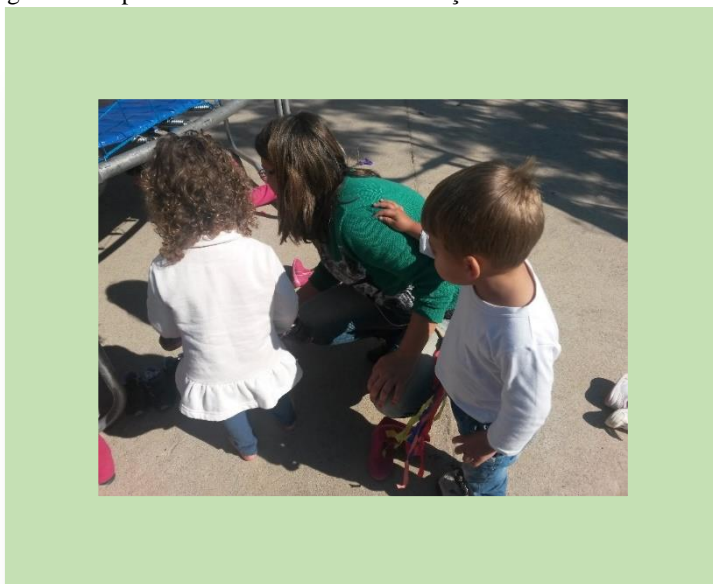
A seguir apresentamos o capítulo das análises dos dados.

5 O ATO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A COMPREENSÃO DIALÓGICA NA DOCÊNCIA

A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica.

(BAKHTIN, 2015, p. 125)

Figura 4 – A professora ao encontro das crianças



Fonte: Acervo da autora

A relação entre a ética e o conhecimento, que dialogicamente constituem o ato social, exige-nos entender que o agir do homem carrega marcas ideológicas que orientam o seu fazer. Marcas que são forjadas ao longo da trajetória de vida de cada ser humano. Este processo é constituído nas e pelas trocas sociais entre duas ou mais consciências e mediado pela linguagem.

A linguagem, na perspectiva de Bakhtin (1895-1975), é social e historicamente constituída pelo homem e, ao mesmo tempo, constituinte do sujeito. A linguagem é estabelecida por múltiplas dimensões, não se

restringindo à fala, manifestando-se também pelo gesto, olhar, movimento, escrita, desenho, música, pela brincadeira e pela arte. Bakhtin (Volochínov) afirmam que: “Todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (2009, p. 43). Analisar aspectos éticos e cognitivos, no contexto formal de educação, significa perceber a relação entre a linguagem e a própria atividade docente. A atenção a estes aspectos se apresenta como “possibilidade de contribuição para o conhecimento da relação entre a linguagem e a atividade laboral pedagógica⁸⁵ em suas condições de produção e desenvolvimento (procedimentos e atitudes, valores sociais).” (BORTOLOTO, 2007, p. 99).

A análise da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil possibilitou a constituição de diferentes blocos interpretativos, a partir dos aportes teóricos e metodológicos propostos por Bakhtin: *alteridade*, *dialogismo e escuta* e *tema e significação*. Assim, foi possível criar eixos de análises que, em muitos momentos, inter-relacionavam-se e, por isto, já não poderiam ser tratados como categorias de análise, por não serem autoexcludentes. Na organização da empiria, identificamos estes três eixos de análises, que, por se tratarem de conceitos que se correlacionam, foram tratados como blocos interpretativos. Cada bloco interpretativo apresenta sua especificidade, o seu foco e o seu tema, mas concomitantemente possibilita compreender o movimento dialógico existente entre eles. Esta escolha metodológica permitiu problematizar a prática docente na Educação Infantil com crianças bem pequenas, possibilitando a definição desta tese como ato pedagógico.

Por alteridade, entendemos o conhecer de si pelo conhecer do outro. Isto exige o excedente da visão para que o *eu-para-mim* ou o *outro-para-mim* possa, do seu vivenciamento, do seu ponto de vista, contemplar e conhecer o vivenciamento da outra pessoa. A alteridade está relacionada com o coro de vozes que habita na consciência individual de cada um, relaciona-se com as posições de outrem. O modo como me dirijo às pessoas é orientado socialmente, mas é exclusivo meu e não pode ser praticado pelo outro, que ocupa um lugar fora de mim (BAKHTIN, 2006).

Dialogismo é definido pelo confronto de vozes e entonações, alternadas entre os sujeitos do discurso por meio de suas enunciações. A

⁸⁵ Para a autora, atividade laboral pedagógica significa atividades educativas de ensino e aprendizagem. Para uma melhor compreensão da questão, cf. BORTOLOTO (2007).

enunciação é o elo na cadeia discursiva, forma réplicas que tornam o diálogo inacabado, vinculando valores ideológicos que ligam diferentes consciências. Já o conceito de **escuta** se vincula à constituição do enunciado e da palavra. Quem a profere ou enuncia algo espera resposta, interpretação. Segundo Bakhtin (2006), a ausência de compreensão do que foi expresso coisifica o sentido e torna o discurso vago. A escuta passa pela entrega, pela busca de reconhecer a enunciação do outro e atribuir sentidos ao que foi manifestado. Tal enunciação pertence também ao interlocutor, tornando o diálogo vivo, indo além da escuta da palavra, alcançando a observação atenta ao modo como as pessoas se expressam.

O tema é a ideia do enunciado, levando-se em conta que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos. Por meio do tema torna-se possível que distintos enunciados encontrem um ponto comum de apoio. Ao mesmo tempo, um único enunciado pode ter distintos sentidos. Já a **significação** é a base estável da palavra contribuindo na constituição do(s) sentido(s) (tema), está relacionada com os significados dicionarizados. Constatamos que a combinação destes conceitos auxiliaram na construção das análises da prática pedagógica, pelo viés da linguagem.

Concentramos a maior parte das análises nos dados gerados nos momentos em que estavam duas professoras presentes no grupo de crianças, tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Entendemos que estes indícios podem ser observados e considerados em diversos momentos do cotidiano, abrindo-se assim a diferentes análises. No entanto, nossa escolha foi a de analisá-los a partir do referencial teórico da Filosofia da Linguagem de Bakhtin em diálogo com a Pedagogia da Infância (BARBOSA, 2000; BONDIOLI, 2004; FARIA, 1999; ROCHA, 1999; SAVIO, 2011) e a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000a, 2008, 2009). No quadro 5 são apresentados os tópicos elencados para orientar as análises dos dados a partir dos conceitos de *alteridade*, *dialogismo* e *escuta e tema e significação*.

Quadro 5 – Conceitos utilizados para análise dos dados

ALTERIDADE:

- a) quando a(s) professora(s) se dirigem à(s) criança(s) promovendo o encontro entre duas consciências, de forma sensível e respeitosa, nos momentos em que o cuidado está em evidência e as possibilidades comunicativas entre elas podem ser ou não ampliadas;
- b) nos momentos em que as crianças se apropriam dos modos de agir das professoras, orientando-se à constituição de relações de alteridade;

- c) limites e possibilidades na construção das relações entre o individual e o social (coletivo – podendo ser coletivo de crianças ou crianças e adultos).

DIALOGISMO E ESCUTA

- a) quando adultos e crianças reivindicam a escuta de forma direta ou indireta;
- b) interesse ou desinteresse das docentes em tornarem seu agir mais consciente ao dispender atenção às respostas das crianças acerca do que lhes foi proposto;
- c) imersão ou distanciamento por parte das professoras às manifestações das crianças.

TEMA E SIGNIFICAÇÃO

- a) a atribuição ou não de sentidos das professoras aos fazeres das crianças;
- b) construção discursiva das crianças por meio da significação do que elas interpretam das situações vivenciadas;
- c) os sentidos atribuídos pelos adultos frente às brincadeiras das crianças e às transgressões das regras estabelecidas.

Fonte: Autora (2016).

Nas seções a seguir é apresentado o conjunto de análises referentes aos acontecimentos⁸⁶ que envolvem professoras e crianças no cotidiano de um grupo de Educação Infantil. Compreendemos por cotidiano o processo que resulta da vida do indivíduo em relação ao seu ser genérico – social (HELLER, 2008). O que significa dizer que “O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata do pensamento e ação na cotidianidade.” (HELLER, 2008, p. 49)

Os acontecimentos serão designados, neste estudo, como episódios, uma vez que foram capturados, enquanto fragmentos que expressam uma significação relevante para a problematização proposta na pesquisa, demonstrando as relações do indivíduo com o coletivo.

5.1 A CHEGADA DA “VISITA”: O PRIMEIRO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E PROFESSORAS DO GRUPO III

Em uma manhã de outono, com temperatura amena e um pouco de neblina, iniciei a pesquisa de campo no Grupo III.⁸⁷ Conforme explicitado anteriormente, meu contato e diálogo com as professoras já tinham sido estabelecidos previamente.

⁸⁶ Optamos por designar os episódios também como acontecimento por entendermos que cada enunciado e conjunto de enunciados é sempre um novo acontecimento na corrente viva da linguagem como afirma Bakhtin (2006).

⁸⁷ Trata-se de um grupo de meninas e meninos de dois a três anos.

No interior da instituição, no corredor em direção à sala do Grupo III, encontro a professora Joana (PEF) que sorridente me recebe. Pergunto se posso entrar no grupo e recebo aceite das professoras. [...] Chego à sala, bato na porta, abro e peço licença, entro. As professoras me acolhem com sorrisos simpáticos. Joana (PEF): “Chegou a nossa visita!”. Percebo que as crianças já haviam sido informadas sobre a minha vinda, conforme o combinado anteriormente. Um menino chamado João corre em minha direção e me abraça, estou abaixada nesse momento, tentando estar mais próxima das crianças. As demais crianças apenas me olham de longe, algumas se aproximam com sorrisos estampados em seus rostos. (D. C. Manhã de 30 de abril de 2014).

Após ter acomodado minha bolsa conforme a orientação da professora Bete (PAS-M), a Professora Grasi (PR-M) convidou a mim e às crianças para que nos reuníssemos no tapete e solicitou que elas falassem seus nomes e que eu também me apresentasse a elas. Surpreendentemente, uma menina que não quis dizer seu nome pulou no meu colo e me falou baixinho como se chamava. Nesse momento me senti mais tranquila, a aproximação da menina, chamada Bárbara e o abraço recebido por João na minha chegada indicavam acolhimento por parte do grupo. Estava eu embebida pelos estudos de Graue e Walsh (2003), como orientação para entrar no campo com atenção e cuidando para não ser invasiva. Inevitavelmente, lembrava do que afirmam esses autores: “Fazer trabalho de campo leva, por vezes, a que nos sintamos desconfortáveis – dizem-nos coisas que não queremos ouvir e mostram-nos coisas que não queremos ver.” (p. 80). Na tentativa de me mostrar um pouco mais à vontade, ao ver as crianças se dispersando pela sala e outras me fitando com certo olhar de dúvida sobre quem eu era, arrisquei uma aproximação, olhando algumas delas que me olhavam.

“Posso ficar com vocês um pouco e ver o que vocês vão fazer?” Contundentemente, um menino, Paulo, olhando firme em meus olhos, diz: “NÃO!”. Tento argumentar e, ele diz: “Não quero!”. As professoras falam que gostariam que eu ficasse. Algumas crianças me olham e não se manifestam, outras já estão distantes de mim. Ele continua dizendo que não quer minha presença. Que susto! Que frio na barriga, estava apavorada.

Perguntei a ele: “Tu queres que eu vá embora?” Paulo responde: “Sim, vai embora!” E eu pergunto novamente: “Devo ir embora então?” Paulo responde: “Vai embora pra tua casa!”. Eu meio zozna, olho para as professoras que me olham e olho novamente a Paulo e falo: “Posso ir embora um pouquinho e já voltar?”. Ufa! Paulo concorda, dizendo: “Sim, pode!” Pergunto a ele: “Posso voltar e ficar um pouco com vocês?”. Paulo me diz: “Sim, pode ficar!”. Vou ao olhar da professora Grasi, ela me orienta: “Sai só um pouquinho.”. Concordo, peço licença e saio com a promessa que volto logo. Saí da sala, aproveito para respirar fundo, vou ao banheiro e volto à sala. (D.C. Manhã de 30 de abril de 2014).

Esperei cerca de dez minutos. Ao mesmo tempo em que me questionava sobre minha postura de indagação com as crianças, reafirmava minha intencionalidade de constituir uma pesquisa que as envolvessem efetivamente. Aspecto que implicava ter a minha presença assentida por todos. Ao retornar à sala de referência em que o Grupo III se encontrava, observo que algum encaminhamento tinha sido dado, possivelmente pela professora, na minha ausência, como podemos acompanhar no registro a seguir.

O grupo estava organizado em almofadas e em um banco longo, sentados, assistindo o começo de um vídeo (em projetor multimídia) trazido pela professora de Educação Física. Peço licença e sento justamente do lado de Paulo. Em tom baixo pergunto a ele: “Posso sentar e ficar aqui do teu lado?”. Ele me olha serenamente, afirmando com a cabeça e dizendo: “Pode!”. Sinto-me um pouco mais aliviada. Olho para algumas crianças sentadas ao lado de Paulo que me olham e parecem expressarem um convite à interação com elas. Pergunto em tom de voz baixo: “Posso ficar aqui com vocês?”. Elas sorriem e respondem: “Pode!” Em algumas crianças parecia que a expressão em seus rostos me dizia: “Agora sim, você pediu pra nós também”. (D.C. Manhã de 30 de abril de 2014)

Trago essas passagens buscando demonstrar que o fato de haver acordo entre os adultos, profissionais e famílias, responsáveis pelas

crianças, não é garantia de haver o assentimento por parte das crianças a participarem do estudo. Naquele momento, mais do que compreender as relações dialógicas entre as crianças e entre os adultos, minha preocupação girava em torno de conquistar a confiança de todas as pessoas pertencentes àquele grupo. O olhar de “assentimento” das crianças, quando retorno e pergunto baixinho se poderia permanecer ali, fez com que eu interpretasse que a minha presença e permanência naquele espaço precisava ser também legitimada por elas. Afinal, o contexto que eu me aproximava era de pertencimento delas, e não meu. Para Ferreira (2010, p. 177),

A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o (a) investigador (a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente ativada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser refletida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie.

O diálogo com as crianças e professoras tinha como princípio estabelecer os primeiros laços com elas. Neste momento, pretendia encaminhar efetivamente a pesquisa de campo. Mas, sobretudo, visava assumir uma postura teórica e ética que correspondesse à concepção de as crianças serem compreendidas como sujeitos de direito. Perspectiva que me levava a reconhecê-las como plenas de potencialidades para manifestarem o que desejavam ou não naquilo que dizia respeito às suas vidas, ou seja, se aceitavam ou não minha presença. Do mesmo modo em relação aos adultos, que assumi como profissionais que possuem suas histórias de vida e saberes legítimos sobre seus contextos de trabalho, tendo muito a nos ensinar.

A observação implica, portanto, um processo de decisão sobre o que observar e como observar. Nas premissas de Corsaro (2011), podemos fazer a escolha de pesquisar *com* as crianças e, no nosso caso, também com as professoras, e não *sobre* os sujeitos partícipes de um dado contexto. Avaliei como necessário respeitar o que elas indicavam; considerar as manifestações das crianças, como sim ou como não; aceitar participar de suas propostas, mesmo quando me parecia difícil, como no exemplo descrito no início desta seção. No entanto, estava ciente que mesmo havendo, por alguns instantes, uma ideia de que estava sendo aceita pelas crianças, outras não estavam se manifestando.

Poderiam estar, por meio de seus silêncios, dizendo justamente que minha presença não era bem-vinda. Há que se destacar ainda a receptividade e os estranhamento das crianças com o desconhecido, com o novo.

Chego à creche e vou à sala da direção comunicar que entraria na sala do GIII. Considerei ser importante agir assim. Bato à porta. Abro vagorosamente. Vejo a professora Joana (PR-T) e outra professora que substituíra a professora auxiliar de sala naquela tarde. Peço licença e logo ouço uma voz vindo em minha direção. Olho para baixo e avisto João, vindo ao meu encontro, todo sorridente. Ele diz: “A visita voltou!”. Logo Paulo sorri me olhando e repete: “A visita!”. Me abaixo, João me abraça e me beija. Olho para Paulo e pergunto: “Posso ficar aqui com vocês?” Ele sorrindo, afirma com a cabeça e diz: “Sim!”. Ufa! Que alívio! Poderia ter ouvido outro não, como pela manhã. (D.C. Tarde de 30 de abril de 2014).

Diante deste acontecimento, tenho duas sensações: a de ser bem acolhida e aceita pelas crianças e, ao mesmo tempo, a de ser colocada no lugar que devo ocupar, o lugar de uma visita. Ou seja, manter o senso de estranhamento, me aproximar, conhecer, mas sem perder de vista o lugar de quem é visita, sem me sentir muito “em casa”.

Neste pequeno excerto é demonstrado o sentido que João atribuiu a mim, a partir da apropriação do comentário que a professora Joana (PEF) fez pela manhã, quando cheguei. A professora comentou: “Chegou a nossa visita!”. É interessante perceber o quanto as crianças interpretam e comunicam a nós adultos o modo como significam os acontecimentos ao seu entorno. Nos informam e orientam aspectos para darmos atenção aos seus jeitos de aprender.

Graue e Walsh (2003, p. 139) afirmam que “as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem”. Tentei respeitar o que enunciavam em relação a mim e as elegi como interlocutoras privilegiadas (CORSARO, 2011) nas observações e compreensão dos modos como as professoras constituem a docência. Entendi ser importante desenvolver uma escuta sensível em relação às crianças e aos adultos. Embora possamos afirmar que as professoras poderiam falar claramente o que desejavam e esperavam de mim, não havia nenhuma certeza de que algo seria dito e isto me exigia perceber também suas demonstrações sutis em relação à minha presença.

Percebo que Joana (PR-T) está um pouco tensa, talvez pela minha presença somada à ausência da colega de sala (estava uma professora auxiliar, auxiliando o Grupo). Ela me olha e diz: “As crianças sempre mudam” referindo-se ao fato de ter alguém estranho com elas, neste caso eu. Joana (PR-T) comenta: “A gente também, por mais que a gente tente ser natural, sempre muda.”. Digo que compreendo o que ela fala, que para mim também é um desafio não me tornar um estorvo e, ao mesmo tempo, tentar colaborar dentro do possível. [...] Joana (PR-T) volta do café e fala para mim: “Eu estava dizendo para as gurias (referindo-se às colegas que estavam no intervalo com ela) é que é assim, uma pessoa com muito mais experiência que eu, a gente sabe, né, a gente é o foco, está nos observando, daí penso: às vezes, poderia agir diferente em alguma situação, ela deve pensar, mas não pode fazer nada, deve ser difícil pra ti também, nossa, eu imagino!”. (D. C. Tarde de 09 de junho de 2014).

Neste excerto é demonstrada a preocupação da professora com a minha presença e o desconforto que isto gera, mesmo eu frequentando o grupo há mais de um mês. Primeiro a professora menciona que o comportamento das crianças se modifica. Isto ocorreu principalmente porque ela havia iniciado uma contação de histórias e as crianças se dispersaram rapidamente, levando-a a abandonar a proposta. Em seguida, ela vai para o intervalo e as crianças ficam brincando livremente na sala, sob o olhar da professora auxiliar. Quando Joana (PR-T) volta, me expõe sua reflexão, feita com as colegas de trabalho, demonstrando que ser observada não a deixava confortável. Escuto-a com atenção e digo para ela ficar tranquila, que não estou ali para julgá-las, mas sim para conhecer como a docência é constituída pelas professoras, em um grupo de crianças pequenas. Saliento que tenho aprendido muito e que é muito bom estar com elas e com as crianças. A professora me responde: “Acaba sendo muito bom, tu sempre ajuda, aquele dia que as crianças, a gente ia sair, tu me ajudou a ‘segurar’ elas na porta pra saírem todos juntos. A Clara (PAS-T) estava no café, não seria possível sem tua ajuda” (D. C. Tarde de 09 de junho de 2014).

Nessa ocasião a que a professora se refere, algumas crianças estavam tentando sair da sala, enquanto outras estavam no banheiro sendo auxiliadas pela professora Joana (PR-T). Depois dessa fala me

pareceu que a professora ficou mais tranquila. Mas assim que sua colega voltou do intervalo, eu combino com Joana (PR-T) a próxima vinda no grupo. Despeço-me do grupo e das professoras e saio. Para Graue e Walsh: “o investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades que no início não eram visíveis” (2003, p. 98). Desta forma, compreender os limites da observação, mantendo a negociação aberta com as professoras, sem extrapolar as possibilidades de permanência no campo de pesquisa, pareceu-me ser o mais sensato a fazer naquele momento.

Diante dessa preocupação, procurei durante toda a permanência no campo de pesquisa conversar com as professoras. Esta postura foi mais intensa nos primeiros dias em que gerava os dados. Solicitei a elas que me sinalizassem qualquer observação diferente nas atitudes das crianças. Assim, nos primeiros dias em que estive com o grupo, praticamente não utilizei o diário de campo. Preferi escrever o que observava após sair. Ainda nas primeiras vezes em que estive com o Grupo, permanecia menos de duas horas em cada período. Gradualmente, ampliei a permanência em até três horas e meia por período, em momentos e dias intercalados. Mas, quando percebia ser necessário, recuava e permanecia por um tempo menor. Somente a partir da segunda semana, quando já havia estado no Grupo em torno de seis vezes, em períodos diferentes, introduzi o uso do diário de campo, comunicando às crianças e novamente às professoras a finalidade do uso desse material.

Na sequência, apresentaremos blocos interpretativos que constituem nosso *corpus* analítico. Por meio destes blocos, procuramos observar a presença ou ausência de aspectos relacionados aos conceitos que orientaram este processo de análise.

5.2 A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS PELO VIÉS DA ALTERIDADE

Neste item são apresentadas as situações investigadas, designadas como episódios e acontecimentos que indicam relações de alteridade. Como anunciado anteriormente, estas relações puderam ser evidenciadas em diferentes momentos e contextos de significações. Destacamos aqui os três blocos analíticos.

5.2.1 Relações de alteridade: o limiar entre eu outro na docência com as crianças bem pequenas

O cotidiano das crianças do Grupo III é marcado por uma multiplicidade de acontecimentos concomitantes. O estudo de Schmitt (2014) demonstra claramente estes aspectos. A relação entre as professoras e as crianças se estabelece por um conjunto de situações que requerem previsão na organização dos espaços, do tempo, dos materiais a serem disponibilizados, de modo a garantir a segurança e o bem-estar das crianças. São diversas as situações em que, enquanto cada uma das professoras se envolve com uma criança, individualmente, as demais do grupo estão interagindo entre elas ou então se alimentando, em repouso, brincando ou manipulando objetos e brinquedos.

A relação corporal e afetiva com as crianças é constantemente redimensionada pelas professoras, requerendo uma organização da prática pedagógica que contemple o cuidado individual e, ao mesmo tempo, a atenção ao coletivo. Na realização de entrevistas com as professoras, ao perguntar o que consideravam sobre o educar e cuidar, a professora regente do período da manhã respondeu:

Eu acho que eles são inseparáveis e indissociáveis, independentemente de estar lá na Lei que são indissociáveis; eu acho que no momento que você cuida, você está educando, no momento que você educa, você está cuidando. Acho que não tem que ter diferenciação entre o que é o cuidar e o que é o educar. Em todos os momentos, no momento de higiene da criança, que você está lá auxiliando a fazer a escovação ou ensinando ela a ir ao banheiro, você está educando também, você não está só cuidando e, ao mesmo tempo, quando você está mostrando pra ela uma forma de se relacionar com o amigo, de conversar, de resolver as situações através da conversa, você está educando, mas você também está cuidando delas. Acho que as duas coisas são inseparáveis, não somente na educação infantil, acho que isso é pra todos os níveis de ensino. (ENT-PR-M, informação oral)⁸⁸

⁸⁸ Entrevista concedida à autora em 23 de outubro de 2014.

No depoimento, a professora demonstra reconhecer a importância do ato de cuidado como processo educativo, interpretando-o como se o educar e o cuidar se estabelecessem mutuamente. As palavras da professora trazem exemplos recorrentes no cotidiano da Educação Infantil com as crianças, como o modo como elas se relacionam com o outro, o modo como resolvem conflitos e conversam. O cuidado assumido em uma dimensão pedagógica possibilita a compreensão de que os momentos de higiene, alimentação e atenção à integridade física das crianças necessitam serem previstos e planejados. As relações de cuidado precisam estar comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. A este respeito, Duarte (2011, p. 157) assevera que

[...] a dimensão do cuidado é intrínseca a dimensão do educar, assim como o contrário, o cuidado como educação deve ser um princípio no trabalho com as crianças pequenas, pois se acredita que todo ato de cuidado envolve uma concepção de educação. Nesse sentido, a base da prática docente deve contemplar o educar e o cuidar, balanceando essas duas dimensões. Parte-se, portanto, da concepção de que quando se educa o outro se está cuidando desse outro, e ao cuidar dele se está educando-o.

Para a autora, a forma como o cuidado é concebido e como é realizado pelas profissionais em relação às crianças, produz sentidos que superam a perspectiva apenas da necessidade fisiológica, transformando as práticas pedagógicas em relações mais humanizadoras. Já Guimarães problematiza a ação dos adultos na creche, indagando “o que é cuidar e como é educar crianças até 3 anos” (2009, p. 96). Esta problematização traz para o debate a função social da Educação Infantil, sua origem e estrutura e, como aponta a autora a respeito do cuidado, seu histórico vincula-se negativamente a aspectos domésticos e femininos. Sobre estes aspectos, já os abordamos na seção II, ao apresentar a constituição da instituição de Educação Infantil no Brasil. Contudo cabe aqui aprofundar a discussão em relação ao cuidado como uma prática inerente ao ato pedagógico, uma vez que é pelo nosso lugar deslocado para o lugar do outro que poderemos assumir a criança como sujeito, possibilitando também ao adulto refletir sobre o cuidado de si. Para Guimarães (2009, p. 107),

Considerar a qualidade ética do cuidado implica, para além do entendimento às necessidades

básicas das crianças (muito importante também no cotidiano), que as recreadoras possam se envolver em um trabalho sobre si mesmas, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças.

Para Schmitt (2008, 2014), esta discussão acerca do binômio educar e cuidar, na Educação Infantil, deflagra que as relações de cuidado com os bebês e as crianças bem pequenas ocupam a maior parte do tempo das professoras. A maior parte das situações em que as professoras estão em contato direto com as crianças ocorrem nos momentos que envolvem o cuidado físico e “corpóreo-afetivo”, como considera a autora. Em suas palavras: “Por ser uma dimensão presente na relação entre humanos, o cuidado educa não apenas aquele para quem a ação é dirigida, mas também aquele que cuida, à medida que incide sobre a composição de seus atos direcionados ao outro.” (SCHMITT, 2014, p. 206).

A relação entre educar e cuidar e a compreensão de que ambos se diferem, porém entrecruzam-se, favorece a formação de uma prática pedagógica em torno do ato social. Para Bakhtin (2010a), no ato social está sempre presente a dimensão do dever ético com responsabilidade e responsividade. O modo como as professoras se relacionam com as crianças nos diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil pode delinear um perfil responsivo. Considerar e acolher as revelações das crianças pode promover a participação delas nestes contextos, tornando a prática cotidiana das docentes um ato pedagógico, em que ambos falam, ambos escutam e ambos significam.

Quando indago da professora, já antes mencionada, como ela articula a relação entre o educar e o cuidar no seu trabalho, ela reitera que ambos se coadunam:

[...] não tem separação, por exemplo, como eu vejo que tem em outras instituições ou em outras turmas que consideram o cuidar como sendo aquelas atividades mais direcionadas ao cuidado do corpo e o educar, as práticas pedagógicas direcionadas. Eu não vejo assim, eu acho que tudo está no meio, tudo está imbricado, tanto de educar, como de cuidar. Tanto na higiene tem o educar, quanto nas práticas pedagógicas tem o cuidado que se tem que ter com as crianças, com os manuseios das tintas, enfim, acho que as duas

coisas estão diretamente interligadas no trabalho do cotidiano. (ENT-PR-M).

A posição da professora em relação ao eixo educar e cuidar na Educação Infantil se aproxima do que é exposto no documento orientador da Educação Infantil de Florianópolis (2012), o qual indica que relações de cuidado necessitam estar constantemente presentes em tal contexto, uma vez que,

[...] pela condição de dependência das crianças, principalmente dos bebês e das bem pequenas, que necessitam da atenção dos adultos para satisfazerem suas necessidades de bem-estar e constituírem sua autonomia no cuidado de si. Isto acarreta no adulto um papel importante na vida das crianças, pois é a partir de sua observação e interpretação que são identificadas as necessidades de cuidado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 71-72).

A reflexão da professora corrobora com a compreensão de que, independentemente do que esteja sendo proposto à(s) criança(s), o cuidado figura como exigência nas relações cotidianas do contexto educacional. Neste sentido, a professora, ao atribuir significado educativo às atividades de cuidado do corpo e ao compreender que existem relações de cuidado nas atividades dirigidas, está demonstrando conceber o binômio educar e cuidar por uma dimensão pedagógica. Isto significa compreender que no espaço da Educação Infantil, em que as crianças passam horas em socialização, separadas de suas famílias, um conjunto de situações referentes à sua provisão, mas também à sua apreendizagem, serão realizadas.

No entanto, suprir as necessidades das crianças articulando as situações de caráter lúdico e a ampliação de suas experiências, previstas intencionalmente pelas professoras, é compreender a complexidade deste cotidiano educativo. Esta compreensão contribui para que os diferentes momentos do cotidiano sejam organizados com previdade e clareza, inclusive pautando o cuidado na organização pedagógica, como asseveram Catarsi e Fortunati (2015):

Os momentos de rotinas são, de qualquer modo, muito de cuidado no âmbito das relações, sobretudo quando contemplam o elemento do cuidado pessoal, enquanto é verdade, contudo, que é padronizado pela criança, também com

níveis muito diferentes de autonomia e competência, segundo a sua idade e o seu desenvolvimento. É oportuno, em todos estes casos, uma intervenção individualizada que respeite a criança sem criar nela frustrações: se trata de intervir com a ajuda quando a criança mostra não estar pronta a fazer sozinha, mas também de comunicar à criança que tem tempo e disponibilidade para aquele tentar e tentar de novo – e para aprender com o erro – que representa o procedimento mais natural para a aquisição de novas competências.⁸⁹ (p. 119-120).

A relação de cuidado na educação das crianças pequeninas perpassa os diferentes momentos do cotidiano, ora em situações compartilhadas em pequenos grupos, ora em situações individualizadas com cada criança. Os autores acima mencionados abordam esta questão como algo que se repete cotidianamente, havendo inclusive uma regularidade temporal, principalmente em relação à satisfação das necessidades fisiológicas das crianças mais pequenas. A condição fisiológica das crianças de menos idade requer das professoras maior intensidade e frequência de relação corpóreo-afetiva, como afirma Schmitt (2014). Segundo a autora,

As crianças pequenas, e os bebês em especial, possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada, ou auxiliadas pela ação direta dos adultos de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. (SCHMITT, 2014, p.211).

É importante perceber que a relação de cuidado a ser assumida no contexto da Educação Infantil representa uma característica importante

⁸⁹ *I momenti di routine vanno comunque molto curati sul versante della relazione, soprattutto quando contemplano l'elemento della cura personale, mentre è comunque vero che vengono padroneggiati dal bambino con livelli anche molto diversi di autonomia e competenza a seconda della loro età e del loro sviluppo. È opportuno, in tutti questi casi, che un intervento individualizzato rispetti il bambino senza creare in lui frustrazioni: si tratta di intervenire con un aiuto quando il bambino mostra di non essere pronto a fare da solo, ma anche di comunicare al bambino che c'è tempo e disponibilità per quel provare e riprovare – e per imparare dall'errore – che rappresenta il procedimento più naturale per l'acquisizione di nuove competenze.*

na constituição da prática pedagógica. Para tanto, se torna necessário abranger, na concepção de cuidado, as necessidades fisiológicas das crianças, suas necessidades emocionais, o compartilhamento das experiências, a relação temporal e a compreensão de que a atenção a estes aspectos é o que viabiliza a educação das crianças.

Ao realizar a entrevista com a professora regente do período da tarde, sobre o mesmo eixo, educar e cuidar na Educação Infantil, ela demonstra compreender que o cuidado ocupa vastamente a prática pedagógica, mas inicialmente não demonstra entendê-lo como inerente ao processo educativo. Para a professora: “O grupo GIII é muito o cuidado; você educa, mas é mais através do cuidar, enquanto você tá toda hora cuidando da criança e você usa esse cuidar pra sempre incrementar alguma coisa, mas eu acho que é mais o cuidar pra crianças de três anos.” (ENT-PR-T⁹⁰, informação oral). Quando lhe pergunto por que é mais o cuidar, ela me responde o seguinte:

Porque tu está sempre, se você vai para o parque com elas, você está sempre ali, cuidando pra não machucar, pra cuidar do sol, pra cuidar a roupa, pra secar se você se molhou, pra trocar a roupa se sujou, se você tá na sala você tá sempre cuidando pra limpar o nariz, ou em qualquer lugar, né. Tem umas coisas assim na hora da higiene, é mais o cuidar mesmo, eu acho, e daí **no cuidar mesmo tu vai ensinar a respeitar, tu vai ajudar com o carinho, tu vai conversar direitinho né, respeitar e assim que tu vai educando**, mas é em cima do cuidar mesmo, eu acho. (ENT-PR-T, grifos nossos).

À medida que a professora vai explicando por que considera o cuidado como o elemento mais recorrente na sua prática pedagógica, começa a expor que, em certa medida, compreende o cuidar como uma ação também educativa. A parte grifada do excerto demonstra que a professora faz uma reflexão sobre o cuidar como possibilidade de educar, mas se sobressai, nesta reflexão, o entendimento de que o cuidar é preponderante.

Este entendimento sobre o cuidado com as crianças, como algo à parte nas relações pedagógicas, e ainda tão generalizado entre as pessoas, acaba por comprometer a qualidade do trabalho docente proporcionado às crianças no interior dos espaços da creche. Organizar a

⁹⁰ Entrevista concedida à autora em 2 de outubro de 2014.

prática docente, trazendo como pauta a indagação do “como as crianças conhecem o mundo” (KRAMER, 2008), implica reconhecer que quanto menores sejam elas, maior será a necessidade de considerar-se as relações de cuidado como meio para a apreensão de seus pontos de vista.

Quando o adulto está frente à frente com a criança em uma troca afetiva, satisfazendo alguma de suas necessidades ou observando quais são as intervenções necessárias a serem feitas em uma dada atividade que a criança está envolvida, é iniciado um processo comunicativo. Este processo favorece que as professoras capturem e compreendam os sentidos das enunciações das crianças, promovendo-as a participantes diretas na relação educativa. Esta prerrogativa do cuidado, na perspectiva da linguagem, permite o resgate das vozes das crianças, podendo ser reproduzida em práticas pedagógicas condizentes ao que elas manifestaram.

Acompanhar as crianças no uso do banheiro, trocar suas fraldas ou roupas, alimentá-las, são momentos que fazem parte da prática pedagógica. Dialogar com a criança, comunicando-lhe o que está sendo proposto, explicando-lhe o porquê desta ou daquela ação, pode contribuir para a formação de suas narrativas. Promover a narrativa entre as crianças pode ser um caminho para o reconhecimento do outro-criança pelo adulto, o que levaria a professora a interpretar as enunciações delas, formulando a narração do que estão vivenciando. As pesquisadoras Zani e Emiliani (1983) apontam que os adultos contribuem muito com as crianças quando, frequentemente, se dispõem a conversar com elas, ainda que em pequenas frases, para indicar o que pretendem fazer junto delas, suscitando nas crianças respostas sobre o que ouviram. Segundo as pesquisadoras, estas respostas se constituem de forma variada: “as intervenções (dos adultos) provocam nas crianças expressões, comentários, sejam verbais ou não verbais, como risadas e gritinhos relacionados à situação específica⁹¹”. (ZANI e EMILIANI, 1983, p. 100).

As professoras quando acolhem as repostas da criança e recontam a ela e ao grupo o que interpretaram a respeito, permitem que as crianças se reencontrem, se identifiquem como indivíduos pertencente a um coletivo. Neste sentido, narrar a vivência das crianças pode se configurar um meio para que elas tomem consciência de si e do outro, pela construção de significados que são formados a partir dos acontecimentos

⁹¹ *Questi interventi provocavano nei bambini espressioni di commento, sia verbali che non verbali, come risate e gridolini, legate alla situazione specifica [...].*

cotidianos, ampliando assim as potencialidades comunicativas das crianças. Musatti e Panni (1993, p. 104) questionam “Quais são as condições comunicativas que uma creche oferece a uma criança que a frequenta?⁹²”. Consideramos importante problematizar estes aspectos relacionados à necessidade de se perceber que o processo comunicativo entre crianças e adultos permeia todos os momentos do cotidiano. Eis a importância de se prever antecipadamente que abordagem fazer com as crianças, como fazê-la, tendo atenção a que sentido atribuir ao que é enunciado por ela. Segundo Musatti e Panni, “as condições comunicativas de cada instituição podem variar em função de uma complexidade de fatores (organização do trabalho, atitudes e expectativas dos professores, etc.) que genericamente definem o nível de qualidade da própria instituição.⁹³” (1993, p. 104).

Contemplar na organização pedagógica a narrativa como elemento intrínseco nas relações de cuidado e educação pode qualificar a prática profissional, evidenciando que, desde quando a criança chega à instituição até o momento em que volta para sua família, está em situação de aprendizagem. Aprendizagem que passa pela apropriação de modos de convívio, de se sentir reconhecida, aprendendo a reconhecer o outro como diferente de si, gradualmente se apropriando dos artefatos culturais da humanidade, em uma relação significativa para ela.

Para Manferrari (2011), a narrativa, o contar de si e do outro, estabelece uma relação de empatia, promovendo o colocar-se no lugar do outro. Para a autora a disposição do adulto em comunicar-se com a criança, antes de tudo, oferece a ela segurança, demonstra entrega em estar com ela. Este procedimento é de suma importância na relação com as crianças, que estão se apropriando da linguagem oral e complexificando suas capacidades enunciativas, o que solicita sempre a resposta do outro, o acolhimento do que proferiu.

A necessidade de reconhecimento é uma motivação de fundo para todas as nossas ações, uma necessidade muito forte na infância, mas que nos acompanha por toda a vida. O primeiro desejo que anima o narrador é ver reconhecida a própria

⁹² *Quali sono le condizioni comunicative che un asilo-nido offre a un bambino che lo frequenta?*

⁹³ [...] *le condizioni comunicative di ogni istituzione possono variare in funzione di un complesso di fattori (organizzazione del lavoro, atteggiamenti e aspettative degli educatori, ecc.) che genericamente definiscono il livello di qualità dell'istituzione stessa.*

existência por parte do destinatário da sua história. A coisa mais importante na narrativa, como na vida, é ter um interlocutor. (MANFERRARI, 2011, p. 58).

Prever, na organização da prática pedagógica, espaços para as narrativas, na perspectiva tratada por Manferrari (2011), como um contar de si e do outro, pode contribuir para a construção da enunciação das crianças. Na perspectiva de Bakhtin (2006) e seu Círculo, o conceito de enunciado/enunciação corresponde à ideia de unidade da comunicação discursiva, viva e inacabada, como réplicas do diálogo cotidiano.

A natureza do enunciado, segundo Bakhtin (2006), é sempre social e se constitui por gêneros discursivos primários e secundários. Os gêneros discursivos primários são aqueles vinculados à situação social imediata, à realidade concreta em que os sujeitos estão postos em relação; por exemplo: as crianças e as professoras no contexto educacional. Já os gêneros discursivos secundários se constituem pelas condições de convívio cultural, vinculam-se a realidades sociais mais amplas, por exemplo, a comunidade, a arte, a Igreja, a política, que fazem parte do contexto social mais amplo do qual as pessoas participam. É a base ideológica melhor desenvolvida e organizada culturalmente.

De acordo com Bakhtin (2006), a relação mútua entre os gêneros primários e secundários constitui o enunciado, ligando a linguagem à vida e negando a possibilidade de os gêneros discursivos, desenvolvidos no cotidiano imediato, serem analisados de forma unilateral. Somente ao se considerar a formação histórica dos gêneros secundários, constituidores dos primários, é possível estabelecer uma recíproca relação entre linguagem e ideologia:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2006, p. 264-265).

Nesta direção, compreendemos que a interação verbal entre professoras e crianças no coletivo da Educação Infantil, nos diferentes momentos que compõem este cotidiano – nos quais as relações de

cuidado são privilegiadas – promove a construção da enunciação pelas crianças. Assim como possibilita às professoras conhecer melhor as bases sociais mais amplas das quais as crianças fazem parte, quando elas contam de si, de suas famílias, de sua comunidade. Observar que as enunciações das crianças carregam marcas de outros contextos e de outras vivências pode auxiliar na descoberta de suas preferências e de suas necessidades. É pela troca social da consciência da(s) professora(s) com a consciência da(s) criança(s), em uma via de mão dupla, tanto na compreensão do que é proferido quanto na atribuição de sentidos, que é desenvolvida a alteridade. Estes aspectos são demonstrados pela professora regente da tarde ao ser questionada sobre como ela articula, na prática pedagógica, o educar e o cuidar:

É, se a gente tentar fazer na hora do cuidar, como a gente gostaria pra gente. Eles estão absorvendo e eles estão aprendendo também. Se você na hora de trocar uma roupa, você for com carinho, for conversando, **usar aquele momento pra ver aquela criança, eu acho que tu tá educando ela né, ensinando a respeitar, ensinando a falar, ensinando a pedir**, “ó vou amarrar o teu tênis” e você agradece [...]. É em cima do cuidado que você tá educando. (ENT-PR-T, grifos nossos).

Na passagem acima, a professora demonstra refletir sobre a importância do ato de se colocar no lugar do outro: da mesma forma como é bom para mim, pode ser bom para o outro. Demonstrou ainda perceber que na relação de cuidado com a criança, de diálogo e atenção ao que ela anuncia, há uma oportunidade para conhecê-la. A professora, aparentemente, apresenta em seu discurso traços de uma concepção educativa forjada na transmissão de conhecimentos e valores. No entanto ela reconhece que é pela atenção ao que a criança está indicando, pelo olhar atento a ela que será possível proporcionar-lhe a apropriação de novos conhecimentos.

Compreender que cada criança está constituindo sua existência pelo que vivencia socialmente, dentro e fora do espaço da Educação Infantil, sugere-nos atenção aos modos como nos dirigimos a elas e o quanto nos posicionamos empaticamente ao que estão revelando. É importante atentarmo-nos para o fato de que as crianças manifestam seus quereres, não somente quando estão nas chamadas atividades dirigidas, mas quando estão em relação com o outro, nos mais diversos momentos do cotidiano. A seguir, adentraremos estes aspectos,

observando que as crianças ampliam sua discursividade a partir de intervenções das professoras, pautadas em relações de alteridade.

5.2.2 A construção da alteridade do eu pelo horizonte do outro

O conceito de alteridade, para Bakhtin (2010a), pode ser explicado a partir da ideia de compreensão da consciência do outro: o exercício do meu lugar no lugar do outro. Isto em uma relação empática, mediada por um signo ideológico que exige interpretação e compreensão da palavra alheia. A alteridade é constitutiva da identidade da pessoa, uma vez que é pelas relações sociais com outras consciências que o sujeito se forma:

Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade de existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010a, p. 65-66).

Para o autor, a participação de uma pessoa na vida da outra é uma atividade participativa e demanda responsabilidade. Não basta apenas conviver, é necessário compreender quais são os aspectos sociais e ideológicos que o levam a agir de um modo ou de outro. Entendemos que o conceito de alteridade é relevante nos estudos concernentes à educação das crianças bem pequenas. As relações que são estabelecidas entre professoras e crianças produzem sentidos na constituição destes sujeitos de pouca idade, conforme a atribuição de valores que lhes conferem os adultos. Estas relações tanto podem oferecer condições para a formação da autoestima, diante do que as crianças já realizam, como podem gerar situações de frustrações, por aquilo que ainda não fazem ou pelo modo como se comportam. Nesta direção, compreendemos que no ato de cuidado, quando assumido por uma dimensão pedagógica, pode ser promovida a comunicação entre adultos e crianças, ampliando o repertório linguístico das crianças nestes momentos:

A professora Grasi (PR-M) constantemente está abaixada junto às crianças e sempre que observa

algum conflito entre elas, se aproxima e procura saber o que houve, pergunta se pode bater; qual é o combinado; lembra de como devem falar. As crianças parecem compreender as orientações dela e logo repetem os gestos ou verbalizam algo que conota a lembrança de algum tipo de regra que vem sendo estabelecida, por exemplo: “Desculpa tá!”; “Depois eu posso brincar?”; “Tu me empresta?”. Estas são falas que escuto recorrentemente entre as crianças; às vezes mediada pelas professoras, outras vezes, ditas por elas, espontaneamente, umas às outras. (D.C. Manhã de 05 de maio de 2014).

Figura 5 – O cuidado entre as crianças



Fonte: Acervo da autora

O excerto apresentado revela o quanto as crianças se apropriam do modo como as relações são estabelecidas com elas. Na repetição das palavras, orientada pela professora, as crianças estão ampliando sua discursividade, além de demonstrarem estarem se apropriando de como estabelecer relações de respeito com seus pares. Conforme Zani e Emiliani (1983), esta orientação linguística se relaciona com a formação humana do adulto que intervém. Para as autoras, “Os adultos usam de

fato a expressão direta de suas próprias opiniões e sentimentos para estimular as crianças a produzir intervenções que, independentemente, do tema que tratam, tornam objeto de conversação envolvendo também as outras crianças presentes⁹⁴. (ZANI e EMILIANI, 1983 p. 101).

Nesta dinâmica comunicacional, as autoras chamam a atenção sobre perguntas e resposta fechadas, isto é, quando a criança é questionada a respeito de algo e logo responde formando uma sucessão de perguntas-resposta, o que aproxima a professora da criança e promove o repertório discursivo dela. Para as pesquisadoras, embora haja um domínio por parte do adulto na condução do diálogo, quando este procura orientar sua intervenção pelo que manifestou a criança, os limites e regras de convivência são estabelecidos de modo negociável entre as duas partes. Ignorar a possibilidade de negociação, reduzindo o processo comunicativo com as crianças, revelaria a estrutura social da instituição, mais do que as possíveis potencialidades linguísticas das crianças (ZANI e EMILIANI, 1983).

Consideramos pertinentes as indicações das autoras sobre a relação comunicacional das professoras com as crianças, na perspectiva de considerar a criança ativa no diálogo, não verticalizando a orientação do adulto para a criança. No entanto, em relação ao episódio que apresentamos anteriormente, observamos alguns aspectos importantes. A professora em diversos momentos estava em diálogo com as crianças; ao se aproximar e falar com elas, também permitia que falassem e se explicassem, da maneira como elas conseguissem. Havia uma preocupação em estabelecer acordos, levando as crianças a se apropriarem, gradualmente, do que vinha sendo combinado e proposto. Muitas das vezes que as professoras se aproximaram das crianças, dialogando com elas, foram motivadas por situações de conflitos entre os coetâneos. Como no exemplo a seguir: “Bárbara reclama de João porque ele havia pego peças de jogo, Bete, que observa, sugere que os dois deixem as peças no meio da mesa, de modo que ambos possam usar. Os dois continuam brincando.” (D. C. Manhã de 19 de maio de 2014).

Estas situações, em que as professoras se aproximam das crianças intervindo verbalmente, como forma de harmonizar as relações, condiz

⁹⁴ *Gli adulti usano infatti l'espressione diretta di proprie opinioni o sentimenti per stimolare i bambini a produrre interventi che, a prescindere dal tema di cui trattano, diventano oggetto della conversazione in cui vengono coinvolti anche gli altri bambini presenti.*

com a observação de Hevesi (2004). Ao relatar sobre as observações realizadas na experiência de *Lóczy*, ela constata que

[...] os educadores falam com as crianças do grupo, sobretudo quando algo “não funciona”: quando choram, quando brigam entre si... Essa atitude é compreensível já que o adulto sente, com razão, que tem de intervir, e não cabe que se dirija às crianças que brincam tranquilamente. No entanto, nestas condições, as crianças se dão conta de que, se fazem alguma coisa errada, podem ter atenção do adulto. Desenvolve-se implicitamente uma forma de a criança demandar a atenção do adulto contra a qual os próprios adultos lutam. (HEVESI, 2004, p. 49-50).

Diante destas observações, a autora afirma ter sido desenvolvido um trabalho com as educadoras, para que percebessem em quais das situações que envolviam as crianças elas ofereciam mais ajuda e falavam com elas. Ressalta também a importância de as educadoras observarem quando a criança expressa desejar a ajuda do adulto, mas incentiva que valorizem quando suas atitudes são adequadas e quando conseguem fazer autonomamente algo em que estejam envolvidas.

Nas observações que realizei para o presente estudo, considero que as professoras não poderiam permitir que as crianças se machucassem ou que uma criança com mais autonomia e com maiores apropriações de como dominar uma outra sempre obtivesse vantagens. Estes acontecimentos levavam as professoras a agirem, propondo negociação e explicando a importância de se respeitar a vez do colega usar um determinado objeto, para que só depois disso outra criança possa utilizá-lo também. Observei que, no caso desta pesquisa, as professoras também intervinham recorrentemente quando as crianças não conseguiam realizar algo sozinhas, comunicando-se verbalmente com elas. Mas também observamos as professoras potencializando as capacidades de ação das crianças, como exposto no episódio abaixo.

Fernanda reclama que não consegue calçar os calçados: “Não consigo, essa meia.” Joana (PR-T): “Não consegue? Consegue, ontem você calçou direitinho o tênis sem precisar de ajuda”. Fernanda quase com ares de choro: “Não consigo!”. Clara (PAS-T): “Tenta Fernanda, vem cá que eu vou te ajudar, aqui ó, tenta, vou te ajudar vem cá, vai puxando lá de baixo.” Clara

(PAS): “Senta, vai puxando daqui ó pra baixo [...] agora é só virar, não precisa chorar, eu não choro pra botar a meia.” (D. C. Tarde de 14 de agosto de 2014).

Neste episódio é revelado que a relação comunicacional dos adultos com as crianças vai além da satisfação das necessidades fisiológicas que elas apresentam. Estes momentos foram tomados como possibilidade de as professoras estabelecerem um elo de confiança e alicerçarem uma base afetiva com as crianças. Um sujeito de pouca idade, que tem seus primeiros anos de vida em um contexto de socialização, pode encontrar no adulto disponibilidade para se relacionar. É um diferencial qualitativo para um contexto que possibilita à inúmeras situações acontecerem concomitantemente.

As ações de cuidado dos adultos com as crianças são revestidas de significados pedagógicos, de acordo com Freschi (2013). O modo como o adulto se dirige à criança para atendê-la em suas diferentes necessidades constitui um diferencial pedagógico. Significa demonstrar a toda a comunidade educativa que estas ações são inerentes à prática pedagógica. É característico da Educação Infantil, tornando-a mais qualificada. Para a autora,

Cuidar do corpo da criança, de fato, não quer dizer, como no passado, apenas uma necessidade do tipo física, entendida como a satisfação das necessidades fisiológicas, mas também significa levar em consideração o aspecto relacional ligado a este momento, durante o qual o adulto pode transmitir para a criança segurança e confiança.⁹⁵ (FRESCHI, 2013, p. 77).

Aspectos voltados ao cuidado e à atenção minuciosa às relações entre as pessoas participantes dos contextos coletivos de Educação Infantil podem favorecer a efetivação das relações de alteridade. Observar, interpretar e compreender as enunciações das crianças pode contribuir para que suas apropriações e aprendizagens se legitimem em relações de respeito e reciprocidade com aqueles com quem se relacionam.

⁹⁵ *Prendersi cura del corpo del bambino, infatti, non vuol dire riconoscere come in passato solo un bisogno di tipo fisico, inteso come il soddisfacimento delle necessità fisiologiche, ma significa anche prendere in considerazione l'aspetto relazionale legato a tale momento, durante il quale l'adulto può trasmettere al piccolo sicurezza e rassicurazione.*

Concordando com as afirmações de algumas pesquisas realizadas na Itália, nas quais se destaca a necessidade de se debater sobre a importância comunicativa dos adultos com as crianças, do papel importante que desempenham na formação destes sujeitos de linguagem (MUSATTI e PANNI, 1983; ZANI e EMILIANI, 1983). Avaliamos ser necessário que o ato de comunicação verbal dos adultos com as crianças aconteça em outros momentos do cotidiano, não se restringindo apenas aos momentos de cuidado às necessidades fisiológicas e à integridade física e emocional das crianças.

A interação verbal com as crianças é fundamental no processo de constituição da linguagem delas. Para Bakhtin (Volochinov): “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoas desse interlocutor” (2009, p. 116). Quando a palavra é anunciada, já não pertence mais ao locutor, mas àquele que a ouve e, conseqüentemente, responde ativamente ao que foi enunciado.

Desta forma, entendemos que identificar nas crianças a necessidade da intervenção do adulto e promover o diálogo com elas, sem ofuscar as potencialidades que possuem de agirem com autonomia, contribui na formação das funções psicológicas superiores da criança. Para Vigotski,

É justo assinalar o fato de que no desenvolvimento da conduta da criança se modifica o papel genético do coletivo; a princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparece em sua própria conduta de reflexão.⁹⁶ (1995, p. 147).

O que a criança vai apropriando e tornando seu estava presente na conduta das pessoas com quem se relaciona. A criança é sempre ativa, e ao se apropriar das condições do meio externo, reelabora novas formas de agir e se comunicar. Este processo passa pela apropriação do signo como meio de relação social, que posteriormente se convergirá em recurso comunicativo para si mesmo, como afirma Vigotski (2000):

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere

⁹⁶ *Es digno de señalarse el hecho de que en el desarrollo de la conducta del niño se modifica el papel genético del colectivo; al principio, las funciones superiores del pensamiento se manifiestan en la vida colectiva de los niños como discusiones y solamente después aparece en su propia conducta de reflexión.*

unicamente à personalidade em seu conjunto se não à história de cada função isolada. Nele radica a essência do processo do desenvolvimento cultural expressado em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade.⁹⁷ (VIGOTSKI, 1995, p. 149).

Segundo o autor, este processo de personificação do indivíduo é externo porque se constitui nas relações sociais, assim como o pensamento e a linguagem, que são formados como função psicológica superior. A criança se apropria da palavra pelo significado contido nela em relação ao objeto; é necessário haver um nexo que liga a palavra ao que ela significa, passando posteriormente a fazer sentido para a criança. O significado da palavra pertence ao meio social, ao outro, mais tarde se tornando próprio da criança, como afirma Vigotski (1995).

A este respeito Bondioli (2001, 2004) desenvolveu estudos que contribuem com esta compreensão, auxiliando-nos a entender que a intervenção do adulto precisa ser promotora da ação da criança.

É notório que se aprende a falar pela mediação de um parceiro mais experiente, o qual não só se dirige à criança utilizando um léxico linguístico mais amplo, mas também estruturado, de que a criança ainda não dispõe, constituindo modelos que o pequeno aprenderá ele próprio a usar.⁹⁸ (BONDIOLI, 2004, p. 62).

A autora⁹⁹ desenvolveu o conceito de “promoção do interno” (BONDIOLI, 2001, 2004). Este conceito contribui na definição do lugar do adulto-professor na relação com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil. O adulto passa a assumir o papel de tutor (como ela

⁹⁷ *Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de la formación de la personalidad.*

⁹⁸ *È noto che si impara a parlare tramite la mediazione di un partner più competente il quale non solo si rivolge al bambino utilizzando un lessico più ampio ma anche strutture linguistiche di cui il bambino ancora non dispone che costituiscono modelli che il piccolo imparerà a usare in proprio.*

⁹⁹ A autora pauta-se no conceito de ZDP de Vigotski (2000a).

define) nas ações das crianças, tornando-se o mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança e colaborando para que se torne Zona de Desenvolvimento Potencial, ao promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

A autora assinala a necessidade de uma mediação pautada na atenção e no conhecimento sobre a criança, que vise se aproximar das suas possibilidades de compreensão, levando-a a atingir novos níveis de entendimento e aprendizagem.

Torna-se proeminente as professoras voltarem a atenção ao que e como propõem o cotidiano na Educação Infantil, sintonizado com o que as crianças revelam ser-lhes conhecido e desconhecido, nas relações que são estabelecidas entre e com elas. As crianças se apropriam muito do que veem e vivenciam, e não somente do que escutam, e se interessam ainda mais por conhecer aquilo em que percebem correspondência com o que lhes desperta interesse.

A professora Grasi (PR-M): “Alguns amigos pediram para brincar de bola lá fora, como não tem bola para todo mundo, vamos brincar de balão, pode ser?!”. Nos dirigimos ao parque, Grasi senta em uma calçada de frente para o gramado da creche e com um saco de balões na mão, tesoura e barbante fala: “Todos vão ganhar!”. Paulo: “Eu quero com corda” Grasi: “Tá bom, você me lembra tá, se não a Grasi esquece.”. Isto porque ela enchia balões para algumas crianças que haviam pedido primeiro e as crianças escolhiam se queriam com barbante ou não. Auxiliei a encher balões. Nesta manhã, as crianças permaneceram a maior parte do tempo no parque, envolvidas com os balões e próximas da professora. (D. C. Manhã de 19 de maio de 2014).

Ver a criança nesta trama relacional, que lhe permite compreender que o proposto também resulta do acolhimento do que revelara, confirma a ela a sua existência participativa do lugar que está ocupando em dado contexto. Na situação apresentada acima, fica demonstrado o quanto as crianças permaneceram envolvidas na atividade que envolvia os balões. É certo que esta proposta não estava prevista anteriormente. Foi desencadeada do desejo incessante de algumas crianças brincarem de bola e, sem ter material suficiente para todas, a professora buscou como estratégia oferecer-lhes os balões. As crianças se envolveram mais entre elas e permaneceram próximas umas

das outras. Foi notório o quanto reduziu-se a incidência de atritos entre elas.

Poderíamos também afirmar que isto decorre do fato de as crianças estarem ocupadas com um objeto, o que também é verdade. Mas o que aqui estamos chamando à atenção é que se buscou uma saída para atender minimamente a solicitação das crianças. Ao contrário, poderia a professora não levar nenhuma bola para o parque, já que não eram em número suficiente para todos que solicitaram, o que se tornaria, sem dúvida, uma arbitrariedade da parte dela. No entanto, outras proposições poderiam ser desencadeadas dessa paixão das crianças por bola, como a confecção do objeto com outros recursos, um documentário sobre o surgimento deste material, uma pesquisa envolvendo as famílias. Enfim, posteriormente não percebi outros encaminhamentos sendo assumidos a partir desta situação. O que posso afirmar ter visto é que, no caso desta professora, sempre a observei procurando acolher o que as crianças demonstravam se interessar, mas nem sempre houve propostas que promovessem nas crianças a descoberta para além do que já conheciam.

Compreendemos que este conjunto de aspectos que tramam o contexto coletivo da Educação Infantil é, para as crianças, um campo rico de possibilidades comunicativas, de apropriação e desenvolvimento da linguagem. O papel das professoras em relação a este processo é de suma importância. A organização, o planejamento, as estratégias utilizadas pelas professoras e os materiais oferecidos “seguramente incidem sobre a natureza da comunicação que se desenvolve¹⁰⁰” nas interações dos adultos com as crianças e delas entre si. (MUSATTI e PANNI, 1983, p. 105).

Esta prerrogativa de educação formal se conecta com uma base pedagógica para a Educação Infantil, pautada nas relações sociais (SCHMITT, 2008, 2014). Compreender e assumir as crianças pequeninas com responsividade, aspectos permeados sempre pela linguagem, significa responder a elas cruzando os pontos de vistas entre locutor e interlocutor sem perder a alteridade, mas em um contínuo diálogo.

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita

¹⁰⁰ [...]sicuramente incidono sulla natura della comunicazione che vi si svolge.

resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2006, p.275).

As crianças estão constantemente se apropriando dos discursos verbais e não verbais que são estabelecidos nos contextos em que participam, convocando as professoras a assumirem uma posição responsiva em relação a elas. Assumir as crianças no cotidiano educativo com responsividade requer atenção ao modo como os diferentes momentos do cotidiano são organizados. Esta atenção favorece que as situações de cuidados mais particulares sejam compreendidas como possibilidades de ampliar a discursividade linguística da criança, por meio de diálogos do adulto para com elas. A seguir abordaremos as relações entre a dimensão individual e social do humano que são constitutivas da docência e reverberam nos espaços de Educação Infantil.

5.2.3 A constituição da alteridade nas relações entre o social e o individual em contexto de Educação Infantil

Quando nos referimos a crianças nos primeiros anos de vida, em que nem sempre suas manifestações se dão pela linguagem verbal, é ainda mais imprescindível estar atento ao modo como comunicam ao adulto suas necessidades. Assim como o quanto as estratégias pedagógicas precisam ser organizadas para contemplar a plurivalência de atividades com as quais elas se envolvem. No excerto abaixo, podemos observar que, quando a professora é absorvida pela demanda do cotidiano e sua organização pedagógica não prevê uma observação atenciosa das crianças, ela corre o risco de sua prática se tornar atividade mecânica:

Letícia tentou se aproximar de um grupo de meninas que brincavam de ser mãe e filhas em um ângulo da sala. Letícia com sua chupeta na boca e de posse de um boneco de pelúcia, carregando como se fosse um bebê, não é envolvida pelas colegas na brincadeira em curso, assim volta à mesa posicionando “seu bebê” sentado no banco. Enquanto fazia isto, a professora Bete, que estava trocando a fralda de um menino sobre um colchão no tapete, levanta em direção à mesa para pegar a mochila do menino que estava sendo trocado e, ao passar por Letícia, tira a sua chupeta da boca sem nada lhe dizer, guardando-o na mochila da

menina. A professora volta ao tapete com a mochila de uma criança, a fim de guardar as roupas que tirou do menino, no momento em que trocava a fralda. Letícia põe o dedo indicador na boca e faz um olhar sofrido, se movimenta e começa a chorar. Neste mesmo momento, as meninas que brincavam de mamãe e filhinha fingem chorar e isto confunde a professora que continua no tapete, trocando a fralda de uma criança. Nisto ela olha para o grupo perguntando: “Quem tá chorando?”. Pergunta novamente: “Quem que tá chorando aí?”. Ela olha novamente para o grupo de meninas, do qual, neste momento, alguns meninos haviam se aproximado e fala: “Hein, sem brigar aí! O que tá acontecendo aí?”. Até que Letícia, que estava chorando de costas para a professora e de frente para a mesa, se vira. A professora, percebendo a menina chorando, lhe pergunta: “O que foi Letícia?”, mas continua na troca de fralda de outra criança. Letícia levanta, pega “seu bebê” e continua chorando, agora com menos intensidade. Vai parando de chorar e anda até o escorregador com o boneco de pelúcia na mão, até que finalmente se acalma.¹⁰¹ (D. C. Manhã de 19 de agosto de 2014).

Neste momento, a professora estava sozinha com o grupo. A professora auxiliar estava no intervalo. Diante da demanda de estar em sala sozinha, tendo crianças com fraldas por serem trocadas e uma simultaneidade de situações ocorrendo, a professora guardou a chupeta da menina de maneira mecânica. O imediatismo da ação fez com que a professora não percebesse, minutos depois, que seu choro se relacionava a isto. No entanto, tal postura remete a uma atitude impensada, em que a criança não foi tomada como sujeito, como um outro que daria uma resposta. A menina tinha permanecido com a chupeta desde o momento em que cheguei à sala, no início da manhã; as professoras não haviam solicitado que a menina a guardasse. Este episódio nos leva a algumas análises, que pontualmente trataremos a seguir.

¹⁰¹ Como pesquisadora somente consegui ter clareza do que havia acontecido com Letícia e o motivo do seu choro ao transcrever o vídeo desta dada manhã.

Figura 6 - Letícia e seu Bebê de pelúcia



Fonte: Acervo da autora

Figura 7 - Rafaela fingindo chorar enquanto Fernanda usa a chupeta



Fonte: Acervo da autora

A ausência de uma relação de alteridade com as crianças pode fragilizar as condições emocionais, podendo mesmo inibir suas iniciativas. Foi possível observar, no decorrer dos meses em que estive no campo de pesquisa, que havia uma regra estabelecida pelas professoras sobre o uso da chupeta ser permitido somente no horário do sono. Frequentemente observei as professoras solicitando que as crianças as guardassem, com o argumento de que poderiam perder e no horário de dormir não saberiam onde encontrá-la. Percebi muitas vezes as crianças aceitando a orientação e guardando o objeto. Assim como vi também elas transgredirem esta regra e encontrarem meios de utilizá-la.

Temos afirmado o papel fundamental das professoras na constituição da linguagem das crianças. Isto significa afirmar que as variadas formas de agir das docentes estão sendo percebidas e apropriadas pelas crianças: ora na legitimação do que as pequenas já fazem, ora na determinação do que não fazem ou do que gostariam de continuar fazendo.

Embora o ser humano seja formado por uma base biológica, o que efetivamente promoverá seu desenvolvimento é a cultura socialmente instituída. Para Bakhtin as relações sociais se constituem em arena na formação da psique humana. Isto é, um processo que parte de uma realidade concreta para se tornar, posteriormente, processo interno e subjetivo no homem. O signo é o mediador na apropriação intersubjetiva da cultura historicamente construída. Bakhtin (Volochínov), por sua vez, ressalta que este processo não é físico, já que a expressão semiótica não é visivelmente apreendida. No entanto, somente por meio dela o psiquismo se constitui, pondo em contato o organismo e o meio exterior (2009). Bakhtin (Volochínov) (2009) corrobora com a compreensão do signo como elemento semiótico, enquanto único meio possível para se falar de psiquismo e de formação subjetiva. Segundo os autores:

Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, *na fronteira* dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. (BAKHTIN (VOLOVHÍNOV), 2009, p. 50).

Toda a atitude humana é revestida de significado, cada palavra proferida, cada gesto, olhar, enunciam ao outro como ele é visto, como as relações em dado espaço são constituídas. É relevante esta compreensão sobre a atividade mediadora como expressão semiótica. Neste sentido, não apenas a interferência direta da professora com a criança lhe oferece base para a sua formação intersubjetiva, mas toda a atitude e conduta do adulto em relação ao coletivo. O agir docente, visto por um conjunto de enunciados, pode determinar e circunscrever as condições de ser participante em um grupo de Educação Infantil. Para Bakhtin (2003, p. 326),

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 dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.).

Quando a professora age, de um jeito ou de outro, revela valores ideológicos que fazem parte de sua formação mais ampla. A criança, mesmo com um potencial ativo, capaz de ressignificar as condições estabelecidas, transgredindo determinadas regras, tem seu direito de resposta forjado quando não é assumida com alteridade. No caso da menina Letícia, sua resposta foi pelo choro e, posteriormente, de conformação, restando a ela, naquele momento, se aconchegar ao boneco de pelúcia que usava como seu bebê. A ação supostamente não refletida, supostamente não consciente da professora, cria, implicitamente, um aparente sentido de arbitrariedade e até mesmo de autoritarismo da determinação do adulto em relação à criança, uma vez que o poder está com a professora, que possui a prerrogativa de retirar a chupeta sem nenhuma comunicação ou negociação prévia. No entanto, mesmo sem perceber, a relação estabelecida pela professora com a criança foi mecanizada, não permitindo que ela se desse conta de que o choro de Letícia decorria da sua própria atitude de tirar-lhe a chupeta.

Mesmo com boas intenções em atender as diferentes necessidades das crianças e movida por seus próprios motivos de manter a ordem no Grupo, a professora não percebeu que seu modo de agir influencia na formação da consciência das crianças com quem atua. Ressalta-se a necessidade de a docência ser desenvolvida como *práxis*, com intencionalidade clara do que cada ação pode ocasionar. Segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 221), “toda *práxis* é atividade, mas nem toda a atividade é *práxis*”. A *práxis* é uma forma de atividade específica, que

somente se realiza entre um plano ideal, consciente do que se deseja alcançar em relação ao plano material, ao que já está estabelecido.

Nesta direção, a atividade intencional, planejada e refletida poderá transformar o já existente. Isto eleva a atividade prática a um lugar de grande importância nas relações sociais; sem ela nada seria possível de modificar. Apenas o plano das ideias e a compreensão teórica não seriam suficientes para qualquer mudança que se objetivasse efetivar. No entanto, a atividade por si só também se encontra desvestida de condições filosóficas capazes de elevar a atividade prática à transformação social. Quando a atividade prática se materializa, desprovida de fundamentos teóricos, ou como diria Bakhtin (2010a), sem relação entre a ética (a vida) e o conhecimento, o resultado dela torna-se um agir por agir. A ausência de intencionalidade clara do que se deseja transformar não efetiva a atividade humana como *práxis*. A este respeito, Sánchez Vázquez esclarece que

[...] a *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (2011, p. 239).

Para o autor, é necessária uma relação entre teoria e prática para que a atividade se torne *práxis*. É a atividade prática do homem sobre o real existente que gera a transformação. A teoria possibilita transformar a consciência sobre as coisas e sobre os fatos que se objetiva modificar, mas não transforma efetivamente nada sem a realização prática do homem (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

Diante desta discussão se coloca como desafio às professoras e aos profissionais que atuam na Educação Infantil com as crianças romper com a lógica pragmática de as situações decorrerem de uma prática arraigada na cultura educacional. Algumas ações são significadas como únicas possibilidades, costumeiramente justificadas pelo discurso de que *é assim porque sempre foi assim*. Ao mesmo tempo, é necessário romper com a cisão entre teoria e prática, replicada nas interações verbais, o discurso que *a teoria é uma coisa e a prática é outra*. São relações *sígnicas* presentes na sociedade e reassumidas nos cotidianos da educação formal, que conduzem o sujeito profissional a se apropriar e a acreditar que existem somente certas formas de se efetivar a prática

pedagógica. Bortolotto (2007) faz considerações pertinentes ao que estamos apontando em relação à cultura que se institui no senso comum e a relação com a *práxis* educativa. Conforme a autora,

Na Pedagogia, o ele-professor/professora não pode impor-se pelo que tem se constituído na tradição da formação social da esfera educacional, sob o risco de uma legitimação de crença e não de ciência, isto é, do conhecimento do real na realidade concreta. Também no cotidiano os professores necessitam apreender as relações do real e reproduzi-las em categorias, pelo pensamento. Esta é atividade do conhecimento. Tem-se, pois, de apostar no conhecimento das determinações do real e atingir o conhecimento objetivo. (BORTOLOTTI, 2007, p. 148).

A síntese realizada por Bortolotto (2007) contribui na compreensão sobre a relação entre atividade comum (agir por agir) e atividade refletida (agir amparado em princípios teóricos – filosóficos), o que Sánchez Vázquez (2011) chama de *práxis*. A apropriação de fundamentos teóricos para que, na atividade prática, se aja com clareza, excedendo-se a visão e, com o olhar distanciado, colocando-se no lugar do outro ao agir, cria maiores possibilidades de a docência ser pautada no princípio da alteridade. Bakhtin afirma que: “O sofrimento do outro, vivenciável empaticamente, é uma formação *do existir* inteiramente nova, só realizável por mim de meu lugar único *interiormente fora* do outro.” (2006, p. 94).

Pensar as relações entre adultos e crianças, na perspectiva da alteridade, significa pensar como a organização cotidiana, a prática docente, por um conjunto de recursos, pode possibilitar às professoras ver o outro-criança na sua inteireza. Neste exercício de ver o outro em sua completude, se torna possível ver melhor a si mesmo, aos seus próprios agires, em um movimento de introspecção e reflexão sobre sua prática, como afirma Bortolotto (2007). Para a autora: “O convite à introspecção para estar no lugar do outro a fim de atingir o lugar ‘de si’ produz estranhamento, mas é preciso que seja entendida como uma ação real na posição exotópica entre quem discursa e a audiência (no caso, o professor e seus alunos)” (BORTOLOTTI, 2007, p. 32).

No caso da Educação Infantil, a relação professora-criança se constitui para além da discursividade, por um complexo de fatores que reverberam na prática, na concepção pedagógica das docentes. Nisto se incluem fatores afetivos, emocionais, didáticos, materiais,

metodológicos e teóricos utilizados pelas professoras para conhecer as crianças e considerar suas manifestações, interesses e necessidades. A condução da prática no coletivo institucional demanda, intrinsicamente, a organização, previsão e sistematização de estratégias para observar o que as crianças fazem. Segundo Catarsi e Fortunati (2015), planejamento, observação, avaliação e documentação compõem a base do trabalho educativo. Para os autores, “A atividade *programmatoria*¹⁰² aparece como fundamental para a explicitação da intencionalidade educativa, que é a própria essência da educação e não introduz no processo educativo elementos esquemáticos e de passividade nos alunos.¹⁰³” (CATARSI e FORTUNATI, 2015, p. 76).

Na perspectiva dos autores acima citados, a atividade educativa também exige competências técnicas, mas estas precisam fundir-se no sujeito, revelando uma pessoa sensível. Sensibilidade que não é inata, mas resulta da história de vida de cada um e da própria formação profissional (CATARSI e FORTUNATI, 2015).

A constituição profissional permeada por um olhar atencioso às crianças pode ser caminho para promover, em cada profissional, o encontro consigo mesmo (GUIMARÃES, 2008; SCHMITT, 2014) e a consolidação de uma prática pedagógica que traga como princípio a alteridade na relação com o outro. Para tanto, a organização planejada entre os adultos, para os momentos tidos como de cuidado, torna-se condição para que as próprias professoras o enfrentem com mais serenidade. Para (FRESCHI), “É necessário que as professoras vivam estes momentos de modo tranquilo e sem ansiedade: isto é possível somente graças a uma boa organização interna e a sua capacidade de colocar-se em relação com as crianças, mas também consigo mesmas.¹⁰⁴” (2013, p. 79).

É importante termos em conta que as relações de afeto com as crianças contribuem na formação de sua autoestima e confiança, em si

¹⁰² Conjunto de elementos que envolve a prática docente, quais sejam, planejamento, observação, avaliação e documentação.

¹⁰³ *L'attività programatoria appare fondamentale per l'explicitazione di quella intenzionalità educativa che è l'essenza stessa dell'educazione e non introduce certamente nel processo educativo elementi di schematicità e di passivizzazione degli allievi.*

¹⁰⁴ *È necessario che le educatrice vivano questi momenti in modo tranquillo e senza ansia: ciò è possibile solo grazie a una buona organizzazione interna e alla loro capacità di mettersi in relazione con i bambini ma anche con se stesse.*

mesmas e nos adultos com quem se relacionam. Bondioli e Ferrari (2004) asseveram que

A imagem da criança necessitada de afeto e de cuidado, que a professora responde com a própria sensibilidade relacional, frequentemente está, de fato, casada com a ideia de que a criança pequena tem em si as forças e os recursos para o próprio crescimento e que, portanto, basta oferecer-lhes um ambiente sereno, acolhedor e estimulante para permitir-lhes “desvendar” as próprias potencialidades. A profissionalidade da professora, a este propósito, lembraria essencialmente consistir na definição de um ambiente rico de estímulos em nível perceptivo, na escolha e na proposta de materiais e atividades, na organização dos grupos infantis, dos tempos e dos espaços, esquecendo que também na primeiríssima idade o processo de aprendizagem, tanto cognitivo como social, não é só incentivado, mas é também suportado e promovido.¹⁰⁵ (BONDIOLI e FERRARI, 2004, p.15).

As autoras explicitam que não basta a organização do espaço e a previsão dos materiais, se não houver a atenção do adulto, no sentido de avaliar quando se deve mediar diretamente o que está acontecendo. Todo o processo de formação inicial e contínua se estabelece por um “conhecimento negociável”. Isto implica perceber que esse profissionalismo não se conquista imediatamente, mas ocorre permanente ao longo da própria atuação profissional (BONDIOLI e FERRARI, 2004).

¹⁰⁵ *L'immagine del bambino bisognoso di affetto e di cure, cui l'educatrice risponde con la propria sensibilità relazionale, si è spesso infatti sposata con l'idea che il bambino piccolo ha in sé le forze e le risorse per la propria crescita e che pertanto basti offrirgli un ambiente sereno, accogliente e stimolante per permettergli di “dipanare da sé” le proprie potenzialità. La professionalità dell'educatrice, a questo proposito, sembrerebbe essenzialmente consistere nell'allestimento di un ambiente ricco di stimoli a livello percettivo, nella scelta e nella proposta di materiali e attività, nella organizzazione dei gruppi infantili, dei tempi e degli spazi, dimenticando che anche nella primissima età il processo di apprendimento sia cognitivo che sociale va non solo stimolato ma anche sorretto e promosso.*

A escolha das professoras por observar estes aspectos e relacioná-los no planejamento, prevendo conhecer melhor cada criança, passa necessariamente pela decisão de como agir, favorecendo o suporte às ações das crianças e à promoção de suas potencialidades. Disponibilizar tempo para cada proposição a ser realizada torna-se um elemento importante, principalmente quando a intenção é envolver as crianças em todo o processo.

As crianças haviam acabado de acordar, algumas haviam lanchado e não tinham ainda calçado seus calçados. A professora Joana (PR) fala: “Olha só, eu vou pegar esse brinquedo e vou deixar ali do ladinho pra gente fazer uma brincadeira no tapete, pode ser?! (Tirava o escorregador que estava sobre o tapete) Segura pra profe, Fernanda! Dá licença pra profe, desce do brinquedo que a pro vai tirar o brinquedo daqui pra gente fazer um trabalho [...] cuidado Carlos! dá licença pra profe, Carlos?”. Carlos: “Dou!”. A professora continua: “Dá licença, dá licença, ó [...] esse é o seu? É seu esse tênis? A meia a Mar sabe vestir né? Carlos! Aí não dá pra deixar o brinquedo ali né, eles vão querer subir em cima do negócio, veste a minha, amor, ó vamos sentar lá no tapete que a profe trouxe uma coisa pra vocês [...] quer comer a bananinha, Mar? Come a bananinha [...] o Antônio, o Daniel, o Igor vão entrar aqui no tapete que a profe trouxe uma coisa pra vocês [...] vamos, Diego, senta aqui.”. Daniel: “É uma história?”. A professora: “Não é uma história, é outra coisa, vamos guardar os livros aqui dentro, deixa os brinquedos aqui do ladinho depois vocês vão pegar de novo, deixa o brinquedo aqui do ladinho depois você pega de novo, põe o livro aqui dentro do cestinho, a Vitória vai pegar o sapato dela que a profe vai ajudar a calçar. Daniel, aqui dentro. O Diego empresta pra pro? Só um pouquinho, a pro vai botar aqui do ladinho ó.”. (D. C. Tarde de 14 de agosto de 2014).

Nesta passagem a professora recorre à negociação com as crianças como forma de contemplar as diferentes situações que ocorriam no GIII. Ao mesmo tempo, procura encaminhar uma proposta dirigida, para a qual necessitava de espaço no tapete, que estava com alguns brinquedos em cima. Por algum tempo, a professora orientou as crianças

a guardarem os brinquedos que usavam, enquanto alterava o espaço, dando a forma que previa ser necessária, buscando também auxiliar as crianças com seus cuidados pessoais.

Figuras 8 – A estratégia da professora em envolver as crianças na organização



Fonte: Acervo da Autora.

A Educação Infantil também apresenta como característica horários fixos de rotinas, principalmente nos momentos de alimentação, que envolve a organização das profissionais da cozinha e da limpeza, e dos horários de entrada e saída das professoras regentes. Este aspecto exige das profissionais uma organização para que, quando a auxiliar de

sala fique sozinha¹⁰⁶ com o grupo, os principais encaminhamentos já tenham sido dados e assim a profissional possa conduzir este momento com mais tranquilidade. Por vezes, estes aspectos levam as professoras a acelerarem o tempo do fazer com as crianças, tornando-se o principal objetivo cumprir o proposto, sem que sejam considerados os modos como as crianças participam do processo.

No caso apresentado, é possível observar a professora envolvendo as crianças na reorganização do espaço, anunciando que algo seria proposto. As crianças participaram do processo organizativo, enquanto a professora auxiliar atendia mais diretamente àquelas que necessitavam de cuidado específico, como na alimentação e na higiene pessoal. Segundo Corsaro (2011), quando as crianças participam das rotinas, começam a se apropriar de regras que oferecem segurança a elas, percebendo que tais regras são passíveis de mudanças. Ou seja, não são nem precisam ser permanentes. O autor ainda esclarece que a tentativa de compartilhamento das ações entre adultos e crianças nem sempre são alcançadas e mantidas, mas, segundo ele,

O importante não é que o entendimento compartilhado seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos quanto das crianças, para chegar a tal entendimento. Muitas vezes, especialmente na interação adulto-criança, as crianças são expostas a conhecimentos sociais e demandas comunicativas que elas não compreendem plenamente. A interação normalmente continua de forma ordenada, e qualquer ambiguidade persistente deve ser trabalhada ao longo das experiências infantis com adultos e pares. (CORSARO, 2011, p. 33).

O autor vai chamando à atenção que a participação das crianças nas rotinas não leva elas à apropriação de conceitos e modos organizativos linearmente, mas que resulta em interpretação e

¹⁰⁶ Atualmente na RMEF a auxiliar de sala da manhã recebe e permanece com as crianças das 07h30min às 08h. Geralmente há menos crianças nestes horários; no horário entre 12h e 12h30min a mesma profissional volta a ficar sozinha com o grupo, geralmente as crianças dormem neste período. Ao final da tarde, a auxiliar da sala de tal turno permanece sozinha com o grupo de crianças das 17h às 18h30min, podendo estar presente todas as quinze crianças do grupo, como às vezes, gradualmente, à medida que são buscadas por suas famílias, este número diminui.

apropriação de conhecimentos. Estas situações sugerem a comunicação entre as crianças e delas com os adultos, configurando sentidos ao lugar que ocupam e tornando-as mais competentes culturalmente (CORSARO, 2011).

A estratégia da professora de incluir as crianças na organização do espaço, conduzindo o processo em uma relação temporal com a dinâmica de acontecimentos a que estavam acometidas, reduz o constrangimento que geralmente as regras institucionais podem causar nas crianças (FERREIRA, 2005). Segundo Ferreira, quando é possibilitado às crianças que se apropriem e ressignifiquem as situações de acordo com os interesses delas, estes momentos assumem outra característica. Desta forma, as crianças podem criar “um nexó entre aqueles dois mundos, fulcrais para o desenvolvimento e manutenção de uma identidade de grupo e para o exercício de outras funções sobre os adultos e os pares.” (FERREIRA, 2005, p. 129-130).

Em nossa compreensão, criar estratégias que possibilitem às crianças estabelecerem sentidos entre a proposta do adulto e seus interesses, significa que podem, em sua temporalidade, participar diretamente do proposto. Neste sentido, compreender o tempo das crianças como diferente do tempo dos adultos é compreender que envolvê-las na organização do cotidiano resulta em uma dinâmica processual.

Isto implica, para as professoras, assumir intencionalmente – planejadamente – essa dinâmica como objetivo a ser vivenciado pelas crianças no espaço da Educação Infantil. O processo organizativo e o tempo despendido para que elas possam participar deste processo é necessário para que as próprias crianças se identifiquem com o que vai sendo proposto. No excerto acima é possível constatar as crianças colaborando com a professora e agindo em sintonia com o que lhes era orientado, além de iniciarem um envolvimento com o que estava por vir, com o que a professora ainda proporia. Interessante perceber a relação temporal do adulto com a compreensão da temporalidade da(s) criança(s) não como desperdício, mas como entrega. Esta compreensão possibilita aproximar mais a professora das crianças e oferece a elas um fio de reciprocidade e horizontalidade nas relações.

Kohan (2010) se apropria da qualificação e definição do tempo a partir da filosofia grega, problematizando esta questão em relação à infância. Para o autor, o tempo em quantidade, organizado sequencialmente e sucessivamente, é classificado como *khronos*, trazendo a ideia de um momento específico para que a realização de algo que foi determinado aconteça naquele instante, e não em outro. Já o

tempo *aión* representa a intensidade vivida no tempo, a qualidade em uma relação temporal não quantificável, ou seja, um tempo de experiência. Este tempo de intensidade e entrega nos diz muito sobre as nossas percepções em relação à organização e previsão do tempo, no que concerne à educação das crianças. Segundo o autor,

[...] a temporalidade do devir-criança é aiônica. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *khronos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo. Intensifica os modos de existência, interrompe a sequência dos tempos uniformes e modelares propostos pela instituição pedagógica. (KOHAN, 2010, p. 132).

Inferimos que relações cunhadas pelo diálogo e pela atenção ao modo como nos dirigimos às crianças viabilizam a valorização de suas infâncias e ampliam seu sentimento de pertencimento ao coletivo de que participam. A relação estabelecida é sempre entre o eu e o outro, e isto implica reconhecer “o ponto de vista do lugar singular de um sujeito participante” (BAKHTIN, 2010a, p. 140). A participação da criança na relação pedagógica é marcada por um tempo particular que possibilita a ela vivenciar as experiências e demonstrar como interpreta o que lhe é proporcionado.

Assumir o tempo da criança como referência imprescindível a uma crítica e reprojeção do social, significa recuperar espaços de encontro, de escuta, de abertura ao outro que foram perdidas na organização das relações sociais em que o interesse egoístico sobressaiu ao interesse pelo o outro, em que os direitos da identidade, do pertencimento prevaleceram sobre os direitos do outro, da diferença. Significa também recuperar o tempo da escuta do outro de si, em que cada um está no seu papel, na sua identidade, nas suas máscaras sociais, nas imagens e nas tarefas que o social, entendido como mídias e como mediações

de comportamentos, a respeito disto, separados de interesses contrapostos.¹⁰⁷ (RIZZO, 2011, p. 20).

O entendimento do tempo da criança em uma perspectiva acrônica contribui para o repensar da prática pedagógica, nos convidando a relacionarmos os acontecimentos da situação social imediata com os acontecimentos da situação social mais ampla. A prática pedagógica, no contexto imediato da Educação Infantil, ressoa as bases ideológicas existentes na estrutura macro. O refinamento da docência, no conjunto da elaboração da documentação pedagógica¹⁰⁸ e no próprio agir, pode colaborar para o rompimento de verdades enraizadas, possibilitando, ainda que em pequena escala, a reestruturação social. Reestruturação social esta pautada nos princípios da escuta, da compreensão, do se colocar no lugar do outro, visando, como indica Kohan, a meios para resistir ao “esquecimento da infância que constitui todo o ser humano” (2010, p. 125).

O cuidado em uma dimensão pedagógica é inerente à constituição da docência na Educação Infantil. Em nosso entendimento, a atenção a estes diferentes aspectos, abordados nesta seção, favorece que as professoras percebam as crianças em suas idiosincrasias, contribuindo para a prática cotidiana ser definida como ato pedagógico. Nesta perspectiva de análise, somos encaminhados a buscar e identificar o lugar da escuta e da dialogia nas relações entre professoras e crianças, aspectos que abordaremos na seção seguinte.

¹⁰⁷ *Assumere il tempo del bambino come riferimento imprescindibile di una critica e riprogettazione del sociale, significa recuperare spazi di incontro, di ascolto, di apertura all'altro che sono andati perduti nell'organizzazione dei rapporti sociali in cui l'interesse egoistico há sopraffatto l'interessamento per l'altro, in cui i diritti dell'identità, del appartenenza hanno prevalso sui diritti dell'altro, della differenza. Significa anche recuperare il tempo dell'ascolto dell'altro di sè, rispetto a ciò che ognuno è nel suo ruolo, nella sua identità, nelle sue maschere sociali, nelle immagini e nei compiti che il sociale inteso come media e come mediazioni di comportamenti separati e di interessi contrapposti.*

¹⁰⁸ Planejamento, observação, registro, avaliação e documentos de memória e visibilidade do trabalho realizado, tendo como foco a participação das crianças.

5.3 ESCUTA E DIALOGISMO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO ATO PEDAGÓGICO

Nas próximas três subseções são apresentados episódios que indicam a relação entre a escuta e as relações dialógicas, como processo constituidor de uma prática docente voltada ao exercício do ato pedagógico.

5.3.1 A necessidade da escuta de adultos e crianças: marcas da dialogia na docência com crianças

Figura 9 - A escuta da professora



Fonte: Acervo da autora

Nossa defesa é que as crianças se constituam como sujeitos de direitos, aspecto que parece ser reivindicação, poderem ser ouvidas, ao mesmo tempo, aprendendo a importância da escuta e das relações com o outro. Estabelecer relações comunicativas, no espaço da Educação Infantil, denota entre as pessoas do contexto educativo, mais do que permitir que suas vozes sejam faladas, mas sobretudo significa terem suas vozes escutadas. A escuta, do mesmo modo que para as crianças, apresenta-se como pauta nos anseios dos adultos. Vejamos o excerto abaixo:

No parque, Clara (PAS-T) se aproxima de mim e faz alguns desabafos, conversa sobre questões do

magistério (profissão; carreira; quadro civil; a espera por ser chamada como professora em um concurso realizado). A conversa com a PAS-T se estende, ela diz: “Nos dizem muito o que não fazer, mas pouco nos dizem sobre o que fazer”, referindo-se à formação e às pesquisas. Ela continua: “Falamos de trabalhos no papel, mostra pedagógica, etc., isto não seria produzir mais lixo?! No mesmo momento em que se deve evitar isso!”. Logo comenta sobre um bilhete que a mãe de uma criança enviou a elas (professoras) porque mandaram, por engano, um casaco de outra criança na mochila da menina. Diz a professora: “É muito complicado!”. (D.C. Tarde de 16 de junho de 2014).

As palavras da professora revelam um misto de desabafo e reflexão sobre as orientações que elas recebem a respeito do trabalho na Educação Infantil. É possível avaliar que parte do que dissera a professora, poderia ser, subliminarmente, uma demonstração de resistência à minha presença, ao fato de ela ser também foco de minhas observações. Contudo, analisamos esta passagem como um movimento ao encontro da escuta e do acolhimento de suas opiniões. Vivemos tempos difíceis para o fortalecimento do trabalho coletivo nas instituições de ensino.

A RMEF, nos últimos dez anos, aproximadamente, tem ampliado¹⁰⁹ o tamanho das unidades educativas, aumentando o número de salas e o número de crianças a serem atendidas. Não obstante, a Portaria 006/2016, que estabelece o funcionamento das instituições de Educação Infantil desta rede de ensino, no corrente ano, reduziu o número de reuniões pedagógicas. Isto em virtude do cumprimento dos 200 dias letivos, uma vez que a Educação Infantil passa a ser orientada pelas determinações e regularidades legais da educação básica nacional.

Estes aspectos somados ao crescimento do número de profissionais por unidade educativa e ao número limitado de profissionais da equipe pedagógica, inviabiliza cada vez mais a organização do trabalho coletivo. Estes momentos, quando realizados, são dedicados ao compartilhamento de ações e ideias sobre as situações cotidianas e à busca por novos encaminhamentos, envolvendo o maior número possível de vozes.

¹⁰⁹ Para um maior conhecimento a este respeito, cf. Oestreich (2011).

O direito à escuta está diretamente relacionado ao direito de expressar-se, de externar sentimentos, emoções e angústias, alegrias e expectativas, buscando compreender que neste processo sujeitos falantes e ouvintes estão em formação. Quando me coloco no exercício de escutar a palavra alheia, tenho a possibilidade de mudar meus pontos de vista, meu olhar sobre o outro e sobre mim mesmo (MIOTELLO et.al., 2012). Escutar a professora, naquele momento, mais do que a necessidade de ter seu assentimento e continuar tendo sua participação na pesquisa, envolveu a preocupação em acolhê-la, como forma de dizer que estava ali para ouvi-la. Era ainda uma possibilidade de melhor conhecer sua profissionalidade, por suas próprias palavras. Segundo Gatti (2010, p. 123),

Os estudos realizados no cotidiano escolar procuram evidenciar o que marca presença no cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, estas construídas em condições sociais díspares.

Neste sentido, procurar compreender o movimento das professoras na reelaboração do cotidiano profissional, a interpretação das orientações recebidas e o modo como se apropriam do conhecimento, nos permite conhecer mais da docência. Entendemos que desta forma se torna favorável o estabelecimento de relações dialógicas, plenas de sentidos, como afirma Bakhtin (2015), uma vez que estão em confronto dois pontos de vista, no mínimo: daquele que enuncia e daquele que escuta, interpreta e entra na corrente viva da comunicação. Para o autor, “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada, se nela se chocam dialogicamente duas vozes” (2015, p. 211).

Desta forma, temos maior chance de conhecer a docência no contexto da Educação Infantil de forma viva, e não a definindo como estática e repetitiva. A docência para a pequena infância, assim como em outras subáreas da educação, se estabelece por uma complexa trama do conhecimento relacionada com o próprio fazer. Isto é, a prática em si se constitui nas relações sociais entre o contexto social imediato e o contexto social mais amplo do indivíduo. Considerar estes aspectos pode tornar possível o alargamento da atribuição de significados, por meio de uma interpretação teorizada que compare e confronte outros conhecimentos já produzidos acerca da docência (GATTI, 2010).

A atenção às enunciações das professoras, as revelações das interpretações feitas acerca do seu próprio trabalho e o que gira no entorno destas relações, traz a própria prática pedagógica para o centro do debate. Pinazza (2013, p. 56), ao discutir a formação continuada em contexto, considera que compreender a “práxis pedagógica como *locus* da pedagogia remete à admissão de que as situações de trabalho são potencialmente formativas, ou seja, espaços privilegiados de desenvolvimento profissional”. Da mesma forma, consideramos que, no âmbito das pesquisas, este elemento é pertinente para que se possa apreender a realidade em suas particularidades e amplitude.

Este movimento de considerar as interpretações das professoras e a relação com a prática, sugere atenção à discursividade presente no contexto educacional e aos signos ideológicos que são representados pelas enunciações. De acordo com Bakhtin (Volochínov) (2009, p. 38),

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

A tomada de consciência sobre o agir eticamente diante das crianças, enfrentando no cotidiano educacional, o confronto de arcabouços teóricos com a necessidade imediata da prática, é processo constitutivo do ato pedagógico. Desta forma, a ética não pode ser pensada como algo abstrato ou presente somente no interior da consciência humana, e sim em um processo que se materializa e toma significado por meio do signo. O signo é constituído nas relações sociais e se legitima pela valoração que o grupo participante do discurso lhe atribui, ou seja, em um processo de interação social. O conteúdo ideológico, presente no signo, depende de uma organização social mais ampla, o qual constitui a consciência individual, materializando-se pelas ações do sujeito em contextos sociais específicos. Para Bakhtin (Volochínov): “A explicitação de uma relação entre a infraestrutura e um fenômeno isolado qualquer, destacado de seu contexto ideológico completo e único, não apresenta nenhum valor cognitivo. (2009, p. 40)”.

Isto significa compreender que as relações estabelecidas no cotidiano educativo são resultantes de uma formação social ampla. A ética, enquanto elemento constitutivo do ato social, define-se pela apropriação dos signos criados por um grupo socialmente organizado

(BAKHTIN, 2010a). O entendimento acerca do agir ético, relacionado com a apropriação do conhecimento teórico, nas relações pedagógicas com as crianças, é estruturante para a realização de práticas pedagógicas pautadas na escuta.

Se pretendemos que as relações sociais, nos contextos de Educação Infantil, sejam permeadas por comunicações dialógicas, então temos que ter em conta a criação de espaços para que as professoras sejam ouvidas e possam compartilhar experiências. A atividade discursiva revelada pela linguagem nos processos de significação, no âmbito educativo, possibilita, como assinala Bortolotto, “a compreensão do real pela análise da complexidade das inter-relações da linguagem com a atividade educacional”. (2007, p. 27).

Analisar a prática pedagógica por meio da linguagem, considerando o conjunto de enunciados verbais e extraverbais das professoras e das crianças, amplia as possibilidades para observar e interpretar a atividade educativa na Educação Infantil. Assim como auxilia-nos na compreensão de como este processo se reverbera cotidianamente nas relações com as crianças. Quando indago Clara (PAS-T) sobre o papel profissional dela no processo de aprendizagem e constituição da linguagem das crianças, sua resposta é contundente.

É primordial, sabe. Porque eu tenho comigo que tanto eu vou estar influenciando elas no que eu digo, quanto no que eu faço. Então vem essa questão do respeito mesmo por elas. Não adianta eu dizer pra elas o que fazer se eu faço ao contrário e elas estão me vendo fazer, então o primordial pra mim, é que eu seja fiel àquilo que eu passo pra elas, no sentido de também seguir isso. Eu não sei se eu te respondi, é de fundamental importância a minha vivência com eles, eu influencio sim, porque tudo que é feito com eles e para eles é conversado, é explicado, é perguntado, tem a participação deles nisso, não chego e determino. (ENT-PAS-T, informação oral¹¹⁰).

As considerações feitas pela professora evidenciam a necessidade de se compreender que a docência na Educação Infantil se constitui para além do que é proposto verbalmente às crianças. A resposta da professora nos sugere interpretar que o papel ocupado por ela na

¹¹⁰ Entrevista concedida à autora em 9 de outubro de 2014.

aprendizagem das crianças está relacionado a um conjunto de ações coerentes entre o dizer e o fazer. Compreendemos que a relação de respeito com as crianças é constitutiva de uma relação dialógica. As palavras da professora demonstram seu entendimento sobre a importância de prever a negociação com as crianças, não determinando, simplesmente, o que foi planejado.

Bakhtin afirma que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” (2006, p. 348). Por meio desta compreensão, destacamos que pensar a organização do cotidiano da Educação Infantil, em uma perspectiva dialógica, prevê inextricavelmente a escuta e o direito à resposta entre crianças e adultos. Na vida, as relações sociais são dialógicas, como define Bakhtin (2006), porque todo o enunciado prevê uma resposta. Contudo avaliamos que, para as relações pedagógicas terem um caráter dialógico, é necessária clareza sobre a especificidade da docência para esta fase da infância.

Quando a professora situa na sua fala a participação das crianças naquilo que lhes é proposto demonstra que sua concepção de Educação Infantil está sob a luz da Pedagogia da Infância. Esta subárea da educação reivindica que a criança seja assumida com centralidade no cotidiano institucional, tal como aponta Cerisara:

Se os contextos de educação coletiva de crianças muito pequenas têm como fim educar e cuidar das crianças, é preciso que elas sejam de facto o centro do trabalho. Para elas e com elas é que os profissionais de educação infantil devem construir o seu fazer pedagógico [...] (2004, p. 51).

As crianças, ao serem assumidas com centralidade no contexto coletivo de Educação Infantil, podem ter suas vozes ouvidas e serem promovidas à participação. Em uma via de mão dupla, as professoras tomam os enunciados das crianças como indicativo para a organização da prática pedagógica. Deste modo, vão estabelecendo com as crianças relações de alteridade, nas quais se consolidam, em uma relação dialógica, demarcada em um contexto socialmente organizado. Quando a Educação Infantil traz as crianças como interlocutoras em potencial, a linguagem entre as pessoas participantes deste diálogo é tensionada. Esta perspectiva permite às crianças atribuírem novos sentidos ao que

vem sendo estabelecido, bem como constituir novas ordens sociais naquele âmbito.

A linguagem, em uma perspectiva dialógica, tem grande importância na educação das crianças bem pequenas, por possibilitar a contraposição de diferentes olhares e saberes entre elas e os adultos. Existe uma “relação e reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro. Quem enuncia expressa seu ativismo dialogicamente” (BAKHTIN, 2006, p. 339). A linguagem é materializada de forma sógnica, por um conjunto de enunciados que determinam e esclarecem ao interlocutor o que está sendo expresso. Investir na construção de estratégias de comunicação entre adultos e crianças requer escuta e interpretação de seus modos de comunicar, como aponta Rocha (2008):

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como bases para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção socioeducativas. (ROCHA, 2008, p.46).

Observar os modos como as crianças comunicam, interpretar as estratégias que utilizam e atribuir sentido ao que enunciam demanda uma postura profissional provida de conhecimento prático e teórico, com uma sensível disponibilidade de escuta. Bakhtin (2006, p. 329) aponta que a palavra quer ser sempre ouvida. Isto significa que para compreender o que o outro comunica é necessário compreender “o enunciado como um conjunto de sentidos”.

Toda enunciação busca uma resposta ativa e não se limita a uma compreensão imediata, procura ir além, possibilitando uma relação dialógica, porque a escuta não é algo externo ao enunciado. Ao contrário, é constitutiva dele, é garantia de interlocução entre os sujeitos. Segundo Bakhtin, “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*.” (2006, p. 334). A criança, quando está se constituindo como ouvinte (atenta e perceptiva), está também se posicionando como respondente, sendo convocada a expressar suas interpretações e entendimento sobre o que lhe é dito, proposto e enunciado.

O conceito bakhtiniano de escuta se aproxima do conceito de auscultação, apropriado por pesquisadores da Educação Infantil (CASTRO, 2011; ROCHA, 2007, 2008; SCHIMITT, 2014; TRISTÃO, 2004) como forma de ampliar as possibilidades de ouvir e compreender a criança nestes contextos. Estas pesquisadoras apontam para a necessidade de se compreender que a linguagem extraverbal é bastante utilizada pelas crianças bem pequenas. Segundo Rocha,

A auscultação das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que associada ao conhecimento sobre os contextos educativos permite um permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas. (2007, s/p).

A prática pedagógica provida de uma orientação auscultativa favorece que as professoras assumam, em suas posturas, a observação das crianças por um olhar mais apurado às suas particularidades expressivas. Permite ainda trazer para as relações do contexto educativo uma apreensão maior, por parte dos adultos, sobre como as crianças vivenciam a infância, o que criam e recriam culturalmente entre os pares. Corsaro (2011) dá ênfase a estes aspectos ao discutir a cultura de pares entre as crianças no ato da reprodução interpretativa. Destaca que nas relações com os adultos, nas rotinas instituídas, as crianças interpretam e contribuem para mudanças culturais. O autor nega a concepção de que a ação da criança é meramente reprodução internalizada do que vivencia, mas enfoca a capacidade criativa delas em oferecerem outros sentidos ao que está organizado contextualmente. Para o autor,

[...] na perspectiva da reprodução interpretativa, o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Central para essa visão é a participação das crianças nas

rotinas culturais. Rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. (CORSARO, 2011, p. 128).

As crianças reproduzem as rotinas vividas, de modo interpretativo, reelaborando internamente e atribuindo significação diferente ao que está estabelecido. Eis a importância de serem previstas, na organização pedagógica, as relações estabelecidas entre as crianças, comungando para o entendimento de suas potencialidades sociais. Observando, ainda, as novas configurações possíveis mediante o que lhes é proposto pelo modo como as crianças interpretam nossa forma adulta de atuação com elas.

O conceito de auscultação figura como importante elemento da constituição de uma docência pautada nos interesses e indicações das crianças. No entanto entendemos que o conceito de escuta, na perspectiva bakhtiniana, possibilita ampliar este horizonte de conhecimento acerca das crianças, contribuindo com a constituição da linguagem delas. A relação de escuta do adulto para a criança fomenta a produção de diálogos, ao imputar ao outro a resposta, elemento importante para entendermos melhor a produção das culturas entre pares e a produção de estratégias de comunicação que utilizam. É pelo conjunto enunciativo que se torna possível apreender, compreender e significar o que as crianças produzem nas relações sociais.

Neste sentido, a escuta é compreendida para além da ação de ouvir, mas como princípio de responsabilidade em relação ao outro e responsividade com o que nos é enunciado, em síntese, significa uma resposta responsável. É pelo ato da escuta, com olhar atento e observação atenciosa das professoras em relação ao que as crianças enunciam e aos modos como elas interpretam a enunciação de adultos e outras crianças, que acreditamos ser possível pensar a docência pelo dialogismo. Isto, portanto, exige romper com posturas adultocêntricas, aproximando nossos corpos e sentimentos aos corpos e aos sentimentos manifestados pelas crianças. O exercício da alteridade, do dialogismo e da escuta ao outro requer

[...] o deslocamento de uma lógica “eucêntrica” para um lugar de reconhecimento de que é o outro quem está no centro, ele é quem define, dá a concessão e organiza quem somos; mas deslocar o centro organizador das enunciações/ações

individuais do horizonte do *Eu* para o horizonte do *Outro* desestabiliza a visão de mundo dominante em nossa cultura, a nossa visão de mundo. (MIOTELLO et al., 2012, p. 10).

A análise dos autores em relação à compreensão de que somos constituídos sempre na relação com o outro, pelo horizonte alheio, traz contribuições para pensarmos a educação das crianças pela linguagem. Isto é, as relações sociais, ao mesmo tempo em que são arena na constituição da linguagem, são também mediadas por ela, o que por si só já garante a presença de alteridade, no sentido de que a presença de um sujeito altera o ponto de vista do outro. No entanto, ao tratar-se da educação das crianças de zero a três anos, nem sempre é possível observar que nas relações estabelecidas entre as professoras e as crianças, a alteridade é reconhecida como princípio necessário a ser tomado cotidianamente. Reconhecer a importância da alteridade nas relações pedagógicas significa tomar consciência que para se colocar no lugar do outro, empaticamente, é necessário assumir práticas permeadas de conhecimento teórico e sensibilidade emocional e comunicativa. Significa um conscientizar-se de sua própria postura docente, regulando o movimento corporal, o olhar e o tom de voz, ao que pode ser compreensível e agradável à criança. Propor uma pedagogia dialógica, que requer escuta, implica a desestabilização de algumas visões de mundo, calcadas em posturas centralizadoras e detentoras de poder, neste caso, do adulto em relação à criança. Destituir-se destas marcas, definidoras da educação tradicional, possibilita às professoras a entrada no mundo interior das crianças. A condição de escutador ativo que ouve, sente, percebe e estabelece empatia, contribui para a constituição da docência em uma via intermediária. Uma via que respeita, interpreta e reconhece as condições emocionais de socialização das crianças, sem se omitir de sua função social frente a elas, aspecto que apresentamos na sequência.

5.3.2 Crianças e adultos: olhando para si pelo empreendimento de olhar o outro

Existe um conjunto de fenômenos sociais que são constituídos no contexto coletivo da Educação Infantil, das crianças com os pares, entre as professoras e eles, com outros adultos, com crianças de outros grupos. Este movimento perpassa momentos em que as crianças manipulam objetos e os significam, atribuindo a eles outras funções

sociais, mas também por momentos de atividades mais direcionadas, propostas pelas docentes. Todo este processo pedagógico é mediado pela linguagem e, quando assumido em uma perspectiva dialógica e de escuta, é criada uma cadeia viva de sentidos entre um acontecimento e outro.

A escuta, portanto, está relacionada com a alteridade, no momento em que há disposição de compreender o outro do seu ponto de vista, remetendo-se o olhar para o seu próprio agir, ampliando as possibilidades de reflexão. Pela escuta, na perspectiva que aqui abordamos, as relações pedagógicas podem ser assumidas dialogicamente. Para a escuta e o dialogismo é necessário um colocar-se constantemente no lugar do outro, destituindo-nos das nossas verdades para que possamos compreender o que nos é comunicado, como afirma Miotello et al. (2012).

Proporcionar às crianças a apropriação da cultura historicamente construída pela humanidade é tarefa principal da educação formal. Esta tarefa reivindica das professoras da infância a escolha de como e com o que iniciar esse processo de socialização e aculturação. As crianças vivenciam suas primeiras experiências de socialização fora do espaço familiar, nos contextos de Educação Infantil, lugar privilegiado para que tenham ampliadas as relações que envolvem a vida cotidiana. O adulto é o sujeito mais experiente da relação e é a ele (professor/a) que compete assumir a educação formal das crianças. Isto em consonância com o reconhecimento que elas têm muito a dizer sobre o que lhes interessa conhecer e por quais estratégias o conhecimento proposto se torna mais significativo. A atenção ao que as crianças comunicam contribui para a constituição da intencionalidade pedagógica das professoras, retroalimentando suas concepções e possibilitando a ampliação de seus saberes.

Neste sentido, buscamos compreender quais conhecimentos das professoras elas consideram importantes na prática pedagógica com as crianças do GIII e como elas avaliam o próprio trabalho cotidiano. A professora regente do período da manhã, respondeu o seguinte:

Como eu sempre estava desde o começo trabalhando na educação infantil, durante a formação, na Pedagogia, eu tive uma formação prática que me ensinou muito disso, né. Eu fiz o meu estágio de bolsa-treinamento na creche do Hospital Universitário (HU) e depois eu trabalhei o estágio obrigatório no (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) NDI. Então o que

sempre me ensinaram, articulados com os conhecimentos da Pedagogia, é você respeitar as crianças, é você se abaixar pra ouvi-la, você respeitar os diferentes tempos, né, que não são todos iguais, acho que você ter um pouco da questão do que é próprio da idade né [...]. (ENT-PR-M).

A respeito de como percebe seu próprio trabalho, afirma que,

[em]Alguns momentos eu me acho até muito crítica e a minha auxiliar me puxa um pouco porque a gente quer muitas vezes fazer para os outros, né. Então algo que eu sempre tento fazer é tentar perceber que eles ainda são crianças pequenas, e não exigir tanto delas, dar um tempo maior, né, então isso é algo que eu tento me policiar. Eu gosto muito de trabalhar, eu gosto do meu trabalho com os pequenos, me identifico bastante com a faixa-etária, tento fazer, garantir esses direitos básicos deles no meu cotidiano, o diálogo, os momentos de conversa, né, a proximidade que a gente estabelece com as crianças, mas em alguns momentos eu percebo que eu cobro demais deles, né, então eu tento me policiar um pouco e perceber que são crianças bem pequenas, né. **Que muitas vezes aquele choro está me indicando alguma coisa, não é só manha, né, de você parar muitas vezes e dar um colinho, que ele só quer um colinho, não é só uma manha por nada, não, “profe, eu quero mexer no teu cabelo um pouquinho, eu quero o teu colinho, quero o teu aconchego”, né.** Então eu acho que o mais difícil pra mim, que eu percebo, é parar e perceber esse momento muitas vezes, que tu tá ali no vuco-vuco da sala, no movimento do dia a dia, você quer fazer aquilo que você planejou, aí tem o movimento do grupo, daí tem as rotinas da instituição, daí muitas vezes você esquece de olhar o grupo e olhar pra tudo. Me perceber nesse processo, muitas vezes fica complicado pela rotina, pelo que está estabelecido, mas eu tento. (ENT-PR-M, grifos nossos).

A professora evidencia em suas respostas que olhar para a sua prática e pensar nos conhecimentos necessários para tal, requer o olhar voltado às crianças, passando pela concepção de compreendê-las e conhecê-las em suas particularidades. A parte destacada por nós vem ao encontro do conceito de escuta que estamos abordando. A escuta ativa, na qual quem se dispõe a compreender o outro responde ao que foi enunciado e configura, empaticamente, um conhecer do outro de modo mais aprofundado. Isto é, um descontentar-se com o aparentemente visível, não se limitando à ótica das evidências, procurando dar atenção ao que está expresso nas entrelinhas, nas enunciações não verbais, plenas de emoções e indicações do que pode ser necessário à criança.

Nesta perspectiva, acreditamos ser possível problematizarmos, na Educação Infantil, o caráter constitutivo da linguagem. Assim como nos torna possível compreendermos melhor o instrumental potencializador da comunicação na constituição social da criança. A comunicação significa uma atividade humana aprimorada e complexa, que inclui uma série de evoluções no processo de desenvolvimento humano. Com base em Bakhtin (2006), a comunicação se torna possível pela significação compartilhada socialmente, que garante a continuidade discursiva entre as pessoas.

Neste sentido, a atenção ao choro da criança, como um indício de que algo não vai bem, que a solicitação de um colo não é manha, que estar em contato com o corpo (“cabelos”) da professora é manifestação de aconchego, permite às crianças se constituírem seres humanos mais sensíveis. A criança que vivencia estas experiências permeadas por relações de recíproco afeto carrega consigo a marca de uma existência mais humana, desenvolvendo maior possibilidade de apreender um caráter dialógico nas relações e ter maior entrega para a escuta do outro.

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. (BAKHTIN, 2015, p. 210).

Quando a professora assume o enunciado de cada criança, atribuindo-lhe significados, vai estabelecendo a constituição do humano por um processo relacional com outras pessoas. Reitera a previsão do

dialogismo sobre a necessidade da presença do *outro* na constituição do *eu*. Deste modo, é criado um compartilhamento de atenção, instaurando-se uma orientação social na apropriação e desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Por meio do dialogismo, segundo Bakhtin (2015), existe o confronto de entonações, o que possibilita que cada um manifeste sua visão de mundo. Na Educação Infantil, este aspecto é importante para sabermos mais sobre as crianças, indo ao encontro da valoração que atribuímos às suas enunciações. Pode também ser caminho para visitarmos nossas próprias posturas, alterando o que não for condizente com uma prática pedagógica movida pela alteridade. Isto significa a atenção ao quanto as crianças se apropriam e se constituem pelas marcas instituídas nos contextos de socialização. É na vida cotidiana, em um diálogo inacabado, que se torna possível apropriar-se do que transcorre em dado espaço.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015, p. 209).

A prática pedagógica pautada na dialogia subsidia o adulto a olhar, analisar e compreender melhor como as crianças estabelecem as relações com os pares, com os adultos e com os objetos. Concomitantemente, elas percebem como as professoras também se relacionam com estes artefatos culturais, principalmente por meio de entonações que definem o valor atribuído às ações cotidianas. Aspectos que são inerentes à cotidianidade, muitas vezes conduzidos por atividades espontâneas. Como afirma Heller: “A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade.” (2008, p. 47).

A espontaneidade, segundo a autora, externa a personalidade; de certo modo, é um ato de liberdade, em um movimento de levar a consciência às conexões objetivas da realidade. A autora chama a atenção sobre os níveis de espontaneidade da vida cotidiana, que variam de acordo com a situação imediata e com o nível de consciência de cada pessoa no processo de socialização (HELLER, 2008). Neste sentido, é importante perceber que a realidade cotidiana da Educação Infantil não é fixa e imutável, mas pode se diversificar de forma qualitativa, à medida

que as professoras tomam consciência sobre o papel que desempenham diante das crianças.

Existe um paradoxo entre a atividade espontânea e a ação espontaneísta. A atividade espontânea revela e liberta a formação ideológica da pessoa, de acordo com a percepção que possui sobre sua responsabilidade frente ao outro. Isto pode promover mudanças significativas no cotidiano, neste caso, no contexto educacional. Já a ação espontaneísta, revelada também pelo comportamento cotidiano, relaciona-se com a ausência de planejamento, respondendo ao imediato, sem uma reflexão mais cuidadosa de possíveis futuras consequências a si mesmo e ao outro (HELLER, 2008). No entanto, é possível observar que as relações no cotidiano educacional vão se modificando conforme a compreensão sensível e responsável das professoras e no movimento de olhar para si em relação ao outro. Este processo, dialeticamente, possibilita repensar a prática docente, tornando o que seria ação educativa em ato pedagógico.

Bete, a PAS-M: “Você vai dividir ou vou ter que te ajudar a dividir?” Paulo divide as peças com Carlos que reclamara para a professora. Vitória pega as peças de Carlos, que chora, e a professora fala para ele pegar mais do Paulo que tem bastante. Nisto, Grasi, a PR-M, **se abaixa e explica a Carlos que deve solicitar à Vitória as peças de volta.** Daí a PAS-M se aproxima de Vitória e diz: **“Devolve para ele e vai lá pedir para o Paulo que tem bastante”.** Carlos faz um chorinho, PR-M fala: **“Você tá sensível hoje né Carlos?!”**. (D.C. Manhã de 21 de maio de 2014).

Figura 10 - A divisão dos brinquedos



Fonte: Acervo da autora

A intervenção da PR-M, diferente de como procedeu a PAS-M, parece ter suscitado um momento de revisão de atitudes, levando Bete a retomar o cuidado no modo de se dirigir às crianças. A professora regente, sem chamar a atenção e nem retrucar a colega, mantém sua postura serena e intervém de acordo com a forma que geralmente costuma fazer. Esta situação demonstrou que a professora regente se faz disponível para escutar as crianças, mas também conota que a postura de uma profissional provoca respostas da outra, o que pode levá-las a reverem suas posturas. Aqui a atitude de uma foi tomada pela outra de forma dialógica.

A professora Bete, mesmo no imediatismo do momento, estabeleceu uma alteração no modo de se relacionar com as crianças, horizontalizou as relações e assumiu uma postura dialógica frente ao outro e a si mesma. Grasi conduziu a situação se prontificando a falar com a criança, orientando à colega a se posicionar de modo diferente, sem sequer se dirigir a ela. Mas a percepção e sensibilidade de Bete, naquele momento, propiciaram-lhe entrar na corrente viva da linguagem, a partir de um diálogo contínuo que resultou mudanças no seu modo de agir. Nesta situação, houve uma relação coparticipativa entre as professoras, possível somente em relações dialógicas. A orientação coparticipante, para Bakhtin,

[...] é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia como palavra. (2015, p. 72).

A relação estabelecida entre os adultos e as crianças possibilitou que as professoras, de maneira sensível, constituíssem a autoconsciência de sua representatividade naquele contexto educacional. Processo bastante complexo que exige deslocar-se de suas próprias atitudes, para que, com olhar excedente, pudessem se relacionar com as crianças de modo diferenciado. Este exercício da excedência da visão e a conscientização da importância do papel docente no processo de constituição do humano contribuem na caracterização da prática cotidiana como ato pedagógico.

A docência como ato pedagógico se constitui em uma trama relacional em que o enunciado de um sujeito vai implicando na atitude do outro. Para Miotello et al., “a enunciação é sempre mediatizada por um discurso interior posto em relação com um discurso exterior, num processo de compreensão da palavra-alheia até que se transforme em palavra própria; o que só é possível dentro de uma relação de escuta” (2012, p. 08). A professora auxiliar estava atenta à composição que se formava entre as crianças e a outra professora se dispôs a tomar como exemplo a postura de sua colega em relação ao coletivo.

Contudo, este movimento de tornar a palavra-alheia – aqui entendida não somente a palavra, mas também as atitudes e as posturas (o conjunto de enunciados) – como suas próprias, é um processo de grande complexidade. A característica dialógica das relações sociais é apropriada pelas professoras de modo processual; embora, muitas vezes, elas demonstrem tomar consciência deste movimento, em outros momentos a formação ideológica cunhada pelo senso comum prevalece. A passagem que ocorreu em uma manhã no parque da instituição revela, em partes, o ir e vir deste movimento. Vejamos: “A PAS-M ao ver a PR-M com Antônio no colo, fala ‘Ele não é bebê, não bota manha!’. A PR-M sorri e continua por alguns instantes com o menino no seu colo e

depois o coloca no chão, ele sai a correr pelo parque.” (D.C. Manhã de 16 de junho de 2014).

O ato de carinho da professora, ao ser questionado por sua companheira de sala, replica a cultura de que, se as crianças não são mais bebês, as relações emocionais podem ser em menor grau. Além disso, propaga a ideia de que esta forma de atenção pode prejudicar a formação da criança, gerando maus hábitos no menino, tornando-o manhoso. Este entendimento influenciou a postura da professora, que, meio sem jeito, não argumentou com a colega e devolveu a criança ao chão logo depois. Esta situação nos leva a pensar sobre a necessidade de se estabelecer, no conjunto da prática docente, um perfil de resistência. Não basta apenas que se tenha clareza de como agir em prol de uma docência ética, altera, dialógica e responsável.

É também necessário buscar argumentos teóricos (políticos e ideológicos) para reiterar que o valor emocional é fundamental nas relações humanas, subjazendo à constituição do ato pedagógico.

Bortolotto (2007) problematiza a mecanização e os estereótipos que são construídos socialmente e constituem também a cultura escolar. A autora busca compreender como se vinculam as experiências individuais com as coletivas, a relação entre a consciência e as vivências, de modo singular e universal. Chama a atenção para a compreensão destes fenômenos em uma perspectiva temporal ampla, afirmando que “Essas dimensões não podem ser concebidas de modo casual, mecânico. [...] na compreensão do sentido de que o ato subjaz à ideia de forças em contradição agindo, tal como explicita a teoria do dialogismo de Bakhtin.” (BORTOLOTTI, 2007, p. 183).

O estudo acima mencionado nos auxilia na compreensão das contradições existentes no processo educacional e na formação intersubjetiva e profissional das professoras. As relações de que fazem parte, nas quais constituem sua autoconsciência, são dialéticas e produzem sentidos que são reafirmados ou refutados de acordo com as experiências de que participam. Longe de ser um processo linear, a formação da autoconsciência é produzida constantemente pelas trocas sociais da vida cotidiana e do contexto profissional. Diante disto, a compreensão sobre o importante lugar que as emoções ocupam na constituição da pessoa não é um conhecimento dado naturalmente, mas uma construção histórica e social, fundamentada e comprovada pela ciência. Assim como a compreensão de que corpo e mente são integralmente interligados, não cabendo fragmentar o humano em partes.

Para Bakhtin (2003) o corpo é concebido como valor. O vivenciamento interno do meu próprio corpo só é possível pela imagem externa que o outro constitui de mim, estabelecendo-se nesta relação, as reações emotivo-volitivas. Essas reações emotivo-volitivas são as manifestações externadas pelo corpo em relação ao que se sente, como a alegria e a tristeza, por exemplo, orientadas sempre para o outro. Segundo o autor, esta compreensão a respeito do corpo como valor, em nada se identifica com o enfoque biológico e psicofisiológico, mas está posto na relação com a vida real, vivida por cada um. A localização do meu corpo se situa em um lugar interior (elemento da minha autoconsciência). Já o corpo do outro se localiza em um lugar exterior ao meu, podendo ser integralmente contemplado. E é nesta relação social de trocas entre as pessoas, pelo valor emocional atribuído a elas, que a criança começa a se formar enquanto sujeito social.

Os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento a mim dispensado por outras pessoas e disseminados em minha vida como que esculpiram para mim o valor plástico do meu corpo exterior. De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura auto-sensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como *algo*. Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da auto-sensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso é como se enformasse plasticamente esse caos infinito e agitado de

necessidades e insatisfações, no qual todo o exterior ainda está diluído para a criança e está também diluída e submergida a futura díade de sua personalidade e do mundo exterior que a ela se opõe. Para revelar essa díade contribuem os atos e palavras amorosas da mãe, em cujo tom volitivo-emocional isola-se e constrói-se a personalidade da criança, enforma-se em amor o seu primeiro movimento, sua primeira pose no mundo. A criança começa ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo- emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação; [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 46).

Para Bakhtin (2006), ocupamos lugar de responsabilidade na vida do outro. As palavras que lhes são ditas, o tom de voz, o olhar, a posição do corpo e não somente da mãe, mas de todas as pessoas que se relacionam com a criança, principalmente de forma mais próxima, como no caso professora-criança, são definidoras na formação de sua autoconsciência. As relações emocionais constitutivas da personalidade humana ocupam um lugar de grande importância na relação pedagógica, principalmente em contextos de Educação Infantil, em que as crianças estão vivenciando, de forma ampliada, suas primeiras experiências de vida. As marcas das relações que são estabelecidas com a criança podem gerar a possibilidade para ela se apropriar dos tons emotivo-volitivos dos adultos e ter sua identidade e sua autoimagem constituídas por um querer bem ao outro e a si mesma.

Voltar a atenção ao aspecto emocional, exige uma condição de escuta por parte das docentes, postura que requer a organização do espaço voltada à possibilidade de observar, de modo mais aprofundado, o que transcorre entre as crianças e o que cada uma delas revela individualmente. A medida que nos dispomos a nos inserir mais proximamente aos enredos que são estabelecidos pelas crianças, torna-se possível alimentar as emoções delas. Ao mesmo tempo em que este movimento de olhar o outro na relação consigo pode favorecer um olhar para si mesmo, uma autotransformação e uma reconstituição da sensibilidade.

Nesta perspectiva, a professora Bete (PAS-M) aponta a observação como elemento importante acerca dos conhecimentos necessários para o trabalho com as crianças na Educação Infantil, ao afirmar:

Acho que não só para o GIII, mas a gente tem que ouvir primeiro, observar. Eu acho que esse conhecimento a gente adquiriu a partir do estudo mesmo, da educação, da observação. **Então, tu observando, tu consegue mesmo saber o que eles tão querendo e consegue trabalhar melhor com o GII, com GIII, com o GIV, acho que com qualquer turma é a observação, a leitura do grupo, das crianças e isso a gente vai aprendendo.** Aprende estudando, a gente tem muito grupo de estudo, esse ano não estou participando, mas a gente tem grupo de estudo que a gente sempre tá falando sobre os eixos ou os NAPs e tudo. Aí a gente vai adquirindo esse olhar diferenciado. (ENT- PAS-M, informação oral¹¹¹).

Na reflexão da professora é destacado o lugar da escuta, como um processo de observação e reflexão que demanda estudos e formação teórica para uma articulação prática bem-sucedida. Esta postura de acolhimento ao que as crianças indicam pressupõe esforços por parte das professoras, para que consigam interpretar as relações que elas (as crianças) estabelecem com a circunscrição oferecida pelo contexto educativo. A observação dos adultos em relação aos fazeres das crianças, como dimensão da escuta, cria condições para que sejam reconhecidos as potencialidades e os limites de aprendizagem e desenvolvimento que a relação pedagógica oferece. A professora que acompanha, interpreta e reconhece o sentido de sua presença ao individual e ao coletivo da Educação Infantil, tem mais chances de se perceber como agente promotora do processo de apropriação cultural da criança.

No entanto, isto significa refletir sobre a prática pedagógica a partir da disponibilidade e sensibilidade docente de se permitir conhecer os tempos e os espaços que as crianças necessitam para exprimir suas expectativas sobre o que lhes é oferecido. Deste modo, assegurando-lhes o direito à autoria nas relações, fazendo com que as crianças encontrem as soluções para os problemas que surgirem, os quais manifestam-se nas brincadeiras e nas relações com os pares, promovendo-lhes a construção verbal.

Quando a prática pedagógica é assumida pela prerrogativa da compreensão do ponto de vista do outro, estamos assumindo um compromisso com as crianças. Assumindo cada uma delas, nas relações

¹¹¹ Entrevista concedida à autora em 9 de outubro de 2014.

pedagógicas, como *Ser-existente* daquele contexto. Ou seja, tornando-as *ser* (que está sendo) e *existindo* mediante suas próprias potencialidades de se relacionarem, legitimando-se ao terem suas manifestações consideradas. O *Ser-existente* se define no “reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato.” (BAKHTIN, 2010a, p. 97).

Compreender a criança como sujeito único, individual, não generalizada no grupo, mas afirmada singularmente e sempre em relação com os outros, são dimensões constitutivas da docência na Educação Infantil. A “singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2010a, p. 58). É por essa compreensão que entendemos como importante assumir o sujeito criança como único. Essa concepção está longe de ser um entendimento individualista do ser humano; ao contrário, a unicidade de que fala Bakhtin (2010a) é constituída sempre pela alteridade. A vida individual do sujeito é estabelecida pela vida social, que sempre deve se sobrepor às características restritamente biológicas, constituindo-se e complexificando-se nas relações sociais.

Quando sistematizamos o roteiro de entrevistas, não estavam previstas questões voltadas ao conceito de escuta e interpretação, os quais utilizamos nas análises dos dados. As questões foram elaboradas na perspectiva de se conhecer melhor as práticas pedagógicas. No entanto, as respostas das professoras em relação às questões voltadas à descrição do trabalho educativo e dos conhecimentos que cada uma considerava necessários para a efetivação da prática pedagógica com o grupo, evidenciaram o ouvir, observar e conhecer as crianças como elemento fundamental. A professora Joana (PR-T) assinala que

[...] cada um é diferente do outro, né (referindo-se às crianças), então tem um que se você sentar e conversar e fizer, dar um carinho, der um pouquinho mais de atenção, tu resolve qualquer coisa. Com o outro tem que, às vezes, ser um pouquinho mais firme, com o outro, assim, é muito de você identificar em cada um, é ter uma abertura pra identificar em cada um, o que cada um precisa, em cada criança. Não sei, acho que é paciência, é calma. Nossa, e ter uma visão, é buscar o que eles estão querendo te dizer, entender, não é uma coisa muito fácil (risos). (ENT-PR-T).

A professora demonstra perceber a importância de se conhecer as crianças, interpretar o que elas manifestam identificando as necessidades de cada uma. É interessante observar que este entendimento; embora permeie a discursividade das docentes, parece ainda não ser claro a elas que, por esta via, torna-se mais possível a aproximação com a criança e o movimento de se colocar no lugar dela. Este processo contribui para a criança se apropriar da palavra e constituir amplamente a linguagem. A criança, quando escuta, se propõe à resposta, à pergunta, ao questionamento, geralmente quer saber mais do que lhe foi dito. A este respeito, Rizzo afirma que, “Para saber falar, necessita-se escutar, necessita dispor-se à escuta, necessita pôr-se nos confrontos do outro em uma posição de compreensão respondente, como fazem as crianças, abrindo-se ao outro”¹¹² (2011, p. 23).

A postura docente frente ao cenário do coletivo de Educação Infantil, preocupada em observar as crianças na perspectiva de promover suas potencialidades comunicativas, indica a necessidade de uma atitude participativa por parte das professoras. Ao mesmo tempo em que é necessária uma conduta não invasiva ao que as crianças estão elaborando. Evidencia a instituição de uma atitude intermediária que, na disponibilidade de acolher as enunciações das crianças, seja possível reformular seus modos de intervir, assegurando às pequenas autonomia e liberdade de se manifestarem. Este processo se torna viável por meio de “uma observação móvel, dinâmica, inteligente – no sentido etimológico – voltada a compreender as modalidades de desenvolvimento da criança, as suas solicitações de ajuda, as reações, os seus insucessos, os seus progressos”¹¹³, como afirmam Bondioli e Ferrari (2004, p. 06).

Assumir uma postura de intervenção intermediária significa saber quando e como indagar as crianças, suscitando nelas outras questões, dúvidas e curiosidades que aprofundem suas experiências e ampliem suas relações sociais. Neste sentido, a posição da professora frente às crianças precisa compreender a observação ativa, ou seja, superar os aspectos meramente organizativos de espaços e disposição de materiais promotores de socialização. Não obstante, é importante compreender

¹¹² *Per saper parlare, bisogna ascoltare, bisogna disporsi all’ascolto, bisogna porsi nei confronti dell’altro in una posizione di comprensione respondente, come fanno i bambini, aprirsi all’altro.*

¹¹³ [...] *un’osservazione mobile, dinamica, intelligente – in senso etimologico – volta a comprendere le modalità di crescita del bambino, le sue richieste d’aiuto, le sue reazioni, i suoi insuccessi, i suoi progressi.*”

também a interação verbal como meio de elevar as condições comunicativas das crianças.

A teoria do dialogismo de Bakhtin afirma a imprescindibilidade de outras consciências como o único meio possível de tornar a comunicação plena de sentido em relação à vida real dos sujeitos que participam de determinado contexto. Bakhtin assinala que “A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de uma geração para outra.” (2015, p. 232). É a constituição do humano baseada na apropriação cultural daqueles que lhe antecederam (VIGOTSKI, 2000a).

A postura das professoras como interlocutoras das crianças contribui com o desenvolvimento da linguagem delas. O acolhimento da significação dada por elas ao modo de agir dos adultos pode estabelecer dialogicamente uma rede interacional, alterando a prática pedagógica no cotidiano educativo. A disponibilidade de escuta e de coparticipação aos fazeres das crianças promove a prática pedagógica como ato consciente e responsável em relação à constituição do outro-criança que ali se encontra. Neste sentido, o investimento em atitudes intermediárias, por parte das professoras, atentando-se às estratégias comunicativas das crianças, pode contribuir para a criação de competências sociais, aspecto que trataremos a seguir.

5.3.3 A escuta das professoras aos fazeres das crianças: dimensões do dialogismo

Partimos do pressuposto bakhtiniano e de seu Círculo: que a linguagem é dialógica. A enunciação proferida por um sujeito ao ser contactada com a de outro, por pontos de referência do que pode significar aquilo que foi expresso, representa o encontro de no mínimo “duas consciências” (BAKHTIN, 2006). Assim, a enunciação não acontece isolada, mas sim com coparticipação do outro que entra no diálogo, que entra na relação. Para o autor, “ver pela primeira vez, tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe em si nem para si, mas para o outro (já são duas consciências correlacionadas)”. (BAKHTIN, 2006, p. 321).

Atentar-se às especificidades das crianças nos primeiros anos de vida é caminho para estabelecer com elas relações dialógicas, promovendo confronto de ideias, mas não conflito e intensificação de poder. Corsaro (2011) tem nos ajudado a pensar na postura do adulto em

relação às crianças, a partir do conceito de “adulto atípico”, utilizado por ele em pesquisas etnográficas. Para o autor, o adulto deve se posicionar frente à criança de forma horizontal e disponível para estabelecer relações de confiança com elas, compartilhando conhecimentos e ações. Sabemos que as professoras têm seu papel definido no contexto educativo e que implicitamente está estabelecida uma relação de poder, por serem adultas e terem, supostamente, o controle das situações. No entanto, entendemos que se posicionar frente às crianças, desprendidas destas marcas, pode ser passagem para se inserirem melhor nos mundos infantis.

A dimensão da escuta, buscando no agir das crianças o principal canal para melhor conhecermos delas e interpretarmos suas “vozes”, em um movimento de ir ao encontro de suas perspectivas, parece ser plausível na Educação Infantil. Isto possibilita estruturar novas particularidades comunicativas no contexto coletivo, rompendo com posturas impositivas.

João chora e grita tentando se apossar do carrinho que Lucas brinca, Bete (PAS-M) sugere que ele solicite ao menino, usando um tom de voz sereno. João insiste, se desestabiliza e grita, Bete lhe fala sorrindo: ‘O João está virando o lobo mal, está ficando assustador!’. O menino sorri se acalmado e desiste do carrinho que está com o colega. (D. C. Manhã de 13 de agosto de 2014).

Figura 11 - A estratégia dialógica de Bete com João



Fonte: Acervo da autora

Quando a professora se permite uma atenção à lógica relacional da criança, ela está demonstrando compreender que por este caminho será possível se aproximar mais do menino e estabelecer com ele outro modo de intervir. Esta postura da professora resulta de observações atenciosas, que lhe possibilitaram conhecer melhor como João reagiria se fosse simplesmente convencido a deixar o carrinho com o colega. A escuta em relação à criança passa pelo reconhecimento dos seus modos de agir e se comunicar nas situações cotidianas, dos seus jeitos de reagir em relação aos pares e aos adultos. Bondioli e Ferrari (2004) chamam a atenção sobre as estratégias dos adultos para se relacionarem com as crianças de forma lúdica, trazendo a fantasia como suporte:

[...] o adulto que para compartilhar situações e experiências com a criança, regride à sua infância não perde nem abandona a sua maturidade, o adulto não renuncia a sua função, sobretudo, usa as suas capacidades adultas para comunicar com a criança em um registro a ela compreensível e para identificar estratégias adequadas sobre os percursos, frequentemente imprevisíveis do

pensamento e da iniciativa dos pequenos.¹¹⁴
(p.15).

As autoras destacam que o adulto, ao recorrer a situações imaginárias e lúdicas, como estratégia para estabelecer comunicação e intervir em alguma circunstância com a criança, amplia suas possibilidades de conhecê-la melhor. Ao nosso ver, isto se torna possível na medida em que a professora interpreta o ato da criança, respondendo-lhe com responsividade. De acordo com Bakhtin, “A interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como resistência ou apoio que o enriquecem.” (2015, p.54).

A interpretação é ativa porque, ao responder a outra pessoa (que também se torna interpretadora), leva-a a inter-relações, complexificando seu horizonte com novos elementos, oferecendo-lhe possibilidades de ampliar seus discursos e suas estratégias de comunicação. No caso do excerto apresentado, a criança (o falante), ao chorar para obter o carrinho, tinha em conta a interpretação do outro, a resposta do ouvinte, fosse a outra criança, que poderia se intimidar e ceder-lhe o objeto, fossem as professoras, que poderiam intervir a seu favor.

Em nossa interpretação, a atitude/resposta da professora serviu não apenas para redimensionar a postura da criança frente ao colega e ao seu desejo pelo carrinho, mas também permitiu a ela mesma compreender sua postura como uma possibilidade dialógica de intervir, mediante ao que estava acontecendo entre os dois meninos. Visto como Bakhtin: “A interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra.” (2015, p. 55). A escuta direciona a interpretação, que por sua vez amplia as possibilidades de entendermos melhor o outro, colaborando para olhar a si mesmo, sejam os adultos, sejam as crianças.

No caso da educação das crianças pequenas, estes elementos vão gradualmente constituindo suas competências sociais, à medida que começam a se apropriar de regras, sentimentos e responsabilidades em

¹¹⁴ [...] *l'adulto che per condividere situazione ed esperienze col bambino regredisce alla sua infanzia non perde né abbandona la sua maturità. L'adulto non rinuncia alla sua funzione, piuttosto usa le sue capacità adulte per comunicare col bambino in un registro a lui comprensibile e per individuare strategie calibrate sui percorsi, spesso imprevedibili, del pensiero e dell'iniziativa dei piccoli.*”

relação ao outro. Aos poucos a criança vai tomando o outro como parâmetro relacional, deixando de ser somente ela o seu próprio centro de interesse.

A pesquisadora Judy Dunn desenvolveu um importante estudo sociológico sobre o início da consciência humana em relação aos contratos sociais. A autora buscou identificar em âmbitos familiares quando as crianças começam a manifestar a compreensão do mundo social, explorando aspectos inerentes ao processo de descobertas sociais nos três primeiros anos de vida. Segundo Dunn (1998), as brigas, conflitos, gritos, brincadeiras e jogos, perguntas e narrativas favorecem a ampliação da capacidade das crianças de se tornarem membros do mundo social e cultural.

Embora a pesquisa de Dunn (1998) tenha sido desenvolvida no interior das famílias britânicas, seu estudo nos interessa para pensarmos a apropriação da linguagem das crianças e a representatividade que os adultos ocupam neste processo. O processo de socialização e apropriação de condutas sociais das crianças, que as tornam competentes para participarem do mundo circundante, estão relacionadas com o que elas vivem socialmente.

Joana (PR-T) pede que Daniel me conte o que aconteceu na sexta-feira anterior (hoje é segunda). Ele e João haviam pintado o espelho e os vasos sanitários do banheiro com tinta guache azul. João me levou ao banheiro e me contou o que aconteceu, apontava para o espelho e dizia: “Pintou aqui, aqui...” apontando para os vasos. Depois a professora pergunta a João e Daniel: “A gente pode pintar o banheiro?”. Eles dizem que não, movimentando a cabeça e pronunciando: “Não!”. João aponta a mesa, dizendo que pode pintar ali, referindo-se ao lugar onde geralmente as atividades com pintura acontecem. (D.C. Tarde de 16 de junho de 2014).

O convite da professora para que João me contasse o que havia acontecido há três dias fez com que o menino remontasse ao ocorrido e recuperasse na memória o que sucedera. A estratégia para João me relatar o que aconteceu não foi apenas por palavras, mas por gestos e indicações de quais lugares ele e o colega haviam usado as tintas. Inclusive me levando até o banheiro, onde tudo tinha ocorrido. Segundo Dunn (1998), os conflitos e as ações proibidas das crianças, quando

retomadas em forma de diálogo pelos adultos e crianças maiores, contribuem para elas compreenderem as regras sociais.

O enunciado partiu da professora, levando João a dialogar comigo, me inteirando do que havia acontecido. Quando a professora questiona sobre a legitimidade da ação dos meninos, eles demonstram entender que não poderiam ter pintado o banheiro. Isto ocorre também porque a forma enunciativa da professora em suscitar a retomada de tal episódio na criança, de certa forma, a leva a compreender o que havia feito como algo supostamente proibido. Dunn afirma que “no curso do terceiro ano de vida as crianças aduziam frequentemente mais razões para justificar as ações proibidas que cometiam¹¹⁵.” (1998, p. 37). No entanto, isto significa que as crianças ampliam suas capacidades de transgredir as regras estabelecidas e começam a ter maiores argumentos para defender suas atitudes, o que inclui a expressão de sentimentos, emoções e necessidades. Aspectos importantes, ao nosso ver, para compreendermos melhor a criança, mas também para entrarmos na relação com os seus fazeres e promovermos suas possibilidades de comunicação.

Já na experiência de *Lóczy* (FALK, 2004), as educadoras, quando promovem a apropriação de regras entre as crianças, desenvolvem uma organização espacial que possibilite a elas circularem autonomamente. A ideia é possibilitar à criança a integração das regras de vida na relação com a própria conduta e postura das educadoras. Assim, os adultos tomam o cuidado de não destacar o que esperavam da criança, quando elas fazem diferente do esperado, visando estabelecer com elas uma relação de confiança, proporcionando à criança a formação de sua autoestima.

É importante observar que no episódio exposto a professora leva João a recuperar na memória os fatos e, à medida que ele os retoma com palavras e com gestos, envolve-me dialogicamente no ocorrido. A linguagem estava sendo promovida no momento em que a professora convida as crianças a falarem sobre o que fizeram. Isto nos leva a pensar sobre a competência comunicativa das crianças, que emerge dos contextos de socialização, como nas creches. Estes espaços contribuem para se superar a ideia de que as crianças apenas reproduzem o que vivenciam, favorecendo a compreensão de que são ativas e autoras de suas vivências. Principalmente quando o processo de apropriação da

¹¹⁵ [...] *nel corso del terzo anno di vita i bambini adducessero sempre più frequentemente delle ragioni per giustificare le azioni proibite che commettevano.*

linguagem é complexificado. Destes traços, posteriormente, a criança poderá criar novas narrativas, agregando novos elementos linguísticos em sua discursividade.

Para Vigotski (2009) a base da atividade criadora é a cultura, e o principal processo psicológico que está em funcionamento é a memória. Quando uma situação é reproduzida por uma pessoa, são retomadas as marcas de situações anteriormente vividas. O comportamento humano expresso em sua atividade “está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

O autor evidencia que as impressões que marcaram nossa vida, como traços que se constituem e são impressos no cérebro humano, possibilitam a reprodução e a atividade criativa, que parte de algo já presente no ser humano. É um processo que se dá pela plasticidade cerebral, deixando marcas por meio das situações vivenciadas. Estas marcas não desaparecem, mas ganham novas formas devido à possibilidade de elaboração do sujeito, em uma combinação entre o que lembra, recorda (a memória utilizada) e as novas formas de imaginar e criar algo novo (VIGOTSKI, 2009).

É interessante observar que João, ao me contar sobre o que havia acontecido na sexta-feira anterior, não reproduziu em ações o que havia feito, nem sequer utilizou tintas para tal, mas buscou recursos comunicativos para narrar o fato. Recorreu aos traços de memória sobre a situação, me conduziu até o local e me apontou, com gestos e expressões verbais e não verbais, o que fizera junto com Daniel.

Para Vigotski (2009), o processo de plasticidade não é apenas material/biológico (atividade cerebral-interpsíquica), o conteúdo dessa atividade cerebral é social. Isto ocorre quando a criança é levada a recordar, fazendo um percurso que o remeta ao que está pensando. A professora teve um papel importante neste processo de evocação da memória na criança. Diante de sua indagação a João, o menino apresentou uma série de expressividades que o colocaram em diálogo comigo e possibilitaram a ele retomar, inclusive, as regras sociais que eram estabelecidas naquele contexto.

Alerta Dunn (1998) que as crianças fazem grandes esforços para poderem participar de diálogos com os adultos e com crianças mais velhas. Este movimento faz com que elas comecem a desprender-se das necessidades e interesses exclusivamente seus, começando a se interessar pelo outro. Para a pesquisadora, as crianças quando participam de diálogos mais complexos, demonstram “ser capazes de

intervir de modo pertinente aos argumentos que interessa aos outros e – se querem ser conversadoras eficazes – devem ser capazes de fornecer novas informações ao diálogo¹¹⁶. (DUNN, 1998, p. 153).

Por isso a importância de se considerar os modos mais rudimentares de comunicação das crianças e observar o empenho que elas fazem para serem compreendidas e escutadas entre as outras pessoas. No caso do último episódio que apresentamos, é possível perceber que João traz novos elementos à conversa, não apenas me contando o ocorrido, mas também lembrando as marcas regulatórias do que pode ou não fazer ao mostrar à professora onde pode usar as tintas. Segundo Dunn (1998), as crianças se interessam em compreender as ações inadequadas aos olhos dos outros, afirmando que, em sua pesquisa, “estava extremamente claro o interesse das crianças pelos erros ou para os comportamentos extravagantes ou inesperados, que para as pessoas são inconvenientes¹¹⁷”.

A interlocução da professora tomou um caráter dialógico na relação comunicativa com o menino, levando-o a assumir o protagonismo narrativo dos acontecimentos. A professora retomou o ocorrido sem expor as crianças a constrangimentos e suscitou em João a possibilidade de ele utilizar-se de diferentes estratégias de comunicação para me inteirar do que acontecera.

Musatti e Panni (1983) chamam a atenção sobre o processo de desenvolvimento comunicativo das crianças a partir dos primeiros meses de vida, ainda muito recorrentes do choro, risos e gestos. Para as autoras, é necessário ter em vista que, nas creches, as crianças nos três primeiros anos de vida estão vivenciando um período evolutivo muito importante. Talvez, segundo elas, o mais complexo no plano das revoluções psicológicas em geral e da capacidade comunicativa. As autoras ressaltam que este processo se inicia nos contextos familiares, mas se estende aos outros espaços de socialização. Embora as crianças sejam protagonistas no curso da sua aprendizagem, é inegável por outro lado, o protagonismo dos adultos, “cujo o recíproco sistema de comunicação é mais estruturado e é globalmente diferente daquele

¹¹⁶ [...] *essere capaci di intervenire in modo pertinente agli argomenti che interessano gli altri e – se vogliono essere conversatori efficaci – devono essere in grado di apportare al dialogo nuove informazioni.*

¹¹⁷ [...] *era estremamente chiaro l'interesse dei bambini per gli errori, per le persone che sono nei guai, o per i comportamenti stravaganti o inaspettati.*

partilhado coletivamente entre as crianças¹¹⁸”. (MUSATTI e PANNI, 1983, p. 105).

Bete (PAS-M) mostra à Grasi (PR-M), a foto que foi tirada com o pirata que visitou a creche na semana anterior. Paulo aparentemente não ouvindo a conversa fala: “Pirata? Por que pirata?” E Grasi começa a cantar: “Eu sou pirata da perna de pau...” Paulo questiona: “Por que o pirata tem a perna de pau?” Grasi: “Porque tinha um jacaré no mar e estava com muita fome e comeu a perna dele.” Paulo: “Jacaré?”. Grasi pensa e rapidamente responde: “É eu acho que é isso que aconteceu, eu não sei, será que tem Jacaré no mar? É acho que não, mas tem crocodilo, que parece um jacaré enorme, eu acho”. Paulo pergunta: “Porque o pirata fechou a janela na foto?” Grasi lhe responde: “Foi só a cortina para a foto ficar boa, estava muito clara a sala.” (D. C. Manhã de 23 de junho de 2014).

Enquanto as duas professoras conversavam, rapidamente Paulo entra no diálogo delas demonstrando não estar alheio ao que elas falavam. Aspecto no qual fica evidente a necessidade da atenção ao que se diz e como se fala, já que as crianças, mesmo envolvidas com outras situações, estão atentas ao que é pronunciado pelos adultos. Segundo Dunn (1998), quando as crianças começam a questionar sobre o que os outros falam ou fazem, está havendo uma sensibilidade, por parte delas, em quererem participar do que interessa também a outras pessoas. Para a autora, “quando as crianças ficavam perplexas com comportamentos que não compreendiam, as investigações sobre as ações dos personagens das histórias originaram uma longa série de perguntas¹¹⁹”. (DUNN, 1998, p. 149). A autora explica, em seu estudo, que muitas das perguntas das crianças sobre personagens, e até mesmo sobre o comportamento das pessoas com quem conviviam, estavam muito mais voltadas à ideia de dar sentido ao mundo, ao que vivenciavam e observavam do que à satisfação de necessidades emocionais imediatas.

¹¹⁸ [...] *il cui reciproco sistema di comunicazione è ormai ben strutturato ed è globalmente differente da quello della collettività dei bambini.*

¹¹⁹ [...] *quando i bambini restavano sconcertati da comportamenti che non comprendevano, le indagini sulle azioni dei personaggi delle storie davano luogo a una lunga serie di domande.*

No caso de Paulo, o interesse foi em entender por que o pirata tinha uma perna de pau e, ao mesmo tempo, por qual motivo as cortinas foram fechadas. Paulo demonstrou não ter entendido que as cortinas foram fechadas para a foto ficar com melhor qualidade, parece que sua interpretação se voltava a quem era aquele personagem e ao fato de o personagem do pirata ter uma perna de pau. Mas consideramos importante observar que, independentemente das suas perguntas estarem diretamente relacionadas ou não, no momento em que Paulo entra no diálogo, fica evidente o caráter dialógico da linguagem. Mesmo a conversa não sendo com o menino, ele, ao ouvir e se inteirar do tema que estava sendo verbalizado, sentiu-se convocado a participar do diálogo travado entre as duas professoras.

Novamente aqui houve escuta por parte da professora e acolhimento à indagação da criança, ao mesmo tempo em que a docente tenta imergir na lógica infantil, buscando elementos que pudessem endossar o diálogo com Paulo. As pesquisadoras Zani e Emiliani (1983) enfatizam que é importante levar em consideração o conteúdo expresso na linguagem dos adultos, de modo que seja compreensível às crianças pequenas. Nas relações adulto-criança, geralmente, os adultos exercem um papel guia na manutenção dos diálogos que se iniciam, inclusive quando as crianças já superaram o nível pré-linguístico e se tornam interlocutoras competentes do ponto de vista linguístico. As autoras chamam a atenção ao modo como os adultos se dirigem às crianças e ressaltam a importância de serem assumidas respostas empáticas às perguntas feitas. Segundo elas:

O uso de contribuições, como expressão direta das próprias opiniões e sentimentos e repetições de empatia disto que as crianças dizem e exprimem não verbalmente, indicam um modo de conversar que se preocupa em envolver as crianças na interação, encorajando a sua liberdade de expressão¹²⁰. (ZANI e EMILIANI, 1983, p. 99).

A professora Grasi ao responder Paulo trazendo elementos do mundo imaginário, estava se aproximando dos seus interesses e curiosidades e oferecendo possibilidades para o menino recriar sua

¹²⁰ *L'uso dei contributi, come espressione diretta di proprie opinioni e sentimenti, e di ripetizioni empatiche di ciò che i bambini dicono ed esprimono non verbalmente, sono indice di un modo conversare che si preoccupa di coinvolgere i bambini nell'interazione, incoraggiando la loro libera espressività.*

discursividade. Vigotski (2009) afirma que a fantasia está sempre vinculada à realidade, é imaginada e se materializa em criação, a partir da combinação entre o vivido e o reelaborado. São as marcas impressas de situações anteriores que possibilitam ao sujeito criar novas ações, não apenas pela reprodução, mas por um processo enriquecido por outros elementos e necessidades.

Entendemos que a participação comunicativa das crianças propicia a elas mesmas compreenderem que as relações sociais são estabelecidas sempre com um outro, e que este outro é provido de sentimentos, emoções, de posturas desejáveis e não desejáveis. Mas é nesta corrente viva da linguagem, como afirmam Bakhtin e seu Círculo, que a criança vai estabelecendo conexões com algo dado, tendo assim possibilidades de fazer outras elaborações. Para Bakhtin, “alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.)” (2006, p. 326).

As perguntas feitas por Paulo apresentaram a combinação do discurso social e do individual, foram indagações suscitadas do que ouviu e relacionou com o que havia vivenciado, em uma dada manhã na companhia do pirata. Porém esta vivência levou Paulo a querer entender melhor as características do personagem. Diante das questões que elaborou e das respostas da professora, o menino teve possibilidades de operar significados sobre as situações que lhes são compartilhadas, constituindo sua intersubjetivamente nas relações com o outro.

Bakhtin (2006) afirma que é mais fácil estudar o dado do que algo já criado e concordamos com o autor, porque, para que se compreenda o que foi criado, é necessário entrar no pensamento e nas bases ideológicas que formam o sujeito. Neste sentido, a relação entre o dado e o criado pode ser importante elemento da nossa atenção nos espaços coletivos de Educação Infantil. Ou seja, a partir do que é proposto e vivenciado com as crianças, cabe indagarmos a forma como elas se apropriam e o que recriam e criam do que lhes foi ofertado.

Pelo processo de apropriação da palavra do outro, o ser humano vai formando sua consciência ideológica e se apropriando das condutas sociais, produzindo seus próprios enunciados. Contudo, para que as professoras compreendam o que as crianças criam e exprimem plenamente nos diálogos em que participam, lhes são exigidas respostas responsivas.

Ter em vista a complexidade da relação comunicacional com as crianças, as implicações de nossas palavras na constituição delas, enquanto sujeitos sociais, denota conduzir a prática docente

direcionando-a ao ato pedagógico. Segundo Bakhtin (2010a, p. 80), “é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade.” Isto é, para agir-se com responsividade é necessário considerar-se o tempo e o lugar em que se vive; nem a teoria, nem o pensamento (o planejamento prévio), embora fundamentais, garantiriam a atitude responsiva em relação ao outro.

As crianças começam a ter maior consciência de si na relação com o outro e se apropriam das regras do convívio social a partir de situações que são valoradas socialmente. Nesta relação, as crianças vão se tornando mais competentes em seus empreendimentos comunicativos, o que requer das professoras a atenção às relações que são estabelecidas e ao presumido que está presente nas expressividades delas.

Para Bakhtin (Volochínov), o enunciado se constitui entre a esfera do dito e do não dito, ou seja, o presumido é o extraverbal da enunciação, que não aparece materialmente em forma de som verbalizado, mas está contido no que foi dito, constituindo a estrutura da significação (2011). Para a compreensão do presumido no enunciado, é necessário reconhecer-se o horizonte espacial dos falantes. No caso das professoras, torna-se reinvidicação conhecerem melhor as crianças e os contextos sociais de que fazem parte, para terem ampliada as possibilidades de identificar a linguagem extraverbal contida nas suas enunciações. A atenção às particularidades de cada criança, ainda que seja um desafio nos contextos coletivos de Educação Infantil, é importante para identificar o que significam as entoações proferidas pelas crianças. O excerto seguinte exemplifica este aspecto:

Grasi (PR-M) observa que Diego está incomodado, expressa descontentamentos e, quase chorando, puxa a roupa que veste para baixo. A professora fala: “O que foi, caiu, Diego? O que tu quer, meu amor, quer tirar esse colete, tá com calor? Já tirou o teu casaco, vai tirar mais esse? Assim tu vai ficar com frio!” e auxilia a criança a tirar o colete. O menino apresentou outra expressão parecendo não estar mais incomodado. (D. C. Manhã de 1º de agosto).

A professora observou que a expressão de Diego era de desconforto e conseguiu identificar que, auxiliando-o a retirar o colete, o menino se sentiria melhor. Neste processo, mais do que possibilitar bem-estar à criança, estava sendo estabelecida uma rede comunicacional

entre os dois participantes do discurso. Quando a enunciação de uma pessoa é tomada pela outra como indicativo para mudanças, o autor do discurso tem sua presença legitimada em dado contexto. No caso do excerto acima, a professora se volta à criança com perguntas sobre o que interpretou do contexto extraverbal que se configurava, deduzindo o que a incomodava.

Sob a ótica bakhtiniana, analisamos que a expressão do menino ganha sentido devido ao *horizonte espacial comum* (o aumento da temperatura naquela manhã, as roupas pesadas que o menino usava e sua demonstração de incômodo) em que os dois interlocutores (a professora e a criança) se localizavam. Tanto a professora interpretou e compreendeu o que enunciava Diego, como o menino, possivelmente, previa receber a ajuda da professora, conforme manifestasse seu desconforto. Supomos que havia uma *compreensão comum da situação* por parte dos dois e, por fim, houve uma *avaliação da situação*, desencadeada pela entoação enunciada pelo menino. Isto permitiu à professora compreender e atender a necessidade da criança naquele momento.

A entoação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entoação a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entoação o falante se relaciona com os ouvintes: a entoação é social por excelência. É, sobretudo, sensível para com qualquer oscilação da atmosfera social que envolve o falante. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV) 2011, p. 160) (Grifos do autor).

Diante do exposto, cabe-nos afirmar que a apropriação da linguagem pela criança é um processo que envolve uma complexidade de fatores. Compete às instituições de Educação Infantil terem profissionais instrumentalizados, em uma perspectiva da *práxis* educativa, para promover as máximas competências comunicativas entre as crianças. Tendo em vista que a autoconsciência só se forma na relação com outras pessoas e que a linguagem é apropriada na medida em que é possível exprimir as percepções sobre si mesmo e sobre o outro. A atenção das docentes ao presumido no que expressam as crianças, entre elas e delas com os adultos, aproxima mais as professoras do universo infantil, permitindo que avaliem quais são os conhecimentos que as crianças demonstram ter apropriação.

Dispender de tempo para conversar e ouvir as crianças é conceder-lhes *o direito à infuncionalidade*, em uma sociedade que prima pela eficiência e nega o direito à infância, como afirma Rizzo (2011). Compreendemos que o tempo concedido à escuta, ao acolhimento do que as crianças enunciam e a disposição de dialogar com elas são meios para promover uma Educação Infantil que amplie as experiências das crianças e tenha elas como ponto de partida. Identificar o presumido presente nas expressões verbais e não verbais das crianças permite compreender o enunciado como *palco de encontro de diferentes opiniões*, como define Bakhtin (2006).

As relações que são estabelecidas nos contextos educativos podem promover ou inibir a potencialidade comunicativa das crianças. Mais do que a idade etária, parece importante nos atermos às interlocuções que estabelecemos com elas e aos sentidos que atribuímos aos seus fazeres. Isto implica, portanto, prever que as crianças vão se apropriando da cultura historicamente construída na circunscrição dos contextos sociais. Além da atenção voltada aos discursos proferidos, é importante levar em consideração se a forma como organizamos o cotidiano e as nossas ações comunica algo às crianças.

A docência na Educação Infantil, quando condizente com as possibilidades interpretativas das crianças e voltada a ampliar suas potencialidades de socialização e descobertas do mundo, incide sobre o reconhecimento da escuta como meio de tornar dialógicas as relações entre adultos e crianças.

Destacamos o importante papel das professoras na educação e no cuidado das crianças pequenas, mas, ao mesmo tempo, afirmamos que, diante do que vimos, observamos e analisamos, as crianças são as principais protagonistas de suas próprias experiências. Reconhecer que o processo de constituição da linguagem entre elas está diretamente relacionado com os fazeres docentes, é se dirigir à escuta de suas manifestações, legitimando-as como partícipes e autoras de sua aprendizagem.

Conhecer os sentidos que constituem os fazeres das crianças significa imergir em suas lógicas, conhecendo melhor suas principais preferências relacionais. Significa também adentrar o olhar aos seus fazeres e aos sentidos e significados que atribuem, assim como o que simbolizam nas brincadeiras e que relação estes aspectos têm com a constituição da linguagem. Na próxima e última seção abordaremos os conceitos de *tema e significação* a partir da brincadeira entre as crianças.

5.4 A BRINCADEIRA COMO PROMOTORA DA DISCURSIVIDADE ENTRE AS CRIANÇAS: UM TEAR DE TEMAS E SIGNIFICAÇÕES

A seguir apresentaremos a composição das análises que possibilitam observar como as crianças e os adultos apreendem os sentidos e os significados das situações vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil. Nestas vivências, a brincadeira ganha uma dimensão importante ao promover a ampliação discursiva das crianças e possibilitar estratégias de transgressão delas frente às regras estabelecidas pelos adultos.

5.4.1 A atribuição de sentidos das professoras aos fazeres das crianças

Figura 12 - Paulo e Rafaela protagonizando a brincadeira de faz-de-conta



Fonte: Acervo da autora

A brincadeira ocupa um lugar relevante na educação das crianças bem pequenas. Pela brincadeira torna-se possível à criança exprimir suas emoções e sentimentos, experimentar ser algo que, devido à sua idade, ainda não pode ser (VIGOTSKI, 2008). Os enredos que as crianças constituem ao brincar possibilitam comunicar aos adultos e coetâneos o que elas realizam ou pretendem realizar (BONDIOLI, 1990; SAVIO, 2011).

Os estudos acima mencionados oferecem subsídios para aprofundarmos o conhecimento sobre as crianças, observando-as e reconhecendo suas potencialidades comunicativas nos momentos em que brincam. Seja a criança sozinha com um objeto, seja na interação com coetâneos ou crianças maiores, ou até mesmo com o adulto, nos espaços coletivos de Educação Infantil.

Abordar a brincadeira entre as crianças bem pequenas em contextos formais de educação, implica discutir o papel da docência neste processo. As professoras podem ser grandes promotoras de brincadeiras nos grupos de crianças de zero a três anos, buscando compreender os *temas* que são enredados por elas e podendo, elas próprias, atribuir sentidos e identificar significados ao que é manifestado. Nesta direção, entendemos que os conceitos de *tema* e *significação*, cunhados por Bakhtin e o Círculo, são compatíveis para compreendermos a brincadeira das crianças como propulsora na constituição da linguagem.

As relações estabelecidas no cotidiano, entre o coletivo da Educação Infantil, são permeadas de sentidos, por meio de enunciados veiculados entre as crianças e as professoras. Estas enunciações são valoradas pelo tom apreciativo do outro que qualifica uma dada ação como boa ou ruim, bonita ou feia, legítima ou ilegítima, aspectos que constituem o enunciado, conforme Bakhtin (Volochínov) (2009). Para os autores,

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isso é o que se entende por tema da enunciação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 133-134).

Neste sentido, a atenção ao processo discursivo que é constituído nas relações pedagógicas torna-se relevante para se compreender quais

estratégias de comunicação as crianças bem pequenas lançam mão para se expressarem. Uma simples enunciação verbal ou extraverbal está sempre associada a um conjunto de elementos presentes na situação social, permitindo a quem observa, avaliar, interpretar, compreender e potencializar a apropriação e o desenvolvimento da linguagem das crianças.

O conceito de tema nos parece adequado para a análise dos dados, em relação à brincadeira das crianças bem pequenas, por auxiliarmos a compreender os sentidos proferidos (enunciados) entre as crianças e os adultos. Para Bakhtin (Volochínov) (2009), o tema é instável, não previsível, “não reiterável”, por apresentar novos sentidos de acordo com a situação social, tendo uma relação com o existir único e singular do ato social. Já a significação é permanente, é o significado estável. Embora haja distinção entre os dois conceitos, um não existe sem o outro. Mesmo a significação, que possui estabilidade, está sempre vinculada à uma ideia, ainda que, como aparato técnico, conforme define o autor:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 134) (Grifos do autor).

O tema caracteriza o enunciado, sempre relacionado ao contexto social em que se encontram os interlocutores, em que cada um pode significar a enunciação do outro, presumidamente. A compreensão dos sentidos e significações presentes nas trocas sociais entre as professoras e as crianças se mostra importante, principalmente nos momentos de brincadeira. Ao considerarmos que nestes momentos as crianças podem apresentar uma maior riqueza discursiva, aspecto que implica constante interpretação e atribuição de sentidos (de ambos os lados, há que se considerar, das crianças e dos adultos). Outro aspecto a ser considerado refere-se à importância de as professoras observarem as ações das crianças, o que permite a elas atribuir sentidos ao que as crianças fazem, mesmo quando não verbalizam. No excerto a seguir é possível observar a professora complexificando o que havia proposto às crianças, ao observar seus jeitos de agir.

No momento da Educação Física, a professora ofereceu caixas de madeira e papelão de diferentes tamanhos para as crianças explorarem, após ter passado em projetor multimídia, a história “O homem que amava caixas¹²¹”. Segundo o relato da professora, sua intenção era que as crianças explorassem os materiais e criassem possibilidades de uso com os mesmos, além de poderem se apropriar de tamanhos, formas e espaços. À medida que as crianças iam se desafiando pelas caixas, a professora Joana (PEF) introduzia novos elementos. Improvisava rampas com madeiras, oferecia panos, formava pontes e degraus. Observei que ela percebeu uma criança (Antônio) aproximando uma cadeira para conseguir subir em uma caixa mais alta, ela observando a criança, fala baixinho, como que para si mesma, sem que o menino ouvisse: “Hum, tu está me dando uma ideia”. Buscou uma caixa de madeira mais baixa e colocou em frente à alta, formando um novo degrau. Havia uma preocupação evidente em complexificar os desafios para as crianças, estimulando-as a realizar outras ações antes não realizadas. (Manhã de 30 de abril de 2014).

Nesta ocasião, a professora atribuiu um sentido à atitude do menino, ao interpretar que ele não conseguia alcançar uma caixa mais alta sem auxílio de outro recurso. A professora entra em relação com a criança de modo indireto; primeiro, observando seus movimentos, logo depois, incluindo mais um objeto, sem nada dizer-lhe e sem interromper o movimento de Antônio com a cadeira. É interessante perceber que esta situação se desencadeou sem que o menino solicitasse auxílio ou verbalizasse qualquer palavra. Antônio continuou por alguns instantes com a cadeira, mas logo a abandonou e passou a subir na caixa trazida pela professora. Sem muita demora, outras crianças se interessaram pelo subir e descer degraus, o que levou Joana (PEF) a incluir outras caixas com alturas diferentes.

Nesta manhã, as crianças estavam muito ativas com as caixas, descobrindo as possibilidades que tinham de criar casas, pontes ou transformá-las em carrinhos, os quais empurravam pela sala. Para um

¹²¹ Autoria de Stephen Michael King (1997). Editora: Brinque Book, Ilustração: Stephen Michael King. Tradução: Gilda de Aquino.

olhar descontextualizado, poder-se-ia dizer que o Grupo III estava bagunçando, e as crianças agitadas, mas olhando mais apuradamente, era possível perceber o envolvimento delas com os materiais e entre elas, enredadas em diferentes situações. Savio (1990) destaca que muitos estudos consideram equivocada a participação do adulto em situações de brincadeiras das crianças. Mas, para ela, quando o adulto se propõe a intervir diretamente no grupo de crianças para sustentar as elaborações que estão surgindo, indo ao encontro do que a criança manifesta, favorece a busca de elementos imaginários para a criação de novas situações de brincadeiras.

Temos destacado ao longo deste texto, a necessidade de, na docência com as crianças de zero a três anos, manter-se a atenção a quando e como intervir no que as crianças estão fazendo. A ideia de intervenção do adulto na atividade da criança precisa ser conciliada à ideia de inserir-se em seus enredos, participar junto, avaliando quando as suas proposições são ou não aceitas. Isto implica observar que a forma como as crianças se apropriam da circunscrição do meio é diferente para cada uma e dependerá sempre de outras vivências das quais participam ou participaram, como esclarece Vigotski (2010). Na perspectiva deste autor, a criança produz a sua consciência e se apropria do que é proposto na própria atividade, ou seja, em sua oportunidade de participar efetivamente da realização de algo, e não necessariamente pela intervenção do outro sobre ela.

Neste sentido, preocupar-se em acolher as manifestações das crianças, buscando interpretar os sentidos que elas atribuem ao artefato cultural que lhes é disposto e concomitantemente, atribuindo sentido às suas atividades, contribui para que o sujeito se constitua, estabelecendo relações com o outro. O menino Antônio, ao movimentar-se com a cadeira em direção à caixa, estava solucionando o problema de como subir em um ponto mais alto, o qual suas pequenas pernas não alcançavam. A professora, quando observa e atribui sentido ao movimento da criança, ancora-se na significação do que Antônio enunciava, isto é, tinha como parâmetro a construção de degraus, de uma escada. Disto, a professora interpretou o tema (a ideia) intrínseca ao agir do menino, ou seja, ao desafio dele em subir na caixa mais alta.

Este episódio exemplifica o que diz Bakhtin (Volochínov) (2009) sobre a impossibilidade de haver *tema* sem *significação* e também o contrário. Os autores apregoam que somente é possível a compreensão do tema e da significação de dado enunciado se houver uma compreensão integral da situação. Um ato isolado, sem correlação com o contexto social e com o conjunto de elementos verbais e extraverbais

que formam o enunciado, se tornaria vago ao outro. Desta forma, é importante entender a brincadeira como contexto social de relações, em que diversas enunciações são proferidas. Quando questiono a professora Joana (PEF) sobre qual compreensão ela tem a respeito da brincadeira, responde o seguinte:

Pra mim a brincadeira é a revolução do mundo. [...] Se a gente aprendesse ou compreendesse que o brincar, que o experimentar, que o trocar, que o construir, imaginar... Por que assim, eu acredito que tudo que a gente vive é inventado, nós inventamos, o ser humano inventou. Inventou que as regras são dessa forma, não são daquela, tanto é que a gente vê inúmeras culturas diferentes com conhecimentos diferentes que foram inventadas, alguém inventou e alguém aceitou que fosse dessa forma e a brincadeira é permeada da fantasia, do imaginário, do encantamento e a gente tem que viver assim pra se encantar no mundo, pra viver bem, pra ter uma qualidade de vida, pra ter prazer de viver. Tanto é que a gente vê, cada vez mais as doenças estão aí, cada vez mais não se tem tempo, cada vez mais as doenças que de alguma forma são decorrentes das nossas práticas, da nossa forma de viver. Nos mostram que a gente esqueceu do que a gente descobriu quando era criança, ou foi impossibilitado de continuar lá naquele movimento de inventar, de criar, de imaginar. (ENT-PEF, informação oral¹²²).

A professora estabelece uma relação entre a brincadeira e o campo criativo do humano, destacando que o esquecimento da infância, do ser criança na vida adulta, acarreta problemas e inibe o ato criativo. Embora esta relação seja plausível, é necessária certa cautela para afirmá-la. A relação entre as possibilidades que a criança tem de brincar e tornar-se um adulto mais criativo e capaz de solucionar problemas não ocorre de modo linear, nem somente as vivências da infância serão determinantes do sucesso ou insucesso pessoal, quando adulta. De acordo com Vigotski (2000b; 2010), este processo resulta da situação social do desenvolvimento, da relação entre a unidade externa com a interna, que é a vivência do sujeito ao longo da vida. Este processo não é inato, mas uma apropriação da cultura, em que as funções elementares

¹²² Entrevista concedida à autora em 29 de setembro de 2014.

se interconectam com as funções psicológicas superiores, elevando a capacidade criativa de cada um. Vigotski (2010) afirma que os elementos existentes somente determinam a influência do meio no desenvolvimento da personalidade consciente da criança pela vivência. Para o autor,

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Quanto mais situações desafiadoras a criança puder vivenciar, experimentando de diferentes maneiras como resolver os problemas que surgem, maior será sua capacidade de criar. Concordamos que a brincadeira, na idade infantil, contribui com o estabelecimento de bases, que, de modo contínuo, poderão ampliar a imaginação e as possibilidades de formar relações entre o entorno social imediato e o entorno social amplo. Isto poderia propiciar a elaboração de soluções para enfrentar questões mais complexas que possam surgir.

Ressaltamos a importância de as professoras estarem atentas às interações e brincadeiras formadas pelas crianças e a que elementos podem ser acrescentados para se promover a imaginação delas. Da mesma forma, perceber as apreensões que podem ser feitas dos sentidos que as crianças atribuem ao que lhes é proposto. Cabe-nos também indagar sobre as formulações que elas elaboram e nos revelam. E, a partir de então, observar o modo como atribuímos sentidos às suas atitudes, como as abordamos e comunicamos nossa interpretação ao que elas fazem.

Entendemos que as relações em que as crianças comunicam e o adulto tem acuidade ao dirigir-se a elas, permitem que, por suas vivências, a apropriação da linguagem se alargue, e sua compreensão sobre o entorno seja ampliada. No entanto, isto requer a constante atenção das professoras às estratégias de comunicação das crianças, observando que, nas brincadeiras, suas expressividades são ainda mais variadas:

Uma vez que muitas crianças em conjunto com os adultos são protagonistas deste ambiente, é

importante analisar como ocorrem aquelas iniciativas comunicativas, isto é, se os modos comunicativos variam em função da idade da criança ou também em função do interlocutor, seja esse adulto ou criança.¹²³ (PANNI e MUSATTI, 1983, p. 106).

As autoras apontam que as iniciativas comunicativas produzidas pelas crianças devem ser assumidas com seriedade, independentemente de para quem são endereçadas, sejam aos adultos, sejam aos coetâneos. As iniciativas de comunicação das crianças em direção ao outro, quando autônomas, e não apenas como respostas a perguntas que lhes foram feitas, possuem uma relevância ainda maior. Estes aspectos são significativos para pensarmos a educação de bebês e crianças bem pequenas, ao considerarmos que eles estão nos primeiros anos de vida e recém começaram a se lançar na constituição de suas primeiras formas de comunicação. Momento no qual a palavra não é predominante, levando-nos a compreender o empreendimento a que as crianças de zero a três anos se propõem, tendo na brincadeira, maiores chances de exprimirem suas potencialidades comunicativas. A este respeito, a professora Joana (PR-T), ao falar sobre as interações e as brincadeira como eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil, faz o seguinte destaque:

[...] É o essencial, a brincadeira e as interações fazem as crianças viverem, né, mostrarem o que elas estão vivendo, mostrarem o que a gente tá passando pra elas. A gente observando a brincadeira delas ou brincando com elas, a gente sabe, se a gente tiver um olhar e tiver sensível àquilo, tu observa se ela tá passando por um problema, se ela tá gravando, gravando não, absorvendo as coisas que você tá tentando passar, eu acho que é isso. **E tu reconhece, as crianças te dizem através da brincadeira e das interações com o outro. E elas não vão chegar e falar pra ti “eu tô passando por isso”, mas elas te demonstram, né, o que elas estão precisando,**

¹²³ Dal momento che sono protagonisti di questo ambiente molti bambini da zero a tre anni insieme a degli adulti, è importante analizzare come avvengono quelle iniziative comunicative, se cioè i modi comunicativi variano in funzione dell'età del bambino o anche in funzione dell'interlocutore, sia esso adulto o bambino.

se elas estão precisando de um pouquinho mais de atenção de um lado, se elas estão precisando de um pouquinho mais, sei lá, até de carinho, às vezes, até de afeto, uma conversa. (ENT-PR-T).

Embora a professora não destaque este processo como propício para a constituição da linguagem das crianças, na busca por estratégias para comunicar o que desejam, ela reconhece a importância de o adulto ter sensibilidade para interpretar aquilo que, pela brincadeira, pode ser manifestado. Bondioli e Savio (1994), ao desenvolverem um estudo utilizando um instrumento (SVALSI¹²⁴) para observar e avaliar as brincadeiras de faz de conta entre as crianças bem pequenas, constataram que, neste tipo de brincadeira, elas se relacionam com sentimentos e emoções. Seria a brincadeira uma forma particular de as crianças demonstrarem como compreendem as relações. As autoras afirmam que as crianças, para desenvolverem uma brincadeira, precisam acordar significados (o que chamamos de sentidos) com seus pares, principalmente sobre a função lúdica que cada uma desenvolverá ou conforme o que for atribuído de função social aos objetos. As pesquisadoras denominam este processo como trama narrativa, que apresenta um conjunto de significados compartilhados.

[...] para brincar de faz de conta ocorrem competências específicas de natureza cognitiva, linguística e social, cujo grau de maturidade e articulação parece estar relacionado ao desenvolvimento global da criança. A brincadeira de ficção, enquanto atividade espontânea e automotivada, é um observatório privilegiado para apreender em condições mais favoráveis o grau de desenvolvimento e as capacidades que ela possui.¹²⁵ (BONDIOLI e SAVIO, 1994, p.12).

¹²⁴ *Scala di Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili* (Escala de Avaliação das Habilidades Lúdica-Simbólicas Infantis).

¹²⁵ [...] *per giocare a “far finta” occorrono competenze specifiche di natura cognitiva, linguistica e sociale il cui grado di maturità e articolazione sembra essere in relazione allo sviluppo complessivo del bambino. Il gioco di finzione, in quanto attività spontanea e automotivata, è un osservatorio privilegiato per cogliere nelle condizioni più favorevoli il grado di sviluppo infantile e le capacità che il bambino possiede.*

A brincadeira é um campo favorável para se perceber como as crianças estão interpretando as situações que vivenciam e quais potencialidades comunicativas são reveladas neste momento. Para Bondioli e Savio (1994), quando as crianças entram em acordos e estabelecem as regras da brincadeira, elas produzem mensagens (meta-mensagens). Elas se esforçam para conseguirem deixar claro ao outro participante o que pretendem. São situações metacomunicativas, fundamentais de serem observadas e levadas em consideração nos espaços de Educação Infantil.

A afirmação da professora Joana (PR-T) sobre a brincadeira entre as crianças bem pequenas ser *locus* de observação para os adultos conhecerem melhor delas, vai ao encontro do que afirmam outros pesquisadores. Ao referir-se às funções expressivas da brincadeira de faz de conta, Fein (1990) assevera que a criança tem a possibilidade de vivenciar sentimentos reais. Isto é, convive com sentimentos de ameaça, de medo, de domínio e de poder, a partir de um símbolo criado pela imaginação em relação a elementos da vida real. Estes aspectos desenvolvidos anteriormente por Vigotski (2009) estão intimamente vinculados à memória. Para o autor, “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Esse processo de elaboração fictícia se constitui não necessariamente por situações vivenciadas efetivamente pela criança, mas por conhecer situações que envolvem personagens, como aponta Fein (1990). No processo constitutivo da brincadeira fictícia, Fein fala em processos de afirmação e substituição da criança no brincar, referindo-se a situações reais que molduram a forma organizacional do brincar. Segundo ela, “a afirmação da realidade é crucial porque estabelece situações do quadro lúdico. A brincadeira de ficção requer também a asserção, de ordem superior, da função lúdica.”¹²⁶ (FEIN, 1990, p. 95)

Para a autora, na brincadeira, quando há a presença de elementos simbólicos, existe também uma relação de “ambiguidade e incerteza” vivida pela criança. As variadas exigências que a brincadeira acarreta, abrem possibilidades de metacomunicação, no momento em que a criança precisa encontrar estratégias para comunicar ao outro

¹²⁶ *L'affermazione di realtà è cruciale perché stabilisce i presupposti situazionali della cornice fittizia. Il gioco di finzione richiede anche l'asserzione, di ordine più elevato, di finzione ludica.*

participante que dado objeto terá outro significado e não o original da sua função.

A criança, ao brincar, pode encontrar possibilidades de comunicar o significado que atribuiu a um determinado objeto ou a uma determinada situação enredada por ela, utilizando diferentes estratégias comunicativas. Entendemos que a brincadeira promove as potencialidades de linguagem da criança, contribuindo com sua formação imaginária, uma vez que, nos primeiros anos de vida, a criança faz apropriações por meio das percepções externas e internas dos objetos (VIGOTSKI, 2000c). Mas não só, segundo este mesmo autor, as situações vivenciadas pela criança formam a base de sua experiência. Em suas palavras: “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída sua fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Desta forma, por meio da brincadeira a criança potencializa a função imaginária. Na atividade de manipular objetos, ouvir, sentir e perceber diferentes situações, a criança é levada a superar desafios estabelecidos pelo meio, aprendendo a saber. No aprender a saber sobre o entorno, desenvolve as funções psicológicas superiores, apropriando-se da produção histórica e cultural produzida pelo homem (VIGOTSKI, 1995). Nesta interação, a criança aprende e se desenvolve pela comunicação emocional e pelos sentidos que o outro lhe atribui, levando-a à elaboração dos seus próprios sentidos sobre o que vivencia.

A brincadeira, além de possibilitar que conheçamos os sentimentos que as crianças revelam, suas angústias, inseguranças e emoções, permite-nos também observar o processo de constituição da linguagem entre elas. Assim, reconhecendo-se que na expressividade das emoções, um conjunto de elaborações estão sendo realizadas.

Na brincadeira é reverberado os sentidos que as crianças atribuem ao que lhes foi proposto e ao que lhes foi atribuído de sentidos sobre suas atitudes frente às situações cotidianas. Muitas brincadeiras permeavam o cotidiano das crianças no GIII, com presença considerável de relações simbólicas naquilo que elas mesmas formavam. Nas brincadeiras criadas pelas próprias crianças, a partir dos materiais e espaços que lhes eram dispostos, nem sempre havia a participação direta das professoras. Todavia era evidente que observavam a evolução deste processo entre as pequeninas. Ao perguntarmos à professora Bete (PAS-T) se havia brincadeira no grupo, ela prontamente responde:

Muito (gargalhada)! Eles entram, já a primeira coisa que eles fazem, querem uma brincadeira, porque o João já chega bem a mil. Eu acho tão engraçado, às vezes, quando eu vejo ele já tá com as bolsas tudo, eu digo “Meu Deus João, já desmontasse a sala toda!”, porque ele chega já pega as bolsas e diz, “Bete vou tabalá (trabalhar) vou pra Igreja”. De vez em quando ele inventa uma história (risos).

A professora afirma haver brincadeira no grupo de crianças, trazendo o exemplo da representação que João faz ao chegar à creche e ao usar uma bolsa, dizendo que ia para o trabalho ou para a Igreja. A representação que o menino traz para dentro da instituição está diretamente ligada à sua vida social e familiar, em que os familiares saem para trabalhar e, provavelmente, frequentam alguma Igreja. Neste caso, a palavra está sendo constituída por uma base social e ideológica ampla, “como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior)”, conforme afirma Bakhtin (Volochínov) (2009, p. 37).

Figura 13- João e Carlos "consertando" a pia



Fonte: Acervo da autora

O enredamento de determinada brincadeira, para a criança, carregada de representação social, como no exposto acima, está longe de ser algo simples para ela. Para Vigotski (2008), pode significar que ela esteja encontrando uma forma de ser algo que ainda não pode ser (troca de papéis). João ainda não trabalha, provavelmente vá à Igreja na companhia de sua família ou observa algum membro familiar fazendo tais comunicados e indo a estes lugares. Contudo, mais do que o desejo de João em poder realizar tais atividades autonomamente, o que está em evidência é seu processo de formação da consciência.

A brincadeira de João, descrita pela professora, não é mera repetição de uma outra situação, pois já existe atribuição de sentidos. Ou seja, são desejos e necessidades regulando a ação da criança em direção ao objeto (neste caso a bolsa) e a palavra, representando significamente a expressão social da consciência (VIGOTSKI, 2000b).

Consideramos de suma importância a clareza, por parte das professoras, no que tange aos processos de formação da brincadeira entre as crianças, os quais propiciam a constituição do pensamento e da linguagem. Atentar-se a estes movimentos e situações criadas pelas crianças auxilia na compreensão de quando e como o adulto deve intervir, seja diretamente, ampliando o diálogo, seja indiretamente, acrescentando elementos que fomentem a criação lúdica delas. Recorrentemente, foi possível observar as professoras intervindo de forma regulatória no que as crianças criavam, principalmente quando havia riscos de elas se atitarem ou estragarem algum objeto, mas também houve participação delas enriquecendo as situações em que as crianças estavam envolvidas.

As crianças estão sentadas à mesa usando massinhas de modelar. Grasi: “Oi [...] quem é que tá cortando[...] uma pizza? Posso comer? Que delícia!” [...] vai botar no forno? Ó, vamos levar o fogão lá na mesa para fazer a comida [...] vem Leo [...] é pra todo mundo usar o fogão, hein, é pra dividir com o amigo tá, Martina! É pra usar um de cada vez. Tá pronto?”. Simultaneamente, Bete: “O Leo pegou o teu pente, né, Daniel [...] aqui na mesa, Leo, a massinha, ó; se não colar tudo por aí, vai ter massinha por tudo quanto é canto [...] vem cá [...] vai botar no fogo [...]]. João: “O meu bolo, não!” Chora e grita tentando bater no colega que se aproximou. Grasi: “Não bate, [...]”. Bete explica: “É que ele tá assando o bolo dele, tem que esperar um pouco, Daniel! [...] veja

o que ele fez, um bolo!”. Logo continua: “Meu Deus! Tão levando o fogão pra cima de mim, ó, eu vou me queimar!” Grasi: “Hixi vai queimar a Bete, cuidado, agora fecha”. Bete: “Tão botando o fogão em cima de mim e do João, né, João! Vão queimar nós.”. Grasi: “Tá passando o tempo, espera um pouquinho, hum tá pronto.”. (D.C. Manhã de 18 de agosto de 2014).

Figura 14 - Bloco de imagens da brincadeira com massinhas de modelar



Fonte: Acervo da autora

A professora Grasi enriquece o contexto do uso das massinhas de modelagem, favorecendo a criação de brincadeiras, principalmente quando acrescenta o fogão de brinquedo na situação. As professoras entraram na lógica das crianças, compartilhando sentidos sobre o que cada uma produzia. Savio (1996) problematiza o que significaria estabelecer uma relação suficientemente boa com a criança que brinca, destacando que o adulto, por dimensões afetivas, pode favorecer e potencializar a brincadeira entre as crianças.

Segundo a autora, a atividade lúdica é meio principal de expressão das crianças, mesmo quando suas possibilidades de linguagem não são plenamente desenvolvidas. Assevera ser significativo para as crianças que os adultos participem empaticamente de suas brincadeiras “assegurando uma presença atenta e disponível. [...] isto é, entrar em primeira pessoa na brincadeira para ativar os comportamentos, os papéis, as situações que a criança nos solicita.¹²⁷” (SAVIO, 1996, p. 78).

Na direção do que desenvolve Savio (1996), torna-se importante observar que, quando o adulto participa da atividade lúdica da criança, seu papel principal muda. Embora ele tenha convicção de que sua função principal é educativa, na brincadeira ele passa a estar imerso sob a orientação brincante da criança. Para a autora, “dentro da brincadeira quem dita as regras e quem decide as coisas que vão ou não ser feitas, é a criança.¹²⁸” (SAVIO, 1996, p. 78).

Percebemos que a observação e participação da professora Bete na brincadeira dos meninos permitiu que ela compreendesse o sentido atribuído aos materiais que utilizavam. Assim, explicou à sua colega que João estava “assando um bolo” e que por isso Daniel não poderia usar o forno do fogão naquele momento. O conflito foi evitado e a brincadeira foi fomentada pelo adulto, que valorizou a atitude da criança em relação ao enredo criado. A brincadeira se constitui por um processo criativo, mas depende também das relações afetivas e de confiança que os adultos estabelecem com as crianças.

Isto, no entanto, exige constantemente que as professoras dosem a participação delas no que as crianças criam, mas, sobretudo, é necessário atenção e observação ao que elas fazem. Desta forma, é

¹²⁷ [...] *assicurando una presenza attenta e disponibile. [...] cioè a entrare in prima persona nel gioco per attivare i comportamenti, i ruoli, le situazioni che il bambino ci richiede*”.

¹²⁸ [...] *dentro al gioco chi detta le regole e, chi decide cosa va o non va fatto, è il bambino.*

viabilizado identificar suas criações e a *ideia* do que estão desenvolvendo, assim como as próprias professoras atribuírem sentidos ao que definem as crianças, como neste exemplo: “Grasi passa por Rafaela e Letícia que estão em uma parte da sala, brincando sobre um pequeno móvel com objetos, olha para as meninas, sorri me olhando e diz ‘Montaram uma venda, tão vendendo pirulitos.’” (D. C. Manhã de 21 de maio de 2014).

Neste episódio, as crianças criaram uma situação imaginária, e a professora Grasi, ao observar, identificou o que significava a estrutura que elas montaram e os diálogos que estabeleciam. Em situações como estas, as professoras têm maiores chances de conhecer melhor das crianças e identificar suas potencialidades expressivas, as relações que já estabelecem e quais apropriações já fazem. Em outros casos, as professoras sugerem e se inserem nas atividades das crianças, produzindo novos sentidos ao que estão fazendo, como no caso a seguir:

No parque, Joana (PR-T) observa que Rafaela corre com uma extensa corda, se aproxima da menina e propõe uma brincadeira, mostrando para as crianças a possibilidade de cada uma, alternadamente, segurar a ponta da corda e brincarem de pular por cima do material. (D. C. Tarde de 16 de junho de 2014).

Neste caso, a professora ampliou as possibilidades de uso do material pelas crianças, envolvendo-as em uma atividade não prevista anteriormente, mas surgida da observação do que fazia uma criança. É provável também que tenha havido preocupação da professora de que as crianças se machucassem, ou então que, por meio desta estratégia, fosse possível agrupar um maior número de crianças em uma mesma proposta. De fato, isto ocorreu; mas de acordo com o interesse das crianças, sem imposição de que todas se dirigissem ao local onde ocorria a proposta. Algumas crianças permaneceram no que faziam,

inclusive, em outros pontos do parque, sob o olhar de professoras de outros grupos¹²⁹.

Podemos afirmar que a observação em relação aos sentidos e significados que as crianças criam e atribuem ao que vivenciam e a interpretação das professoras a este movimento, favoreceram para que conhecêssemos mais da docência com as crianças de zero a três anos. A simbolização estabelecida pelas crianças, nos momentos em que brincam e interagem entre elas e com os adultos, convocou, constantemente, as professoras a lhes darem respostas. Estes aspectos fizeram com que compreendêssemos que nas relações que são constituídas no cotidiano da Educação Infantil, permeadas por rotinas fixas, mas às vezes flexibilizadas, as docentes não agem de uma única forma. A vivência de diferentes situações com as crianças, muitas destas protagonizadas pelas pequenas, vai fornecendo subsídios às professoras para que se revejam e, processualmente, encontrem meios de atuar, mais próximas aos universos infantis.

Na próxima subseção, discutiremos, por meio da brincadeira e das interações verbais, como as crianças atribuem sentidos e significados e demonstram apropriar-se de conceitos elementares, presentes na vida cotidiana, ampliando suas possibilidades discursivas.

5.4.2 A comunicação verbal das crianças: atribuição de sentidos e a formação discursiva por pseudoconceitos

Nos contextos de Educação Infantil, por meio das relações sociais instituídas, temos a chance de melhor compreender a comunicação verbal que é constituída entre adultos e crianças e delas entre pares. Consideramos de grande importância os eventos comunicativos que

¹²⁹ Em cada sala havia uma tabela fixada atrás da porta que estabelecia o local que as professoras de determinado grupo deveriam ficar. As crianças podiam circular livremente pelo parque, mas havia a orientação para que cada dupla de profissionais levasse propostas para o seu grupo, em pontos estratégicos, para que assim as crianças fossem acompanhadas pelos adultos, nos diferentes espaços. Esta tabela foi organizada pela equipe pedagógica em acordo com o coletivo, no qual procurava cumprir tal organização. Mesmo havendo esta organização e a reivindicação que, em alguns momentos, as professoras levassem propostas planejadas para o parque, nem sempre isto ocorria. No entanto, independentemente de onde as professoras se localizassem no parque, as crianças tinham garantida a livre circulação por todos os espaços, pois geralmente em cada ponto havia uma professora presente para acompanhá-las.

transcorrem nestes espaços coletivos, que podem ser situados como conteúdo da prática pedagógica.

Para Vigotski (2000b), a comunicação verbal do adulto com a criança é fundamental na formação das funções psicológicas superiores. Estas funções não são inatas e se desenvolvem pela apropriação de um conjunto de vivências cotidianas, as quais são constitutivas da formação de conceitos e são sempre mediadas pelo signo. De acordo com o autor, a formação de conceitos na criança inicia-se pela formação de pseudoconceitos ou conceitos espontâneos, que, em interação com conceitos científicos, possibilita a evolução do pensamento e da palavra.

Tanto para a criança quanto para o adulto, compreender e comunicar-se são tarefas essencialmente iguais, o que corresponde ao desenvolvimento de equivalentes funcionais de conceitos para a criança. No entanto, as formas de pensamento (sua estrutura e operação) utilizadas são distintas em relação ao adulto, no que diz respeito à identidade do problema e da equivalência funcional (VIGOTSKI, 2000b). Tais aspectos podem ser observados nas crianças, quando elas começam a fazer maior uso das palavras, reflexo da elaboração de pensamentos mais complexos.

Enquanto algumas crianças lanchavam, Paulo estava em diálogo com Daniel. Eu não conseguia ouvir direito o que falavam, pois perto de mim outras crianças falavam também. Paulo, ao perceber que eu os observava, me olha e fala: “Eu sou irmão do meu irmão sabia?!” Eu o olho e comento, “Ah é, tu és irmão do teu irmão!”, ele afirma que sim com a cabeça. Fiquei pensando sobre a apropriação de conceitos em Vigotski (2000b). Se ele já sabe que é irmão do irmão dele, sabe que não é outra coisa, mesmo que talvez não saiba o que significa ser irmão de alguém, em termos mais científicos. (D. C. Tarde de 05 de maio de 2014)

O meio é determinante nas formas superiores do comportamento, constituído pelas relações sociais em que “o signo ocupa centralidade na orientação e domínio nos processos psíquicos” (VIGOTSKI, 2000b, p. 161). Deste modo, no âmbito familiar mais precisamente, em que provavelmente escutou sobre ele ser irmão de outro menino mais velho, que já estava presente desde o seu nascimento, Paulo vai dando significado e sentido à relação existente entre os dois. Na formação de conceitos, o signo é a palavra que serve de meio e posteriormente se

converte em símbolo, não sendo possível que haja conceitos sem palavras. O conceito está em constituição quando a palavra é empregada especificamente, e o signo utilizado funcionalmente (VIGOTSKI, 2000b).

A criança na tenra idade se depara com uma pluralidade desordenada de situações (objetos) ao se ver diante de um problema, o que para o adulto seria resolvido com a inserção de um novo conceito. A ausência de relações suficientes entre as partes daquilo que constitui o problema, ocasiona, para a criança, uma difusão do significado da palavra ou do signo que a representa. Isto, embora apareça vinculado externamente, internamente aparece de modo disperso. A criança se apropria dos significados das palavras, acompanhando as variações sociais da vida coletiva (VIGOTSKI, 2000b).

Em outro estudo, Vigotski (2008), apresenta uma situação em que duas irmãs brincam de serem irmãs e pontua que elas brincam de uma situação real, tendo que se esforçar para fazerem o papel de irmãs, ao passo que, na vida cotidiana, elas agem como irmãs sem se perceberem disto. Já na brincadeira, há uma combinação de regras sociais em cada ação; seus comportamentos derivam do que representa ser irmã uma da outra, para que a proposta de brincar seja efetivada. Diferentemente do que aconteceu com Paulo, ele não estava brincando de irmão com seu irmão, mas, no diálogo que estabeleceu com o colega, dirige-se a mim e afirma, verbalmente, ser irmão do irmão dele. No nosso caso, trata-se de uma criança de três anos expressando por palavras a formação social da sua consciência, em que, abstratamente, sem a presença do seu irmão, consegue elaborar e verbalizar genericamente o que isto representa. Para Vigotski,

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável. (2000b, p. 175).

Neste sentido, a percepção, o pensamento e a ação ganham grande importância por permitirem que a criança faça associações do que está internamente desconexo para ela. Este processo de formação de nexos subjetivos (que Vigotski chama de sincretismo) é importante para

o pensamento infantil. Devido a isto, o autor explica que o sentido atribuído a uma dada palavra pode ser, aparentemente, o mesmo atribuído pelo adulto. Ou seja, a criança e o adulto compartilham de um mesmo significado da palavra; no entanto, as operações psicológicas que estão em funcionamento, entre a criança e o adulto, são distintas. Nos dois excertos abaixo, podemos observar como as crianças bem pequenas vão formando o pensamento por complexos.

Bárbara se aproxima de Bete e fala: “O balanço cresceu!”, Bete (PAS-M) lhe explica que realmente está mais no alto e ela não o alcança agora. A menina se dirige ao balanço e tenta sentar, mas não consegue; volta e diz: “É, Bete, cresceu!”. (D. C. Manhã de 16 de junho de 2014). Grasi (PR-M) me chama a atenção, ao ouvir Martina dizer: “O cabelo está grande!”, apontando para os fios de lã que havia escolhido colar na Maricota (personagem típico do folclore Ilhéu). (D. C. Manhã de 15 de agosto de 2014).

Figura 15 – Martina falando que o cabelo cresceu



Fonte: Acervo da autora

Vigotski (2000b) define o pensamento da criança por complexos em uma fase mais evolutiva de pseudoconceitos, porque a criança começa a fazer generalizações que se assemelham ao conceito usado pelo adulto. Porém suas estruturas intelectuais são bastante distintas.

O processo de percepção imediata, para a criança, decorre de sua participação nas relações sociais, podendo assim atribuir sentidos

subjetivos segundo o que sugere sua própria percepção sobre as coisas. Entender este aspecto é fundamental; mesmo que a criança inicie suas elaborações pela percepção visual e tátil, já está formando o pensamento. Isto decorre da forma como ela percebe intersubjetivamente, e não apenas pela objetividade externa que ela descobre em dado objeto, muitas vezes pela manipulação.

Nos primeiros anos de vida, o corpo assume uma dimensão especial, permitindo que, por meio de expressões corpóreas, possamos compreender o que a criança comunica. No entanto, há de se ter atenção para não dividirmos corpo e mente, aspecto bastante difundido em nossa cultura ocidental. As crianças, ao perceberem as características externas do objeto, estão se apropriando de diferentes elementos que ali estão dispostos, e todo o seu ser está em constituição.

Siebert (1998, p. 82) demonstra a necessidade de se ter cuidado com a produção de discursos que supervalorizam a função do corpo das crianças bem pequenas e que acabam reiterando uma perspectiva equivocada sobre os modos relacionais delas. Para a autora, “A percepção da criança pequena como ‘demasiado’ corpóreo, somente corpo-objeto, liga-se portanto facilmente ao fato de relacionar-se com ela como se fosse ‘muito pouco’”.

A autora chama a atenção para a importância de se perceber as idiossincrasias das crianças bem pequenas, os sentimentos e os modos como elas se apropriam do que está estabelecido. Neste caso, a atenção ao corpo significa também observar a capacidade intelectual da criança em nos manifestar seus saberes. Esta observação adverte para que não se confunda o fato de a criança já ter uma capacidade corporal bastante desenvolvida com o não reconhecimento de sua infância e seus jeitos particulares de ser, distintos do adulto.

Nos diferentes episódios descritos acima, tanto Bárbara quanto Martina fazem suas constatações pelo que observaram e perceberam sobre as diferenças de altura (no caso do balanço) e o comprimento dos cabelos (referindo-se aos fios de lã que usava como cabelos na boneca que montava). Nestes dois casos, a percepção das meninas sobre os objetos lhes dá uma ideia genérica da mudança ocorrida. Antes, o balanço estava ao alcance de Bárbara, ela se dirigia a ele e conseguia sentar, autonomamente. Naquela altura, seu acesso não era possível, por isso conclui que “o balanço cresceu”, segundo o entendimento da menina. Já os fios de lã usados por Martina eram de diferentes comprimentos; quando ela se depara com alguns fios mais longos, tira suas próprias conclusões, afirmando que “o cabelo está grande”.

No entanto, estas alterações observadas e elaboradas por elas significam generalizações apropriadas do que percebem, escutam e compreendem, em relação ao que já está formado socialmente. As crianças ouvem a respeito de seus tamanhos, altura e crescimento serem maiores ou menores. Tudo isto são condições culturais das quais elas se apropriam e, ao terem suas percepções acerca dos objetos e dos fatos, exprimem suas formulações. Ainda que de forma não ordenada e sem empregar a palavra mais adequada, suas formulações são de pseudoconceitos.

Para Vigotski (2000b), os nexos desconexos formam a base da imagem sincrética para a criança, nos primeiros anos de vida. A criança, em suas primeiras formações de pensamento, pensa por complexos, que significa a generalização de objetos concretos. Este processo se efetiva na experiência prática e direta da criança, possibilitando a ela estabelecer relações com o entorno, levando-a a entrar na vivacidade dialógica da linguagem, em que os sentidos são socialmente compartilhados.

Consideramos relevante conhecer o caminho percorrido pelas crianças quando fazem e expressam suas sínteses. Buscar a integralidade dos acontecimentos a que as crianças estão envolvidas pode facilitar nossa percepção sobre o quanto elas estão constantemente se apropriando de novos conhecimentos e os modos como compartilham suas descobertas.

Os dados gerados nesta pesquisa revelaram a intensidade com que as crianças se fazem presentes em cada situação que acontece, o quanto escutam, respondem e elaboram suas formas de conhecer o mundo. Nos excertos que trouxemos nesta subseção, pudemos explicitar as formulações de pensamento que as crianças elaboraram, revelando seus conhecimentos sobre vários aspectos (no mínimo, sociais, matemáticos, linguísticos). No conjunto de eventos em que a criança participa, além da apropriação significativa de conhecimentos dos quais ela pode se apropriar, ocorre também a evolução das suas funções de imaginar e criar.

No tapete, após algumas crianças terem ouvido a história de “Os três porquinhos”, Fernanda diz: “O lobo queimou o bumbum!” A professora Joana (PR-T) questiona: “Será? Eu não sei, será que a água era quente?”. Fernanda pede licença a Daniel, que está na frente do livro. Fernanda pede que a história seja contada de novo. Aqui a menina reelabora a história a partir das imagens

que vê e do que ouve da professora. Fernanda assume a contação de histórias, recontando aos colegas sua versão, em que o lobo sempre queimara o bumbum. (D. C. Tarde de 19 de maio de 2014).

Figura 16 - A reelaboração da história do lobo



Fonte: Acervo da autora

Em momento algum, durante a contação da história, foi dito que a água era quente ou que o lobo queimara o bumbum, mas a imagem do lobo caindo dentro d'água e levando um susto permitiu à pequena Fernanda a inclusão de um novo elemento no texto. A menina amplia o fim da história, oferecendo um tom mais dramático ao suposto castigo do lobo, por ele ser mal. Isto pode ter acontecido por ela ter ouvido versões da mesma história, em que a água era quente ou por ter imaginado que a água na qual o lobo caiu dentro estava em tal estado. Neste episódio é demonstrado que a menina fez apropriações acerca do que ouviu, interpretando e acrescentando novos elementos imaginários à sua criação verbal (narrativa).

Para Vigotski (2009), este tipo de atividade resulta do que afeta a criança em uma dada vivência, que lhe impactou de algum modo, da

qual restou a generalização, que orienta novas ações, possibilitando a criação da situação imaginária. Quando a criança age, ela está produzindo o pensamento e, assim, a consciência. Segundo o autor, “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinação cada vez mais novas”. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A relação entre imaginação e realidade pode ser organizada de quatro formas, conforme Vigotski (2009). A primeira é aquela advinda da realidade; são as marcas presentes pelas experiências anteriores do sujeito, que coloca a memória em ação. Em síntese, a fantasia/imaginação é o processo combinatório de diferentes elementos, é nisso que se encontram os *traços do fantástico*. A segunda forma entre imaginação e realidade localiza-se “entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Nessa forma de elaboração, combinam-se aspectos para além da experiência sensível, mas limitados por traços históricos e culturais, possibilitando novas criações a partir de algo já criado pelo outro. É uma forma de relação entre fantasia e realidade mais complexa, uma forma superior. Nessa segunda forma, a criação imaginária depende do acúmulo de experiências anteriores, que em combinação com as imagens feitas acerca de fatos ouvidos, por exemplo, cria uma dada imagem, uma nova cena. Entretanto a imaginação continua dependente de experiências anteriores que possibilitem um amplo repertório imagético, dependendo ainda da experiência alheia e social.

A terceira forma, “entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). São sentimentos e emoções que são relacionados a dadas imagens que correspondem a essas manifestações, passando por um processo de seleção de ideias e imagens internas. Não é um processo apenas externo, traz um caráter volitivo-emocional. As reações são externadas fisicamente, conforme a emoção e a intensidade do sentimento; ou seja, de como dada emoção é sentida pela pessoa (dor, alegria, tristeza), possibilitando também a criação de imagens intersíquicas. Um exemplo trazido pelo autor, o medo originado por algum susto que passamos após vermos um objeto assumindo a forma de algo que não era, é sempre um medo real, mas o objeto imaginado pelo sujeito a partir de outro objeto não é real. São combinações que expressam e materializam sentimentos e emoções, entremeados a sensações físicas e a imagens mentais.

Por fim, Vigotski (2009) elabora a quarta forma entre a atividade de imaginação e a realidade, que se estabelece pela lógica artística. Ou seja, algo novo, ainda não existente será criado, pode ser uma obra de arte que, na combinação de diversos elementos de ordem imagética,

resulta em um produto artístico inédito. Igualmente pode ser a criação de um produto industrial a serviço da necessidade do homem. Uma vez que esse produto criado passa a existir, se materializa, se cristaliza e torna-se influente na realidade prática, afetando a consciência humana. É uma relação entre a lógica do que foi criado e a lógica da realidade que o circunscreve, que o cerca.

Apresentar um amplo repertório de materiais e sensações para que a criança percorra o processo de recordar e de se apropriar de algo novo também é tarefa da Educação Infantil. Recordar e lembrar são caminhos para a memória, como forma de trazer algo que já aconteceu para o presente (evocação) ou para se fazer uma analogia. Estes aspectos podem orientar as relações sociais e enriquecer a brincadeira, ampliando as estratégias comunicativas das crianças e favorecendo o desenvolvimento integral da linguagem, assim como orientam as demais atividades criadoras do homem.

Possivelmente, Fernanda se encontrava na primeira forma elaborada por Vigotski (2009) em relação à imaginação e realidade. Do que já havia observado e ouvido da história dos Três porquinhos, somado aos sentimentos vivenciados e aos traços de memória, combinou elementos que tornaram o “fim” do lobo mais complexo ou, talvez, mais cruel. No entanto, deste processo, as outras formas de combinar a imaginação e a realidade também estão em formação, com potencial de tornarem ato criador. Este percurso da imaginação e criação na infância se vincula ao processo de formação do pensamento e palavra, respeitando-se suas especificidades. A criança passa do pensamento por complexos para o pensamento por pseudoconceitos e, somente mais tarde, passa a pensar pelo conceito. À medida que vivencia este processo de formação psíquica e da base material da palavra, amplia as suas possibilidades de imaginar e criar.

O papel das professoras frente a estas situações é fundamental. A promoção de situações em que as crianças possam ampliar seus repertórios imagéticos, tendo espaços para externarem suas elaborações, possibilita também às professoras compreenderem como as crianças aprendem e elaboram acerca do que lhes é proposto. A brincadeira, a narração e as histórias são cenários interessantes para adultos e crianças compartilharem saberes e ampliarem o conhecimento. Savio (2011) corrobora com nosso entendimento, ao compreender a existência de uma forte relação entre a brincadeira simbólica e o desenvolvimento do pensamento narrativo na criança. Para ela, no brincar, a criança tem mais possibilidades de dizer sobre o modo como vê o mundo, produzindo versões narrativas diversificadas. Destaca a autora que,

Função lúdica e histórias infantis, ambas caracterizam a ativação de um contexto simbólico, onde o mundo imaginado prevalece sobre o mundo percebido e são expressos através de processos simbólicos idiossincráticos – na brincadeira – ou conexos à linguagem – nas histórias.¹³⁰ (SAVIO, 2011, p. 32) .

O caminho percorrido pela criança para tornar a brincadeira uma relação simbólica é semelhante ao desenvolvimento da linguagem e a conquista da fala. Em ambos os casos a criança faz uso de significados estáveis e se apropria dos sentidos atribuídos às enunciações e às palavras expressas. Para Savio (2011) a criança tem possibilidade de encontrar o pensamento narrativo na brincadeira simbólica e, posteriormente, com o desenvolvimento mais amplo da linguagem, pode desvincular seu significado do objeto, criando versões narrativas de situações puramente imaginadas. Por isto, a comunicação verbal dos adultos com as crianças e a atenção ao enriquecimento de seus enredos brincantes e narrativos são importantes.

A criança tem sua atividade orientada socialmente. Desta forma, na comunicação verbal estabelecida pelos adultos, ela vai constituindo uma rede de significados da palavra e do objeto, da qual se apropria, até que se formem as generalizações no pensamento dela. Contudo, a forma de pensar dos adultos não é apropriada pela criança; este percurso ela faz individualmente, reelaborando a partir do que se apropriou (VIGOTSKI, 2000b).

A generalização dos objetos concretos da palavra já está formada socialmente antes de a criança ingressar neste processo. Isto faz com que os complexos de pensamento da criança se estabeleçam no encontro de significados comuns da palavra, que coincidem com os conceitos dos adultos, elevando este processo à formação de pseudoconceitos. Ou seja, “a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem.” (VIGOTSKI, 2000b, p. 197).

No entanto, a criança, quando se encontra no estágio de pensamento por complexos, está produzindo atividade intelectual por

¹³⁰ *Finzione ludica e storie infantile sono entrambe caratterizzate all'attivazione di un contesto simbolico, dove il mondo immaginato prevale sul mondo percepito e viene espresso attraverso processi simbolici idiosincratici – nel gioco – o connessi al linguaggio - nelle storie.*

operações diferentes dos adolescentes e do adultos, que já operam por conceitos. Estas formações são constitutivas da história da palavra na criança. Para Vigotski, “A história da evolução da nossa fala mostra que o mecanismo do pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades próprias, é o fundamento da evolução da nossa linguagem.” (2000b, p. 209-210). Na medida em que a criança se encontra em um estágio mais elevado de desenvolvimento, o pensamento por complexos passa a ser de pseudoconceitos.

Me aproximo da caixa de areia e observo Letícia enchendo uma jarra de brinquedo e fazendo movimentos com a mão esquerda na areia. A professora Clara (PAS-T) observa os movimentos das crianças. Está sentada em frente à Letícia, que chora quando leva a mão com areia aos olhos. A professora Clara a chama e a auxilia, também limpando seu nariz. Letícia volta para o espaço onde estava, mas parece se interessar pelo movimento dos meninos e vai até à mesa com areia. Sobe nela e fica um pouco com os colegas. Sem demora, desiste e volta à caixa de areia, agora utiliza os dedos, movimentando a areia. Me aproximo e pergunto o que ela está fazendo. Ela, sem erguer a cabeça, olhando para o movimento do seu dedo, responde: “Um círculo!” (Círculo). Eu indago: “Estás fazendo um círculo?” Ela, sem me olhar, balança positivamente a cabeça e continua com seus desenhos. (D. C. Tarde de 19 de agosto de 2014).

Figura 17 - O desenho do círculo



Fonte: Acervo da autora

Neste excerto é evidenciada a riqueza das manifestações das crianças e a relevância de considerarmos e aprofundarmos o conhecimento acerca dos períodos precedentes da linguagem oral e escrita, legitimando suas estratégias comunicativas. Vigotski (2000c) observa sobre o que as crianças manifestam por gestos e desenhos, compreendendo esse processo como a pré-história da linguagem escrita. Para o autor,

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros sinais visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos sinais, dos quais nasceu a linguagem. O gesto, justamente, é o primeiro sinal visual que contém a futura escrita da criança igual a semente contém o futuro orvalho. O gesto é a escrita no ar e o sinal escrito é, frequentemente, um gesto que toma conta.¹³¹ (VIGOTSKI, 2000c, p. 129).

O que pode parecer uma simples manipulação da criança sobre o objeto, para ela, pode ser a descoberta de suas potencialidades, uma

¹³¹ *La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales há nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.*

nova elaboração e a expressão do que lhe interessa conhecer e fazer. Talvez se possa dizer que assim como existe a pré-história da linguagem escrita, existe o começo da brincadeira entre os bebês e crianças bem pequenas. Ainda que não se trate de brincadeiras complexas, enredadas o tempo todo pelo faz de conta, são elaborações igualmente importantes às crianças em início de interações com o mundo. A brincadeira, por sua vez, pode ser princípio para a apropriação da linguagem, em suas múltiplas dimensões, inclusive a palavra. A atenção às potencialidades interativas das crianças mais pequenas, em espaços coletivos de Educação Infantil, nos auxilia a conhecê-las com maior profundidade e a perceber como é iniciada a relação com o brincar.

De acordo com Bondioli (2002), para que os adultos enriqueçam as brincadeiras das crianças, é necessário, antes de tudo, conhecer e reconhecer as características da brincadeira e as manifestações individuais das crianças:

Considerar, ao invés, a brincadeira como uma forma de expressão implica na observação, atenção a aspectos qualitativamente diversos e, estratégias, didaticamente, diferentes de sustentação e promoção. Implica, em particular, atenção às técnicas expressivas utilizadas e a linguagem que contrapõe os gestos lúdicos, comunicando-lhes o significado.¹³² (BONDIOLI, 2002, p. 260)

A nosso ver, mesmo quando a atividade da criança não se caracteriza como brincadeira simbólica, sua ação está sempre dirigida a comunicar algo a alguém ou reiterando a ela mesma suas descobertas. A atividade de Letícia, movimentando os dedos sobre a areia e afirmando que fazia um círculo, comportava uma relação simbólica, ao representar algo por desenho, mesmo que sua formulação estivesse pautada no que acabara de criar. Vigotski (2000b) assevera que a criança, nos primeiros anos de vida, define seus rabiscos após tê-los feito.

Desta forma, podemos interpretar a expressão de Letícia vinculada à formação de pensamento por complexos, quando começa a assumir um caráter de pensamento por pseudoconceitos. De acordo com

¹³² *Considerare invece il gioco come una forma espressiva comporta, nell'osservazione, attenzione ad aspetti qualitativamente diversi e, didaticamente, strategie differenti di sostegno e promozione. In particolare comporta attenzione nei confronti delle tecniche espressive utilizzate e del linguaggio che contrappunta i gesti ludici comunicandone il significato.*

Vigotski (2000b), isto ocorre porque “A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir os seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro” (p. 195-196). Nesta direção, o autor afirma ser pela formação de pseudoconceitos (como forma de pensamento complexo) que se torna possível a compreensão entre adultos e crianças, reduzindo-se a distância do período inicial da compreensão verbal e o período tardio da formação do conceito.

O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido nos pseudoconceitos, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra. (VIGOTSKI, 2000b, p. 198-199, grifos no original).

Na brincadeira a criança tem a possibilidade de conviver mais profundamente consigo mesma, fundindo a atividade interna com a externa e conhecendo mais de si nas relações com os outros, constituindo-se na fronteira entre si e o coletivo. Para Bakhtin, “O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*” (2015, p. 323). Diante disto, no território do brincar, a criança tem a possibilidade de se encontrar com diferentes consciências, aquelas dos pares com quem brinca e aquelas criadas imaginariamente, a partir do que vivenciam e pretendem recriar.

As possibilidades de vivências das crianças na Educação Infantil, quando planejadas, observadas e refletidas pelas professoras, tornam-se conteúdos relacionais, promotoras de aprendizagem. A efetiva presença do adulto na observação e interpretação e também, em alguns casos, na participação das atividades elaborativas das crianças, pode configurar a constituição de uma docência sensível e responsável.

A partir do processo de formação dos pseudoconceitos e da discursividade estabelecida pelas crianças, entendemos ser pertinente abordar as brincadeiras criadas e modificadas entre elas, muitas vezes com transgressão às regras estabelecidas pelos adultos. Estes aspectos serão abordados a seguir.

5.4.3 O compartilhamento de sentidos e significados entre crianças e adultos: a brincadeira como voz e caminho para a participação infantil

Figura 18 - A brincadeira de faz de conta: possibilidades de participação efetiva das crianças



Fonte: Acervo da autora

Conhecer as relações sociais que são estabelecidas entre as crianças no momento em que brincam e as brincadeiras que elas travam no cotidiano da Educação Infantil, tem sua relevância para a prática pedagógica. Neste movimento, as crianças fazem elaborações,

aprendendo e atribuindo sentidos (o *tema*) ao que vivenciam e se apropriando dos significados (*significação*) das palavras, construídos historicamente. A brincadeira favorece a constituição de tramas relacionais, em que as crianças podem mais facilmente atribuir sentidos ao outro, compartilhando situações de interesses comuns, acolhendo e refutando as regras criadas por elas próprias e pelos adultos.

Entretanto, para que se compreenda este processo em contextos coletivos de educação formal, torna-se necessário uma aproximação das professoras aos enredos que são formados pelas crianças quando brincam e interagem umas com as outras. Interpretar a discursividade que as crianças produzem ao brincar é considerar a linguagem como mediadora na constituição da docência. A linguagem passa a ser o elo de aprendizagem entre as crianças e as professoras. A constituição da docência se define diariamente, por meio de seus fazeres pautados também na observação e na reflexão da prática pedagógica. Ou seja, pautando-se nos indicativos das crianças sobre seus modos de se apropriar dos conhecimentos e de interpretar e agir sobre o que lhes é proposto.

Grasi senta-se no chão, onde algumas crianças brincam (montam peças de jogos), ela me olha e diz: “Joselma brincar com as crianças é parte do meu planejamento.”. Lhe respondo dizendo que entendo esse processo como trabalho docente. Ela diz: “Penso que tu sim, mas algumas pessoas acham que ficar sentada no chão com as crianças não é fazer docência.”. Parece tentar justificar o porquê não está propondo algo dirigido com papel, tinta, etc.... Digo que compreendo e considero esse processo muito rico. Ela continua com um brinquedo na mão: “Fiquei esses dias fora (referindo-se à quinta e sexta da semana anterior, em que não estava presente) e não sei o que elas fizeram.”. Logo ela pergunta: “Quem vai continuar montando o castelo comigo?” A professora está sondando as crianças e tentando perceber, pela brincadeira, seus interesses. (D. C. Manhã de 19 de maio de 2014).

Neste episódio a professora se integra ao grupo de crianças para identificar o que estavam fazendo e quais interesses apresentavam enquanto brincavam de forma auto organizada. Para a professora Grasi (PR-M) saber pelas crianças, por meio de suas próprias indicações, o

que elas haviam feito nos dias em que esteve afastada, era algo importante. A este respeito, Bondioli e Savio (1993) afirmam que a brincadeira é contexto privilegiado para a criança exprimir suas competências sociais e intelectuais. No entanto, problematizam certa ideologia difundida nas creches a respeito deste processo, em que de um lado há uma tendência de valorização da atividade lúdica espontânea, sem possibilidades de qualquer tipo de intervenção do adulto. Por outro lado, a brincadeira é vista como meio de aprendizagem, se tornando, didaticamente, conteúdo para que seja iniciado com as crianças os processos de ensino escolar, de modo mais informal.

As pesquisadoras acima citadas discutem este paradoxo, indicando a importância da disponibilidade de as professoras observarem como as crianças estabelecem relações não só com os adultos, mas também com coetâneos e crianças maiores, no momento das brincadeiras. Segundo estas autoras, em alguns momentos é importante a inserção do adulto nos contextos brincantes das crianças, o que passaria por uma sensibilidade pedagógica. Tal postura exige prestar atenção aos elementos que as crianças compartilham com aqueles que participam de sua atividade.

A atenção ao que as crianças constituem chama as professoras a se aproximarem e interpretarem os sentidos atribuídos pelas crianças. Ao nosso ver, uma disponibilidade de forma pedagogicamente sensível requer conhecimentos teóricos e técnicos que permitam uma aproximação cautelosa das professoras ao que as crianças revelam. Mas requer também clareza sobre quais aspectos serão observados e em quais bases epistemológicas seu olhar estará pautado. Consideramos importante reconhecer a estabilidade do significado da palavra (da enunciação¹³³) buscando-se compreender a dinâmica dos sentidos que cada unidade discursiva pode apresentar. Isto poderia permitir que se conhecesse melhor o movimento interior da formação de sentidos da criança, que se alteram na relação pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2000b).

Lançar o olhar sobre a formação do pensamento e da linguagem, nas crianças bem pequenas, pode ser um instrumental para que se conheça melhor delas, promovendo sua participação democrática (AGOSTINHO, 2010; SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007).

¹³³ Optamos por trazer também o termo enunciação por se tratar de crianças bem pequenas, em que as palavras são combinadas com gestos, olhares e outras formas de enunciação. Trata-se de linguagem exterior por se dirigir a outros (VIGOTSKI, 2000b).

Assim como permite entender as formas que elas encontram para demonstrar o que consideram das relações sociais que são estabelecidas nos contextos coletivos de Educação Infantil. Para Agostinho, “Promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas, como atores sociais, hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços.” (2010, p. 79).

Isto, portanto, implica a presença sensível e a entrega das professoras, para que possam significar as enunciações das crianças, ao encontro do que elas revelam. Se aproximar da(s) infância(s) das crianças nos espaços de educação formal pode ser caminho para a compreensão do que elas estão unificando e que relações estabelecem entre as situações que vivenciam. Para Vigotski:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre as coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. (2000b, p. 409-410).

Desta forma, temos de questionar, quando observamos as brincadeiras e as interações entre as crianças, quais aspectos são traçados e de que forma nos aproximamos dos sentidos materializados nas enunciações que elas manifestam. Se ater a estes processos pode facilitar a compreensão sobre como as crianças buscam soluções para as situações que vivenciam e como elaboram suas formas de atuar, reestruturando o pensamento ao transformá-lo em linguagem – verbal e extraverbal (VIGOTSKI, 2000b). Observamos este processo como um caminho profícuo para a realização de práticas pedagógicas voltadas a compreender sensivelmente o que produzem as crianças. Foi possível constatar a presença desta sensibilidade pedagógica nas professoras, na forma como se dirigiam e observavam as crianças. Pode-se dizer que na professora Grasi esta postura era praticamente constante, fosse ao observar para intervir, fosse observando e permitindo que as crianças seguissem com suas escolhas, como ela mesma define:

Em um momento de atividade dirigida, algumas crianças saem da proposta de confeccionar o Boi-

de-Mamão e vão em direção aos cantos da sala que são tematizados e possuem brinquedos dispostos. Grasi me olha dizendo: **“Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem”**. Grasi comenta sobre as conquistas no grupo do início do ano até agora. Relata ter explicado para as famílias que as crianças precisam aprender como comer, como brincar, como interagir. Afirma a professora: “Tudo tem que ser planejado, temos que ter intencionalidade, desde a hora que chegamos até a hora que elas vão embora”, não é só na hora da dita atividade dirigida”. (D. C. Manhã de 07 de maio de 2014, grifos nossos).

Figura 19 - Duo de imagens: o direito de escolha das crianças



A posição da professora frente ao grupo de crianças, no excerto anterior e neste último, amplia as possibilidades de ela perceber como as crianças formam suas parcerias e quais preferências elas têm nos momentos de interação. Rocha (1999) vem apontando certa tendência, nas pesquisas voltadas à educação das crianças pequenas, de que as suas vozes são ouvidas por intermédio do relato dos adultos, aspecto que impede que elas mesmas sejam ouvidas. A atenção a estes aspectos metodológicos para as pesquisas com crianças também é pertinente para que pensemos a docência com elas. A escuta sensível das professoras aos sentidos revelados pelas crianças em suas diferentes formas de enunciação pode tornar-se uma atitude reiterada para promover a participação e o compartilhamento das e entre as crianças. Assim como pode sinalizar quando a participação direta das professoras é pertinente nas relações criadas pelas crianças.

Eis a importância de as crianças terem garantidas as possibilidades de conviverem entre si, de se encontrarem recorrentemente e terem momentos para criarem suas brincadeiras juntas. Estes contextos são propícios para que as professoras constituam práticas voltadas a escutar e compreender as crianças, aspectos que, ao nosso ver, são caminho para que as crianças tenham assegurado o direito de viver suas infâncias com plenitude. Para Cruz e Cruz, “A observação atenta e sensível dos professores torna possível identificar que experiências são realmente significativas e prazerosas para os bebês ou crianças com os quais trabalham, o que muitas vezes implica alterações do que foi cuidadosamente planejado.” (2012, p. 07).

Ter atenção a este movimento de que falam as autoras, entre o que manifestam as crianças e o que planejaram e propuseram as professoras, representa, para os adultos, a oportunidade de interpretar e significar os atos comunicativos das crianças. A abordagem materialista histórica e dialética, na qual se pautam Vigotski (2000a) e Bakhtin (Volochínov) (2009) corrobora com esta discussão, ao apontar a interpretação como um recurso fundamental para os estudos das Ciências Humanas. A interpretação traz consigo a possibilidade de se solucionar problemas a partir da verificação objetiva dos fatos, aspecto que, dialogicamente, forma a consciência humana e resulta também de um processo de consciência sobre o que se interpreta.

Nesta direção, entendemos que observar e conhecer os fatos concretos, materializados no cotidiano da Educação Infantil, passa pela interpretação subjetiva (VIGOTSKI 1995, 2000a) das professoras. É na composição da unidade entre o externo com o interno que a relação entre o planejado e o proposto pedagogicamente, as atribuições de

sentidos acerca do vivenciamento das crianças e a interpretação das professoras podem transformar/modificar tal prática. Toda a interpretação passa pela relação entre o significado estável da palavra e o(s) sentido(s) que cada palavra carrega, conforme o contexto da enunciação, entendimento comum entre Vigotski e Bakhtin. Deste modo, para que se interprete o que e como as crianças revelam seus entendimentos sobre o que vivenciam torna-se necessário compreender que,

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VIGOTSKI, 2000a, p. 466).

Entendemos que toda interpretação resulta de um ponto de vista, não significa que represente fidedignamente o que se sucedeu. No caso da educação da infância, a interpretação das professoras vem ao encontro do que as crianças pretendem dizer ou estão dizendo. Para nós, a interpretação é meio para estarmos mais próximas das vozes das crianças e, a partir de então, buscarmos, no exercício da reflexão e da reelaboração do que se planeja e propõe a elas, recursos para qualificar a prática pedagógica.

No caso das professoras que compuseram os sujeitos desta pesquisa, mesmo com a postura sensível delas em diversos momentos, foi possível constatar que alguns aspectos elaborados pelas crianças passaram despercebidos dos seus olhares. Havia um movimento por parte das professoras em ir ao encontro dos interesses das crianças. No entanto, houve situações paradoxais entre as regras estabelecidas pelos adultos e as estratégias das crianças em burlar tais regras, nem sempre capturadas por elas, como no excerto a seguir:

Bárbara, Fernanda e Rafaela protagonizam uma brincadeira, em que elas eram uma família. Observo que Bárbara se tornou a mãe e Fernanda (que muitas vezes desejava ser a mãe ou tia, ou irmã) passou a ser bebê, também usando a chupeta, engatinhando e fingindo chorar. (D. C. Manhã de 19 de agosto de 2014) .

Figura 20 - Duo de imagens: Transgredindo as regras



Fonte: Acervo da autora

Ao que parece, a brincadeira, neste caso, passou a ser também uma estratégia das crianças para continuarem utilizando objetos que desejavam, mas cujo o acesso não era autorizado pelas professoras a qualquer momento, como a chupeta por exemplo. Quando Fernanda se propõe a ser bebê, em uma brincadeira que já era recorrente, mas em

que normalmente ela era outra personagem, geralmente um pouco mais velha, teve a chance de usar sua chupeta, já que “chorava”, “engatinhava” e “ganhava mamadeira”. Ou seja, Fernanda se apropriou das características de um bebê, o que supostamente justificaria o uso do objeto. Em diversos outros momentos, observei as professoras tentando convencer a menina a guardá-lo na mochila e pegar de volta na hora de dormir. Às vezes, a menina acatava, às vezes não, mas parece que sua estratégia de o usar como um artefato, para enriquecer a brincadeira, funcionou. Das vezes que observei Fernanda e, mais raramente, Letícia usando a chupeta no faz de conta, as professoras não interviram para que guardassem. Este episódio vem ao encontro do que assevera Corsaro (2011) acerca das tentativas que as crianças fazem para terem a participação social assegurada e o controle sobre a autoridade dos adultos. Segundo ele, são dois aspectos principais: “As crianças fazem tentativas persistentes para obter o controle de suas vidas, e (2) elas sempre tentam compartilhar esse controle com as demais.”. (p. 155).

A situação em que Fernanda usou sua chupeta com maior tranquilidade foi em um momento de compartilhamento de ações com outras crianças. Havia claramente uma regra estabelecida e uma constante comunicação entre as meninas. Em alguns momentos, as crianças preferem assumir papéis em que são maiores e mais velhas do que realmente são, mas a escolha de Fernanda em ser uma bebê lhe possibilitava manobrar a atenção dos adultos. As professoras observavam a brincadeira que se enredava, mas não pareciam preocupadas com o fato de uma dada criança estar usando a chupeta naquele momento.

Ferreira (2010) traz contribuições para compreendermos a existência das lógicas criadas pelas crianças dentro de estruturas já formadas pelos adultos. Assim como a produção de sentidos que as pequenas fazem em relação ao que vivem, o que, para tanto, requer constantemente do adulto uma postura dialógica e de escuta ao que elas revelam. Se propor a conhecer a interpretação das crianças sobre as coisas significa entrar em suas fantasias e reconhecer os sentidos atribuídos pelas crianças ao que vivenciam, aspectos tão presentes nos momentos em que brincam. Para Ferreira,

Creditar as crianças como atores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprio termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e

relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam. Ou seja, as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, ... – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (2010, p. 157).

Neste sentido, as crianças são consideradas representantes de si mesmas e com grande potencialidade interpretativa e comunicativa daquilo que vivenciam. Nas instituições de Educação Infantil, em que as crianças convivem com um mesmo coletivo de pessoas por dezenas de horas, em dias consecutivos, suas possibilidades de agir, transgredir e negociar as regras do convívio social são ampliadas em seus próprios fazeres. A nós adultos cabe o desprendimento de nossos pensares e a disposição para entender o que as crianças manifestam, “literalmente ou não”, como afirma Ferreira (2010). Segundo a análise da autora, é nesta trama que a infância é socialmente construída, seja pelas crianças, seja pelos adultos. São nestes contextos de socialização que elas se apropriam das possibilidades de negociação, colocando em cena suas vozes e posições. Os dois excertos abaixo demonstram como as crianças vão oferecendo sentido aos seus fazeres e aos fazeres do outro, encontrando meios de negociar, sem a participação dos adultos.

Fernanda, com dois brinquedos iguais na mão, se recusava a emprestar um para Martina. Martina fala à Fernanda: “Não sou sua amiga!”. Chega Rafaela e fala: “**Eu sou tua amiga, né, Mar!**”. Fernanda: “**Tu é minha amiga Martina?**” Martina: “**Não, tu não deixa eu brincar.**” Fernanda, que está com duas casinhas de montar nas mãos, imediatamente passa um dos objetos que usava para Martina, que, ao receber o

brinquedo, resolve sentar ao lado de Fernanda. (D. C. Manhã de 12 de junho de 2014).

Bárbara se apossa do bloco de anotações que Martina está tentando pegar. Na outra mão Martina segura algumas figurinhas. Martina olha séria para Bárbara e diz: “Não vou te dar!”, escondendo as figurinhas atrás do corpo, Bárbara imediatamente joga o bloco de volta para a menina, parecendo esperar receber as figurinhas. (D. C. Manhã de 16 de junho de 2014).

Na primeira situação exposta acima, é demonstrado que a chegada de Rafaela desestabilizou a posição de Fernanda, que não se dispunha em dividir os materiais com Martina. Ao ver a aproximação da outra menina, ela concede um dos brinquedos à Martina, que senta ao seu lado. Ambas permanecem juntas, montando as casinhas.

As crianças buscam seus próprios recursos de negociação, por poucas palavras, mas por atitudes de resposta uma a outra, procurando soluções para as situações que surgem. Estas iniciativas em que as crianças estruturam a participação umas com as outras em diferentes situações, consistem no desencadeamento de outras ações. Segundo Corsaro, “A estrutura de participação simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer coisas em conjunto” (2011, p. 160). É no estar e agir compartilhadamente, tomando decisões e se dirigindo ao outro, que as crianças bem pequenas vão estabelecendo suas regras, contornando as regras dos adultos e delas mesmas, alterando posições e criando outras possibilidades.

Estar atenta a estes enredamentos, às elaborações cotidianas que as crianças estabelecem e alteram entre os pares, é caminho para se reconhecer o potencial participativo que elas possuem. Savio (2011; 2013) assegura que para haver a participação das crianças nos processos pedagógicos, é preciso haver comunicação delas. Por meio do que a criança comunica ao outro aumentamos nossas possibilidades adultas de alterar nosso olhar, nos aproximando do ponto de vista delas e apreendendo os seus processos de participação na estrutura de dado contexto. A comunicação não está restrita à linguagem verbal, mas ao conjunto enunciativo de que as crianças dispõem. Assim, para a autora, a brincadeira é a linguagem da criança, considerada a qualidade dos conteúdos desenvolvidos por ela enquanto brinca. A autora destaca que o lugar em que se encontra a produção de cultura das crianças são os momentos de brincadeira. Para nós, além disto, a brincadeira é vista como principal canal de constituição da linguagem entre elas, já que, ao

brincar, comunicam de modo idiossincrático o que estão fazendo aos adultos e aos seus pares e coetâneos.

Diante do que temos visto ao longo deste texto, pautados na análise dos dados em relação ao que desenvolveram alguns estudiosos, aqui apresentados, afirmamos que a brincadeira é canal privilegiado para que o adulto observe as crianças. Na brincadeira, a criança assume maior autoria sobre o que ela se propõe a realizar, e o adulto tem a possibilidade de também participar deste processo, sem se opor às regras formadas pelas crianças, mas buscando compreender como elas são criadas. Ao nosso ver, a brincadeira e a participação infantil estão diretamente relacionadas e podem ser legitimadas quando se compreende a apropriação das crianças sobre os significados partilhados e os sentidos que atribuem a estes. Conhecer as estratégias lançadas pelas crianças para participarem efetivamente dos contextos que vivenciam pode ser meio para a ampliação da prática pedagógica voltando-se, de fato, ao que interessa ao coletivo infantil. A este respeito Savio destaca que,

Na prática educativa, portanto, a exigência de encontrar o modo de garantir a participação infantil se encontra diante de um duplice problema: não somente deve fazer as contas com a dificuldade de colher o ponto de vista da criança sem desfigurá-lo, tão mais marcada quanto mais a relação educativa envolve crianças pequenas e, portanto, prevalentemente “não verbais”, mas também com a dificuldade de decidir quanto “poder” dar a tal ponto de vista, isto é, em que medida levá-lo em conta na definição dos contextos e dos percursos educativos que envolvem aquela criança. (2013, p. 246).

Para a autora, a brincadeira deve ser assumida na perspectiva teórica da reprodução interpretativa, conceito cunhado por Corsaro (2011), no sentido de que estes momentos devam ser observados sem a projeção do que acarretam na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Embora se saiba da importância da brincadeira nestes processos, Savio (2013) chama a atenção ao impacto que a atividade lúdica tem para a criança no tempo em que está acontecendo. Isto implica compreender que, mais do que já ter se apropriado de uma determinada situação social, a criança, quando brinca, reelabora com suas próprias marcas o que pretende realizar. O nível de envolvimento

entre as crianças às vezes é tão sólido, que elas não se importam com as interferências externas, como podemos observar abaixo:

Quando chego à sala, as crianças já tinham terminado de lanchar, algumas ainda estão sentadas à mesa, outras se espalham pela sala. Fernanda e Rafaela, no chão da sala, começam a enredar a brincadeira, mais tipicamente realizada entre Paulo e Rafaela, embora ultimamente se perceba que Fernanda, Bárbara, Martina e, às vezes, Letícia têm se envolvido com os dois nessa proposta. As professoras também já perceberam. Paulo já próximo das meninas que haviam se dirigido ao canto da sala, onde se encontra o tapete, chama Rafaela de mãe: “Oh mãe!”. Logo volta a chamar Rafaela de mana: “Oh mana, oh mana, oh mana, mana!”. Bete (PAS-M) para Grasi (PR-M): “Uma hora é mãe, outra hora é mana!”, Grasi observa e comenta: “Mudou! É mãe ou é mana?”. Sem darem atenção às professoras, continuam envolvidos entre eles, Fernanda, Rafaela, Bárbara e Paulo, brincando em uma pequena mesa com utensílios domésticos de brinquedo. Próximo tem um fogão e o escorregador de plástico que também serve de cama nas brincadeiras das crianças, lugar que às vezes deitam dizendo: “Eu vou dormir tá!”. (D. C. Manhã de 18 de agosto de 2014) .

Figura 21 - Quando as crianças conquistam espaço entre elas por meio da brincadeira



O envolvimento entre estas crianças neste tipo de brincadeira era bastante recorrente. Já, por vários meses, havia encontros e ampliação de enredo construído por elas. Quando fiz minhas primeiras observações a respeito da brincadeira de faz de conta no GIII, quem mais protagonizava a brincadeira de família era Paulo e Rafaela, mas com o passar dos meses, outras crianças foram aceitas na brincadeira. Os sentidos que os dois compartilhavam, gradualmente, foi sendo percebido e apropriado por outras crianças, assim como pelas professoras. No entanto, nem todas as crianças que desejavam participar da brincadeira eram aceitas. Foi possível observar que Fernanda e Bárbara foram insistentes e sempre apresentavam elementos que pareciam convencer os dois de que a participação delas poderia ser útil. Por exemplo, foi observada Sabrina de mãos dadas com Fernanda lhe chamando de filha ou ambas carregando bonecas no colo e se integrando ao diálogo de Paulo e Rafaela. E ainda interferindo no que enredavam, dizendo: “Ah, eu dou a comida para ele”, porque geralmente Paulo era o filho de Rafaela, e as meninas ao observarem o menino “sendo alimentado” se ofereciam para auxiliá-lo.

É interessante perceber os laços de afeto e de amizade que as crianças criam entre elas e o quanto de estratégias de comunicação e de atuação buscam para terem suas solicitações correspondidas. Sem que com isto os adultos precisassem interferir, o que não significa se desprender de observar a complexidade relacional que é tramada pelas crianças.

Corsaro assinala “que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece um simples jogo repetitivo” (2011, p. 160). Aí reside o desafio de compreender os sentidos e os significados que as crianças constituem, compartilham e atribuem ao que fazem no momento em que brincam. Aspecto que nos exige conhecer delas, individualmente e das relações que estabelecem com seus pares. A brincadeira pode ser um campo rico para se compreender a enunciação das crianças de forma mais integral, lembrando, como aponta Volochínov (2013),

Não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma. (p. 158).

De acordo com Bakhtin e o Círculo, a comunicação verbal não é a única forma comunicativa, a ela se aliam outros elementos extraverbais presentes na situação social que formam a interação verbal. Esta observação vem ao encontro do que estamos chamando à atenção em diálogo com os estudos da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, que se preocupam em observar as crianças em um todo, para melhor conhecê-las. Observar e procurar conhecer o que as crianças revelam nas brincadeiras pode ser um passo para se perceber as dimensões da linguagem de que lançam mão no momento em que brincam, comunicando constantemente ao outro o que está sendo feito. Toda enunciação, tudo que é comunicado, se dirige a alguém, buscando escuta, compreensão e resposta, como apregoa Bakhtin (2006, 2015).

João com um alicate de brinquedo simula um martelo e sai a martelar pela sala, brincando com Carlos, que diz, “Vamos trabalhar!” e continua: “Aqui na porta do lobo.” João também bate e grita: “O lobo!”, batendo com o alicate na porta de um armário. Diego tenta tirar o alicate das mãos de João, mas não tem sucesso, não revida, desiste e pega dois elefantes de brinquedo na mão e sai fazendo sons “Uuuuummmmm” e **começa a bater com os dois brinquedos no armário que João batia**. Passados alguns instantes, finalmente Diego está com o alicate na mão, há disputa pelo objeto e João se apossa do material novamente. Clara (PAS-T) e Joana (PR-T) tentam negociar o uso entre as crianças, João não empresta o alicate a Diego e Carlos e Daniel acabam reiterando a posição do menino, resignados, falam: “Não, é só do João!”. (D. C. Tarde de 16 de junho de 2014).

Tanto as crianças negociam estratégias como também impõem suas regras e convencem, de certa forma, às demais sobre suas determinações. É interessante observar que elas, de modo geral, pertencem a uma mesma esfera socioeconômica, conforme exposto no capítulo de metodologia. No entanto, suas posições diante das outras são variadas e dependem muito da forma como se articulam para se apoderar de objetos ou conduzir determinadas situações. Em outro estudo realizado, já foi possível constatar que “as crianças pequeninas se apropriam dos aspectos externos dos quais participam e por meio dessa ação sobre as institucionalizações sociais do meio, reelaboram e

manifestam individualmente seus modos de compreender o entorno.” (CASTRO, 2011, p. 102).

De acordo com nossas constatações (CASTRO, 2011), quando as crianças começam a se apoderar de situações e passam a entender que, na medida em que agem de uma forma ou de outra, suas vantagens são maiores com relação aos outros, elas estão se apropriando das “regras de conduta”. Tal apropriação influencia diretamente na constituição da linguagem das crianças, nos espaços de Educação Infantil, uma vez que as crianças estão constantemente comunicando ao coetâneo ou ao adulto, seus modos de agir. Estes aspectos são reiterados nesta pesquisa, ao observarmos o quanto as crianças recorrem a estratégias diversificadas de comunicação para deixarem claro o que fazem, demonstrando também como fazem.

No excerto que apresentamos acima, Diego utiliza outros brinquedos, ao ter percebido a resistência de João em lhe emprestar o alicate. Contudo, atribui aos elefantes de plástico o significado de um martelo, aquele mesmo dado por João ao alicate e, na continuidade do que fizera João, Diego começa a bater na porta do armário. É complexa a elaboração que faz Diego sobre esta situação. O menino exprime um som que poderia representar o lobo, mencionado por Carlos quando João começou a bater pela primeira vez. Em seguida, João se apropria do sentido atribuído por Carlos e repete: “O lobo!”. Diego, por sua vez, dá continuidade à brincadeira dos meninos, sem acesso ao alicate, mas significando outros objetos e interpretando o que ouvira e observara de João e Carlos, repetindo a ação deles, mas acrescentando um som, antes não verbalizado.

Por fim, houve uma reiteração de sentidos entre os meninos envolvidos na situação do “martelo”. Diego, ao tentar novamente se apossar do alicate que João utilizava, diante de sua tentativa frustrada, levou os colegas que observavam a situação a ratificarem que o alicate era de João, “Só do João!”. Houve tentativas por parte de Diego em adquirir o objeto que desejava, depois de participar mais diretamente do que brincavam Carlos e João, mas não obteve sucesso. Suas estratégias, praticamente, não foram verbais, mas foram contínuas e claras, demonstrando que ele gostaria de ter o alicate e poder brincar com os meninos, batendo na “porta do lobo”. Esta constatação se aproxima da observação de Corsaro (2011) sobre como as crianças se organizam e criam estratégias para conseguirem participar das brincadeiras de seus pares, atentando-se às tentativas que elas fazem para acessar tais contextos sociais. O autor assinala que nessas investidas de uma criança tentar acessar a brincadeira de outra e ter sua participação recusada, as

crianças estão em compartilhamento e isto é bastante significativo para que se possa conhecer melhor dos seus mundos.

Letícia brinca sozinha, faz bolos de areia, desmonta e faz de novo. Bárbara se aproxima e fala: “O Letícia” e a menina se volta a ela. Martina chega, as três brincam juntas, mas Bárbara parece se apossar do copo que Letícia usava, contudo, não há atritos entre elas. Observo que Barbara devolve o copo à Letícia. Antônio também se junta a elas, Bárbara encontra um pequeno pedaço de telha ao cavoucar na areia e diz: “Vou levar para a minha casa!”. As quatro crianças brincam e compartilham os objetos. (D. C. Tarde de 16 de junho de 2014).

Este é outro exemplo de compartilhamento entre as crianças, em que elas encontram meios de entrarem em acordos, sem interferência dos adultos. Este processo é rico de ser observado, para que, em espaços de Educação Infantil, obtenha-se a indicação de como devemos organizar o cotidiano e quais recursos dispor, permitindo às crianças fazerem suas escolhas. O que oferecer para que elas possam ter seus encontros e trocas sociais ampliadas. Além de ser possível identificar o que cada criança vivencia quando escolhe brincar sozinha ou quando tenta participar de algum grupo de pares já formado e como reage quando sua participação é recusada.

Para Corsaro (2011), nas relações de pares estabelecidas pelas crianças, está em processo o conhecimento delas sobre a amizade. É importante lembrar que são crianças nos primeiros anos de vida, formando seus primeiros laços de afeto fora do contexto familiar e ainda com outras crianças de idade bastante próxima. Isto é relevante para a socialização delas e a constituição de suas identidades. Embora estas relações sejam baseadas nas relações estruturais das quais fazem parte, na família, na comunidade e com os adultos da creche, elas vinculam suas experiências às especificidades que se apresentam na cultura de pares. De acordo com Corsaro, “as crianças acabam percebendo que a interação com os demais colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes muitas vezes é difícil.” (2011, p. 164). Isto faz com que elas diversifiquem suas parcerias, procurando estabelecer relações com outras crianças, além daquelas com que mais costumeiramente brincam, como vimos no excerto acima, Bárbara se aproximando de Letícia e, em seguida, atraindo Martina para a brincadeira.

Contudo, as crianças desse grupo também apresentam preferência por brincarem sozinhas e em interação com objetos, mas isto não quer dizer que a presença e participação dos adultos não seja importante.

No parque, Diego passa aproximadamente 40 minutos “alimentando” o cavalo. E fala: “Ha papá a cavalo” incansáveis vezes, me solicitando que colocasse areia na pazinha e repetisse o que ele falava, assim eu dizia: “Vai levar comida pro cavalo, papá pro cavalo? Leva papá pro cavalo.” E lá ia ele jogar a areia pela tela que dava para um terreno baldio, onde pastava um belo cavalo avermelhado. As professoras observavam, mas não fizeram nenhuma intervenção, mas disseram que ele (Diego) adora cavalos. A brincadeira cessa quando as professoras começam a chamar as crianças para voltar à sala. (D. C. Manhã de 07 de maio de 2014).

Parece que Diego criou possibilidades para brincar. Usando os recursos que tinha em mãos, pazinha de plástico e areia, passou um extenso período alimentando o cavalo ficticiamente. Em muitos momentos em que eu estava na área externa, acompanhando o GIII, procurava ficar em um local que pudesse observar de modo mais amplo os movimentos das crianças e professoras. Geralmente, quando me sentava em algum ponto, as crianças recorriam a mim, me inserindo em seus contextos, ora me pedindo ajuda, ora me incluindo em alguma brincadeira ou me tornando útil a elas, no que desejavam fazer.

Nesta manhã, não foi diferente. Quando me abaixo e sento na calçada, Diego que já estava se dirigindo à cerca e “alimentando” o cavalo por certo tempo, vem em minha direção e me demonstra o que está fazendo. Ele é uma das crianças mais jovens do grupo e está com dois anos e meio. Neste momento, verbaliza algumas palavras, formando poucas frases, mas consegue me dizer o que está fazendo. Como procuro indagar o que ele faz e aceito segurar a pá e auxiliar a enchê-la de areia, o menino permanece em diálogo comigo durante todo o período em que estivemos naquele local.

Na brincadeira, a criança faz uso da linguagem, está sempre em comunicação ao tentar solicitar algo ou ao expressar o que está fazendo (BONDIOLI, 1996, 2000, 2002; COUTINHO, 2010, 2013; SAVIO, 1996, 2011, 2013). Quando o adulto se faz presente na elaboração da criança, torna-se mais viável manter o compartilhamento do enredo formado por ela, ou seja, fomentar a situação de brincadeira. A

disposição do adulto em participar da proposta iniciada pela criança possibilita a ele vivenciar com ela suas emoções e sentimentos, procurando entender seu ponto de vista sobre os sentidos que estão sendo produzidos. Não obstante, é um momento propício para que se atue na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, conhecendo suas potencialidades e avaliando em que momento seria adequada uma intervenção mais direta de nossa parte.

A observação inicial não basta para definir a área potencial de desenvolvimento na qual são orientadas as intervenções porque essa se transforma e se movimenta em função não só da atividade modeladora do adulto, mas também pela evolução do grupo, do ponto de vista social e da progressiva definição gradual de uma riqueza de temas e roteiros lúdicos compartilhados.¹³⁴ (BONDIOLI, 2002, p. 397).

A observação feita pela autora citada, ressalta a necessidade da presença dos adultos nas interações das crianças, se não junto delas, ao menos observando. Sabemos que nos espaços coletivos de Educação Infantil, em que um número grande de crianças vivencia diferentes situações concomitantes, o que já discutimos neste texto, não é tarefa fácil para as professoras abrangerem todos os eventos que sucedem. No entanto, na organização pedagógica, há de serem previstos momentos para que elas possam se dispor a olhar e escutar as elaborações das crianças, entre pares e individualmente. Há de ser previsto, momento em que, por meio do observado, possam julgar quando é oportuno entrar na corrente dialógica do que as crianças comunicam e ampliar seus universos brincantes, conhecendo melhor suas infâncias.

Corsaro (2011) corrobora com a prerrogativa de os adultos considerarem a perspectiva infantil. Para o autor, é na compreensão de tais perspectivas que se torna possível reconhecer que as atitudes das crianças, mesmo que contrariando o entendimento do adulto, não significam egoísmo; por vezes, são tentativas de manter o compartilhamento do que se propuseram fazer. É justamente esta

¹³⁴ *L'osservazione iniziale non basta a definire l'area potenziale di sviluppo verso la quale gli interventi sono orientati poichè essa si trasforma e si sposta in funzione non solo dall'attività modellante dell'adulto ma anche dell'evoluzione del gruppo dal punto di vista sociale e della progressiva definizione di un patrimonio di temi e copioni ludici condivisi.*

postura que desperta na outra criança o desafio de elaborar estratégias para se inserir nas brincadeiras e nos grupos já formados.

Quando a criança brinca sozinha com expressões verbais ou gestos não dirigidos a uma outra pessoa, não significa incapacidade comunicativa, mas preferência, ou ainda, a ausência de um parceiro disposto a se colocar na brincadeira, como no último excerto. Mesmo assim, Diego se dirigia ao cavalo, num encadeamento de ações que simbolizava com gestos, palavras e ações que ele estava alimentando o animal. Pela ação representava uma situação social. Nestes espaços de convívio coletivo, a criança vai tendo oportunidade de, aos poucos, se integrar mais com as outras “superando progressivamente os aspectos egocêntricos do seu comportamento.” (BONDIOLI, 1990, p. 69). Para tanto, é indispensável a presença dos adultos nestas ocasiões, percebendo quando é necessário promover a socialização de dada criança com as demais ou quando, ela sozinha, apresenta as condições de buscar seus parceiros.

Os espaços de Educação Infantil são *lócus* privilegiado para que as crianças possam potencializar suas diferentes capacidades, assim como o adulto pode ampliar suas possibilidades docentes, avaliando quando deve agir de modo direto ou indireto com elas. Bondioli (1990) salienta que se em contexto familiar já é importante as crianças terem a oportunidade de brincar com os adultos, na instituição educacional esse processo ganha ainda maior relevância.

Diante do que apresentamos até aqui, entendemos que, ao observar a brincadeira e sensivelmente avaliar quando participar de modo mais diretivo, as professoras ampliam a possibilidade de contribuir com a formação das crianças e a constituição da linguagem delas. Este movimento contribui para que os conhecimentos científicos, trazidos pelas professoras, integrados aos conceitos espontâneos (a formação de pseudoconceitos) das crianças forme bases combinatórias para a realização da atividade criadora (VIGOTSKI, 2009). Com observação atenciosa e sensibilidade pedagógica, as professoras podem redimensionar, cotidianamente, seus agires, ampliando as possibilidades de as crianças serem incluídas por sua participação ativa nos processos de socialização. Pautando-se na escuta e na dialogia, cuidadosamente, podem apreender os sentidos de suas próprias práticas educativas, conscientizando-se sobre a implicação dos seus fazeres na vida das crianças. Deste modo, elevando o que seria mera ação ao ato pedagógico, ao ter no outro-criança, responsabilmente, o ponto de partida para a efetivação da sua prática.

6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na introdução deste trabalho apresentamos o quanto minha trajetória acadêmica e profissional contribuiu para a delimitação da problemática deste estudo. Os autores escolhidos fazem parte desta caminhada e favoreceram a compreensão sobre a relação entre o indivíduo com o coletivo, em uma perspectiva dialógica. Definimos como objetivo central deste estudo compreender em profundidade a prática pedagógica das professoras e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças bem pequenas e adultos, no cotidiano da Educação Infantil. Traçado este objetivo, buscou-se percorrer, teoricamente, um caminho que possibilitasse compreender as diferentes dimensões da docência na Educação Infantil e o modo como a prática pedagógica é constituída no cotidiano com as crianças.

Foi necessário buscar referencial teórico que desse aporte à discussão dos principais temas estudados nesta tese, em que a docência e a prática pedagógica fossem abordadas em relação com as crianças. A interpretação das enunciações das crianças e os sentidos conferidos à linguagem delas nos contextos coletivos de Educação Infantil podem contribuir com a constituição de suas (inter)subjetividades. Isto requer das professoras conhecer mais das particularidades de cada coletivo infantil, sem homogeneizar as crianças por idade. Significa, sobretudo, atenção às necessidades que revelam e uma observação atenciosa às relações que se estabelecem e são travadas constantemente pela linguagem.

Este movimento pode implicar uma alteração de lógica, em que o adulto, partindo do seu conhecimento teórico e prático, considera a criança capaz de orientar seu agir ao escutá-la, compreendendo que suas formas de enunciação são respostas ao que elas desejam ou não vivenciar. Esta postura pedagógica exige, como indica Bondioli (1993), uma sensibilidade pedagógica. Por meio de um olhar sensível, ético e responsivo, torna-se possível que a prática pedagógica saia do campo da ação tornando-se ato pedagógico. Atentar-se a um agir cotidiano como ato social, permite maior atenção ao modo como nos dirigimos ao outro, percebendo que toda resposta convoca uma contraresposta. Ou seja, olhar o outro do lugar dele, compreendendo meu papel em relação a ele, significa, sobretudo, orientar-se pela alteridade. Pressupõe um agir e um participar responsável na vida daquelas crianças de pouca idade que passam horas diárias em contextos coletivos de Educação Infantil.

No cotidiano da Educação Infantil, estabelecer a relação entre teoria e prática implica, fundamentalmente, correlacionar a organização pedagógica (planejamentos, observação, registro, avaliação, organização de tempo e espaços) com cada criança, com seus modos peculiares de se expressarem. Esta organização, conscientemente planejada, pode ser caminho para romper-se com a ideia, socialmente impregnada de que, na Educação Infantil, o pouco de garantia e qualidade previstas pelas políticas públicas nacionais em relação ao atendimento em creches, seja suficiente, além de possibilitar que se visibilize o quanto de conhecimento e formação ética e humana são necessários para ser professora nesta área. A atenção a estes aspectos pode também influenciar na constituição de outros marcos de referência, promovendo a formação ideológica de que a educação das crianças de zero a três anos é tão importante e necessária como nas demais etapas da Educação Básica.

É absolutamente necessário que a oferta qualificada de espaços formais de Educação Infantil seja ofertada gratuitamente à toda população brasileira. É urgente retomarmos a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) para lembrar que a Educação Infantil para as crianças até seis anos de idade é complementar à família, constituindo um direito da criança. O que significa afirmar, de acordo com a legislação, que, por ser direito, precisa ser pública, gratuita e de qualidade, com professores formados em nível superior.

Em nenhuma hipótese, a educação das crianças de zero a três anos pode ser transferida à esfera assistencialista. Somos uma área em construção, que precisa do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade para afirmar sua importância e negar qualquer forma de manejo que destitua o lugar que a Educação Infantil e a atenção às crianças de zero a três anos devem ocupar politicamente na sociedade. Eis a importância da pesquisa, da produção do conhecimento e da clareza dos/as professores/as da área sobre a relevância do ser professor/a de bebês e crianças bem pequenas. Esta clareza, associada a uma prática refletida conscientemente e reverberada como ato pedagógico, pode ser caminho para assumirmos o preceito bakhtiniano que assevera que a consciência deriva dos signos criados ideologicamente em um grupo social organizado (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009). As formações sógnicas constituídas socialmente não se estancam, continuam em movimento e podem ser assumidas e significadas por outras interpretações.

Estas mudanças de ponto de vista e interpretação sobre a relevância da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos, podem começar por nós, que atuamos na área. Podemos começar olhando a brincadeira da criança, mais do que atividade principal, como assevera Vigotski (2008), mas como “revolução do mundo”, como afirmou uma das professoras participantes desta pesquisa. A brincadeira ocupa um lugar central na vida das crianças e neste estudo foi possível constatá-la como promotora da constituição da linguagem entre elas. Também foi possível evidenciar que as formações imaginárias e a brincadeira simbólica já estão presentes em período anterior aos três anos de idade (BONDIOLI, 1996; 2002; CASTRO, 2011; COUTINHO, 2013; SAVIO, 1995, 2011). Entender este processo como pedagógico e assumir na prática cotidiana a preocupação com o fomento de vivências em que as crianças possam imaginar, criar e brincar, potencializando sua infância, requer um agir planejado e organizado. Requer que a brincadeira seja assumida como princípio pedagógico para o planejar, principalmente a partir do que revelam as crianças. A Pedagogia da Infância, no Brasil e na Itália, tem oferecido contribuições para pensarmos sobre a importância do olhar sensível do adulto aos modos de ser das crianças.

Neste estudo foi possível demarcar que o diálogo com o outro pressupõe a escuta da palavra alheia e a atenção à resposta, como reação ao que é enunciado (BAKHTIN, 2011). Foi necessário compreender as relações que são constituídas entre professoras e crianças, percebendo a presença ou ausência de alteridade, assim como conhecer a importância da linguagem como discurso carregado de sentidos e significados, podendo tornar-se um diálogo inacabado entre crianças e adultos. Além da possibilidade de identificar que, para as crianças, a brincadeira torna-se importante palco no processo de constituição da linguagem.

Fez-se necessário olhar para as enunciações dos participantes da pesquisa, buscando interpretar suas relações em um contexto social mais amplo, indo além do significado das palavras, entendendo os sentidos que ali se confirmavam. Fosse por enunciações verbais ou extraverbais como o olhar, o gesto, o movimento, a fala, o riso, o choro, o silêncio e ou o tom de voz, ora das crianças, ora das professoras.

A escolha teórico-metodológica para analisar os dados nos levou ao movimento de tentar capturar na empiria uma significação que se constituísse nesta tese. Escolhemos organizar os episódios apreendidos no campo de pesquisa, gerando-os como *acontecimento*. Nesta organização, os fundamentos teóricos de Bakhtin (2015; 2010a; 2006) foram imprescindíveis para apurar nossa interpretação sobre as

possibilidades de como analisar as diferentes situações que transcorreram no cotidiano do Grupo III. Tal escolha teórico-metodológica foi adotada de forma processual e dialética, buscando apreender como as relações entre as crianças e os adultos eram constituídas. Buscando ir além de um retrato, que poderia traduzir uma partícula pequena do todo que observara, optamos por capturar o percurso da “viagem” que me destinei fazer de forma viva com mais ênfase aos detalhes. Detalhes estes, que muitas vezes, aconteciam concomitantemente em diferentes episódios. Isto nos levou a formar blocos interpretativos, a partir dos conceitos bakhtinianos de *alteridade*, *dialogismo* e *escuta e tema e significação*.

Com base no conjunto de dados gerados, foi possível assumir a metodologia de análise de forma mais consciente. Para chegar a este ponto da produção do texto, foi necessário caminhar por uma linha tênue entre o referencial bakhtiniano e a formação de categorias de análise. Mas o movimento de organização e análise dos dados demonstrou viabilidade na formação de blocos interpretativos.

Por meio dos blocos interpretativos, foi possível criar eixos de análises que, em muitos momentos, inter-relacionavam-se e, por isto, já não poderiam ser tratados como categorias de análise, por não serem autoexcludentes. Embora cada bloco interpretativo apresente sua especificidade, o seu foco e o seu tema, entendemos que a escolha teórico-metodológica adotada neste texto implica um movimento dialógico entre os blocos criados. Este percurso permitiu problematizar a prática docente na Educação Infantil com crianças bem pequenas, possibilitando a definição desta tese como ato pedagógico.

A definição da docência na Educação Infantil como ato pedagógico se estabelece por um conjunto de elementos do cotidiano da Educação Infantil que requerem a problematização sobre vários aspectos do cotidiano, da rotina instituída nestes espaços de coletividade. Por mais que pareça “chover no molhado”, ainda é necessário discutir o ato de planejar sistematicamente, da observação atenciosa, dos registros e de uma avaliação que supere o olhar focado somente na criança, mas que evidencie a prática pedagógica e o contexto no qual acontece este processo.

Tal problematização contribui para pensarmos nos limites que definem a relação de ensino e de aprendizagem em contextos de educação infantil. Entendemos que é necessário tencionar a relação pedagógica das professoras com as crianças de zero a três anos como meio de observar que os modos como as crianças aprendem são diversos. Isto implica perceber que não basta para a educação infantil

uma postura de professoras pautada somente no amparo teórico, mas é também necessário associar a base epistemológica à sensibilidade humana da docente. Este aspecto envolve um ensino planejado e voltado a atenção da própria postura do adulto. Isto é, não basta assumir o ensino em relação às crianças bem pequenas de forma vertical, é preciso compreender este processo de modo compartilhado. É sim responsabilidade da professora ter conhecimento teórico e condições metodológicas para a realização da prática pedagógica, mas também é necessário assumir este processo na relação com as crianças, observando o que elas já nos indicam de potencialidades, reconhecendo na alteridade o princípio fundador para uma docência como ato pedagógico.

Assumir a organização pedagógica, reconhecendo a alteridade como princípio a ser assumido, significa ter em pauta o cuidado de si e do outro, envolvendo uma atenção ao que o corpo do adulto e o corpo da criança revelam em diferentes momentos, nos momentos de higiene e alimentação, de trocas de afeto, de choro, de silêncio e de risos. Nestas situações de cuidado, a discursividade entre crianças e adultos está em elaboração e narrativas são criadas, ora pela linguagem verbal, ora por enunciados extraverbais.

Atentar-se ao modo como nos dirigimos às crianças, nos momentos que exigem maior cuidado, atendendo-as em suas diferentes necessidades, pode conferir à prática cotidiana a um diferencial pedagógico, quando planejado, previsto e refletido. Tal atenção pode favorecer maior consciência sobre a nossa relação individual com o coletivo, nos possibilitando a mudança de posição, um colocar-se no lugar do outro. Prever por escrito o modo como dirigir-se às crianças, pensar na sua ação buscando no vivenciado possibilidades de alterar qualitativamente o agir, eleva a condição de um fazer (sem pensar) para uma prática praxiológica. Estabelecer relações de alteridade com as crianças bem pequenas convida a uma escuta constante ao que elas enunciam e a um diálogo inacabado. Aqui se apresentam os conceitos de dialogismo e escuta como constitutivos do ato social.

A escuta se relaciona diretamente com o direito da expressividade, da comunicação, do ter suas emoções e opiniões manifestadas. A escuta não é silenciosa; por meio dela desencadeia-se o diálogo como forma viva da comunicação. Nos dados analisados foi possível observar que, quando as crianças são assumidas como centralidade e suas vozes são escutadas, os primeiros passos para a efetivação de sua participação são dados. Quando as professoras assumem os enunciados das crianças como prerrogativa para a

organização da prática pedagógica se estabelece um fenômeno social em via de mão dupla. Ou seja, na medida em que as professoras estabelecem relações de alteridade com as crianças, as quais se consolidam em uma relação dialógica, ambas estão em formação. Permite que novos sentidos possam ser tomados como orientação para repensar a prática pedagógica a partir do que vem sendo estabelecido.

A docência na educação das crianças bem pequenas precisa ser marcada por uma via intermediária de intervenção. A observação é fundamental, mas precisa ser ampliada por um agir mediador, oferecendo alicerce para que as crianças ajam e criem seus enredos, de modo que a participação dos adultos não iniba os fazeres delas. A presença ativa da professora, por uma via intermediária, representa perceber quando e como indagar as crianças, quando se aproximar e quando se distanciar delas, quando inserir um novo brinquedo ou elemento que possa enriquecer o que está sendo composto. Por meio desta postura, acreditamos que relações dialógicas se constituam e que a professora revele a escuta empreendida à criança ao atribuir sentidos ao que ela está criando. Neste processo de interação verbal e extraverbal, as condições comunicativas das crianças são elevadas. É a presença de outras consciências tornando a comunicação plena de sentido.

Compreender os sentidos e significações presentes nas trocas sociais entre as professoras e as crianças tornou-se necessário, caracterizando-se com uma possibilidade de se conhecer mais sobre as particularidades da docência com as crianças bem pequenas. Por meio dos conceitos de *tema* e *significação*, constatamos a riqueza discursiva das crianças e a inteligibilidade delas ao atribuir sentidos ao que vivenciam. Estes aspectos nem sempre são tomados como indicativos para a organização do cotidiano na creche. O discurso das crianças bem pequenas, em muitos momentos, é ausente de palavras, mas expressa um conjunto de apropriações que elas fazem ao que lhes é ou não proposto. No entanto, a interação verbal das professoras com as crianças é fundamental e pode ser promotora da elaboração do pensamento e da complexificação discursiva delas, subsidiando as primeiras formações de conceitos (aqui chamados de pseudoconceitos).

A brincadeira é um importante canal para conhecermos melhor os sentidos que as crianças atribuem às suas vivências. Quando elas simbolizam, interagindo entre elas e com os adultos, as professoras são convocadas a interpretar o que está sendo constituído, atribuindo-lhes sentido. Estas situações provocam diálogos e podem favorecer para romper com a ritualização das rotinas que são cristalizadas de forma

fixa, como se a organização cotidiana precisasse ser sempre da mesma maneira.

A atenção aos sentidos que as crianças atribuem ao cotidiano e ao modo como se apropriam dos significados, socialmente estabelecidos, nos fez compreender que as professoras não agem de uma única forma. Quando elas revisam sua prática organizativa atravessando o olhar das crianças, outras possibilidades surgem, como os brinquedos ou objetos que por vezes eram deixados onde as crianças estavam brincando para que pudessem retomar ao voltar de um momento de alimentação, por exemplo.

A participação das crianças possibilita a elas protagonizarem no cotidiano da educação infantil e fornece subsídios às professoras para se aproximarem mais dos universos infantis. Neste sentido, afirmamos a brincadeira da criança e entre as crianças como ato social, por se tratar de um ato que comunica e por isto pode ser compreendido como linguagem. O aporte teórico com o qual buscamos dialogar contribuiu para que se observe que na brincadeira, existe comunicação, interpretação e atribuição de sentidos entre as crianças, a partir do que elas vivenciam. Pela brincadeira as crianças organizam os enredos e estruturam modos de participar da situação social imediata, inclusive, subvertendo a ordem estabelecida pelos adultos. Muitas destas organizações infantis ocorrem por acordos entre as crianças sem a prevalência da palavra, mas expressas por um conjunto enunciativo carregado de sentidos emaranhados ao contexto social dos quais fazem parte.

Poderíamos afirmar que o diálogo, ora apresentado nesta tese, chega ao fim. No entanto, partindo da compreensão dialógica da linguagem, este acabamento concede lugar a novas interações do discurso, seja do texto com outro texto, seja do outro com outro contexto (BAKHTIN, 2006). É nesta corrente viva da linguagem que outros discursos serão criados em um movimento de aproximação e distanciamento ao conteúdo aqui apresentado. A particularidade do discurso interior é inacabada e inesgotável. Isto é, cada pessoa que acessar este texto oferecerá novos sentidos às *palavras nossas* por meio de suas *palavras próprias*, por meio de outros questionamentos, problematizações e pesquisas que possam contribuir com a área da educação para a primeiríssima infância.

Consideramos que um estudo crítico dialógico pode contribuir com a constituição da identidade da Educação Infantil, assim como, com a formação inicial e continuada de professores na área, permitindo a problematização sobre a responsabilidade pedagógica, política e social

que o/a professor/a ocupa frente à criança. Está implicada neste processo, a apropriação da realidade objetiva em relação à formação teórica, como meio da docência se tornar práxis educativa. A apropriação teórica desvinculada da concretude da vida, do contexto e da discursividade presentes nas instituições de Educação Infantil, se tornaria inócua. É na relação teórico prático que o/a professor/a pode tornar-se mais consciente do seu agir, tendo o outro sempre como ponto de partida, ampliando as possibilidades de responder-lhe responsivamente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Especificidade em Estudos da Infância. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2010.

_____. **O espaço da creche: que lugar é esse?** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ALBUQUERQUE, Moema Helena De. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia**. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de. **O lugar do erro na educação infantil: a construção do conhecimento das professoras**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2002.

AMORIM, Marilia. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora. 2004.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCAR. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec/UNESP, 2010b.

_____. **O freudismo: um esboço crítico**. [Tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Perspectivas, 2009.

_____. **Estética da criação verbal.** BAKHTIN, Mikhail (1929). **Estética da criação verbal.** introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov 4ª Ed. 2ª tiragem. 2006. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLOSHÍNOV, Nikoláievich Valentin). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: **palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para a prática pedagógica:** um olhar e as possibilidades no contexto brasileiro. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Porto Alegre, 2010. 16f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article.>. Acesso em: 09 de jul. 2015

_____. **Por amor e por força:** as rotinas na Educação Infantil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.) **Emoção, memória, imaginação:** a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.11-33.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 2013. Tese de Doutorado (Tese em Educação), Centro de Educação, UFSC.

_____. **Cotidiano da educação infantil:** espaço acolhedor de emancipação das crianças. In Anais do Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC. Criciúma – SC, 2003.

_____. **A rotina no dia-a-dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BECCHI, Egle. Retórica da Infância. **Revista Perspectiva**, n.º 22, ago-dez, Florianópolis: NUP/CED/UFSC 1994. p.63-95.

BERNART, Mariléia Degan. **Vamos brincar de ler e escrever?** vivências lúdicas de leitura e escritura com crianças de 3 e 4 anos na educação infantil. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Regional de Blumenau, 2006.

BONDIOLI, Anna Maria. **L'osservazione in campo educativo.** Quaderni Infanzia, Azzano San Paolo, Italia: Junior S.R.L., 2007.

_____. Promuovere dall'interno. In: BONDIOLI, Anna. FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia.** Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 2004.

_____. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Gioco e educazione.** Milano, Italia: Franco Angeli, 2002.

_____. The adult as a tutor in fostering children's symbolic play. IN: GÖNCÜ Airtin. KLEIN, Elisa L. **Children in play, story, and school.** New York: The Guilford Press, 2001.

_____. “Il gioco come area potenziale di sviluppo: un ruolo dell'adulto”, **Revista Bambini**, Ano XII, n.º. 6. p.30-36. 1996.

_____. **Far finta insieme.** Condizione, dinamiche, strategie. Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 1993.

_____. **Il bambino, il gioco, gli affetti:** per una pedagogia del simbolismo ludico. Bergamo, Itália: Juvenili, 1990.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia.** Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Osservare il gioco di finzione:** uma escala de avaliação de habilidades lúdico-simbólicas infantis (SVALSI). Bergamo, Itália: Junior, 1994.

_____. **Fisionomia e storia di un gruppo di gioco.** In: BONDIOLI, Anna. **Far finta insieme.** Condizione, dinamiche, strategie. Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 1993.

BONDIOLI, Anna Maria. ARCHINTO Francesca. SAVIO, Donatella. **Strategie educative nel gioco sociodrammatico.** In: BONDIOLI, Anna Maria. **Il bambino, il gioco, gli affetti:** per una pedagogia del simbolismo ludico. Bergamo, Itália: Juvenili, 1990. p. 111-121.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação Infantil.** De 0 a 3 anos. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BORTOLOTTI, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico:** conhecimento teórico na prática social. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90474/249020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2016

_____. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANT, Patrícia P. R. S. de Sá. **Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980).** 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. SC, 2013. Disponível em:

<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/patricia_regina_silveira_de_sa_brant.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2016

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Constituição (1998). Emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009, p. 8.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais**: a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/adriana_de_souza_broering.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2016

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/305186.pdf>>. Acesso em: 26 de abril de 2015

BUSS-SIMÃO, Márcia, ROCHA, Eloisa Acires Candal e GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. Ver. **Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n.º 242, jan./abr. 2015. p. 96-111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00096.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP. 1999.

CAMERA, Hildair. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde:** possibilidades interativas entre bebês. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8899>>. Acesso em: 24 de agosto de 2015

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2:** Emenda Constitucional nº. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 08-13.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n.º 49. jan-abr, 2012. p. 81-105.

_____. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, jul./dez. 2010. p. 299-311. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 de maio de 2013

CASTOLDI, Mario. **Didattica Generale**. Milano: Mondadori, 2010.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da educação infantil**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.(mimeo)

CATARSI, Enzo; FORTUNATI, Aldo. **Educare al nido:** metodi di lavoro nei servizi per l’infanzia. Roma, Itália: Carocci S.P.A, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Cristina. **Crianças e miúdos:** Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: ASA, 2004. p.35-54.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n.º Especial, jul./dez. 1999. p. 11-21.

_____. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, 1996. 186 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CHICARELLE, Regina de Jesus. **O lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil**. 2008. 225 f. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/REGINA_DE_JESUS_CHICARELLE.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2015

CLARCK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo:Perspectiva, 2008.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Ação colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas** Department of Sociology, Indiana University, Bloomington, USA [2004?] (mimeo)

COSTA, Dânia Monteiro Vieira; GONTIJO, Claudia Maria Mendes. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n.º 142, jan./abr. 2011. p. 268-288.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Revista Da Investigação às Práticas [online]**. Lisboa, Portugal, v. 4, n.º 1, março, 2014. p.31-43. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722014000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso 09 jul. 2015.

_____. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312 f. Tese de (Doutorado em Estudos da Criança. Especificidade em Estudos da Infância) – Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>> . Acesso em: 23 de junho de 2015

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisa**. CRUZ, S. H. V. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa De Andrade. **Percepções das crianças sobre suas experiências na creche**. XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. UNICAMP/Campinas, julho de 2012, Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. Disponível em: <

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3671b.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2016

CURADO, Márcia Helena Santos. 2009. 104 f. **Os saberes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural:** um estudo na rede municipal de educação de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2009.

Disponível em: <

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1226/1/Marcia%20Helena%20Santos%20Curado.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2015

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, jan./abr. 2013. p. 147-167.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância:** Pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n.º 91, maio/ago. 2005. p. 337-712.

DIAS, Julice. **Pré-escola, cidade e famílias:** produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980-1999). 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: <
<http://docplayer.com.br/8807885-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-julice-dias.html>>. Acesso em: 22 de novembro de 2014

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 de abril de 2014

DUNN, Judy. **La nascita della competenza sociale**. Traduzione: Tullia Roghi. Milano, Itália: Raffaello Cortina, 1998.

ENT-PEF. Entrevista I. [29 set. 2014]. Entrevistadora: Joselma Salazar de Castro. Florianópolis, 2014. 1 arquivo mp3 em posse da autora. O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice E desta tese.

ENT-PR-T Entrevista II. [02 out. 2014]. Entrevistadora: Joselma Salazar de Castro. Florianópolis, 2014. 1 arquivo mp3 em posse da autora. O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice E desta tese.

ENT- PAS-M. Entrevista III. [09 out. 2014]. Entrevistadora: Joselma Salazar de Castro. Florianópolis, 2014. 1 arquivo mp3 em posse da autora. O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice E desta tese.

ENT-PR-M. Entrevista IV. [23 out. 2014]. Entrevistadora: Joselma Salazar de Castro. Florianópolis, 2014. 1 arquivo mp3 em posse da autora. O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice E desta tese

ENT-PAS-T Entrevista V. [10 nov. 2014]. Entrevistadora: Joselma Salazar de Castro. Florianópolis, 2014. 1 arquivo mp3 em posse da autora. O roteiro utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice E desta tese.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução: Suely Amaral Mello). Araraquara (SP): JM, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil: primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, out. 2005. p. 1013-1038.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1999.

FEIN, G. Greta. L'espressione affettiva nel gioco di finzione. In: BONDIOLI, Anna Maria. **Il bambino, il gioco, gli affetti:** per una pedagogia del simbolismo ludico. Bergamo, Itália: Juvenili Editrice, 1990. p. 85-110.

FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação:** representações de educação em creches. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-144217/pt-br.php>>. Acesso em: 13 de maio de 2015

FERRARI, Monica. A avaliação do projeto pedagógico: um guia para a leitura dos instrumentos. In: BONDIOLI, Anna Maria. (Org). **O projeto**

pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 161-172.

FERREIRA, Manuela Maria. “– Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: **Reflexão e ação**. v. 18, nº 2, Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2010. p. 151-182. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. “Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulto e a ordem institucional infantil, as crianças como actores sociais no jardim da infância. In: **Reflexão e ação**. v. 13, nº 1, jan./jun. Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2005. p. 115-132.

_____. **Salvar os corpos forjar a razão**. Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal. Lisboa, Portugal: IIIIE, 2000.

FLORIANÓPOLIS (município). Prefeitura Municipal Secretaria de Educação. **Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Betim: GPM Solutions, 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2015

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

_____. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FRESCHI, Enrica. **Il piacere di prendersi cura di sé: il momento del cambio al nido**. In: CATARSI Enzo; FRESCHI, Enrica. *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Parma, Itália: Edizioni Junior. S. P. A, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Pesquisa em educação e formação de professores**. In: ENS, R. T. e BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Coleção formação do professor; v. 1, Curitiba: Champagnat, 2010. p. 117-134

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.** 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

_____. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2176-6681201500010009600004&lng=em>. Acesso em: 10 de março de 2013

HELLER, Agnes. 1929. **O cotidiano e a história.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças de grupo. In: FALK J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** São Paulo: JM Editora, 2004. p. 47-53.

HOUAISS, Antônio. **Houaiss: dicionário da língua portuguesa.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOYUELOS, Alfredo. **Arte y creatividad em Reggio Emilia El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.** In VECCHI, Vea. Editora Morata. Madri, 2013.

JOBIN E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte: perspectivas Atuais, Nov. 2010. Acesso ao texto impresso. p. 1-20.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, n.º 2, jul/dez, 2001, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001. p. 229-245.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. In: **Educação e Realidade**. v. 35, n. 3, set/dez, 2010. Porto Alegre. p. 125-138.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, Sonia. Direitos da Criança e Projeto Político-Pedagógico de Educação Infantil. In: BASÍLIO, Luiz Carlos; KRAMER, Sonia.

Infância, educação e direitos humanos. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-81.

_____. **Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. **As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006b. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de junho de 2015

KUHLMANN Jr., Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB. 4ª ed. campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE FILHO, Aristeo G. **História da Educação Infantil – Heloísa Marinho: uma tradição esquecida**. Petrópolis: De Petrus, 2011.

LIVRAGHI, di Paola. Territori e oggetti negli scambi ludici. In: BONDIOLI, Anna. **Far finta insieme**. Condizione, dinamiche, strategie. Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. Invece Il cento c'e. In: EDWARD, C. GANDIN, L. FORMAN, G. Cento linguaggi dei bambini. Bergamo, Itália: Edizione Junior, 1995.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 51-62, maio/ago, 2011.

MANTOVANI, Susanna, MUSATTI, Tullia. **Adulti e bambini: educare e comunicare**. Bergamo, Itália: Juvenilla S. P. A. 1983.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. 2010. 390 f. **A construção da prática de registro e documentação pedagógica no cotidiano do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario/Downloads/AMANDA_CRISTINA_TEAGNO_LOPES_MARQUES.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2015

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel. **A documentação pedagógica na educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades**. Revista de educação Pública, [S.l.], v. 20 n. 44, jun. 2011. p. 413-428.

MARQUES, Regina Alves de Moraes. **A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Regina%20Alves%20de%20Morais%20Marques.pdf>. Acesso: 18 de julho de 2015

MARTINS FILHO, Altino José. 2013. 306 f. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 de junho de 2013

MELLO, Suely Amaral. Enfoque histórico-cultural em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0-10 anos. In: I CONFERENCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL EM QUESTÃO, novembro2006, Santo André. **Anais eletrônicos**. p. 89-102. Disponível em: < https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3074/ANAIS-

CONFERENCIA_INTERNACIONAL_ENFOQUE_HISTORICO_CULTURAL.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2013

_____. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1. 83-104, jan/jun. 2007.

MERCADO, Ruth Maldonado. Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n.º 1, Janeiro/Junho, 2010. p. 149-157.

_____. **Los saberes docentes como construcción social:** la enseñanza centrada en los niños. México: FCE, 2002. (Colec. Educación y Pedagogía).

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na educação infantil Texto para consulta pública). In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, novembro de 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7163-2-11-avaliacao-transicoes-hildamicarello&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 set. 2015.

MIGNOSI, Elena. Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini. In: BONDIOLI, Anna. **L'osservazione in campo educativo**. Quaderni Infanzia. Azzano San Paolo, Itália: Junior S.R.L., 2007. p. 97-124.

MIOTELLO et. al. Diálogos Ponzianos... Encontros com palavras outras. In: **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 7-12.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Revista Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 58, mai./ago, 2014. p. 100-125.

Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MUSSATTI, Tullia. Interazione sociale e processi cognitivi nel gioco dei bambini piccoli. In: BONDIOLI, Anna Maria. **Il bambino, il gioco, gli affetti:** per una pedagogia del simbolismo ludico. Bergamo, Itália: Juvenili Editrice, 1990. p. 111-121.

MUSATTI, Tullia, PANNI, Stefania. La comunicazione in asilo-nido: momenti di sviluppo e situazione. In: MANTOVANI, Suzana, MUSSATI, Tullia. **Adulti e bambini**: educare e comunicare. Bergamo, Itália: Juvenilla S. P. A., 1983.

NASCIMENTO, Leticia Maria. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011. p. 201-214. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/6/170>>. Acesso em: 22 de junho de 2015

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Revista Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 55, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015. p. 272-302.

ÒDNA, P. **Infancia y escuela de o a 3 años**. Madri, Espanha: Rosa Sensat, 1995.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **A formação do profissional da educação infantil**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, novembro de 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso: 02 jul. 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da educação infantil no município de Florianópolis**: uma análise das “creches ampliadas”. 2011. 209 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95903/299985.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 de maio de 2016

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M. et al. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. In: **Revista Psicologia USP**. v. 21, nº4, outubro/dezembro, 2010. p. 741-756.

_____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro&João editores, 2010.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. “**A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice**: relatos de experiência no país das maravilhas da docência”. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade católica de São Paulo. PUC/SP, 2009.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol. 36, nº. 2, mai-ago, São Paulo: USP, 2010, p. 631-643.

RIZZO, Ritalma. **Il tempo del bambino**: il pre-testo di una società dell'accoglienza, dell'ascolto e del diritto all'infunzionalità. Bari, Itália: Laterza di Giuseppe, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Volume I. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO; PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. p. 12-20.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta das crianças em pesquisa. CRUZ, S. H. V. (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Descaminhos da democratização da educação na infância. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E CIDADANIA. 02 e 03 de maio de 2007, Aveiro, Portugal. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 183-188.

_____. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações – NUP, 1999.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas:** o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3anos. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93306/275688.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 de março de 2015

ROSEMBERG, Fúlvia. Bebês e creche: discursos e políticas. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Trabalho Encomendado GT07. Porto de Galinhas, 2012.

_____. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gisele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**. v. 9, n. 2, Florianópolis: UFSC, 2001. p. 515-540.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n.º 3, julho/setembro, 2009. p. 437-464.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sócio-pedagógicas da infancia e educação. Porto: Asa, 2004. p. 09-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. p. 361-378.

_____. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M. A; ALMEIDA, O. A. (Orgs.). **Primeira infância no século XXI:** direitos das crianças de

viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste, 2014. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natalia; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. In: **Educação, Sociedade e Cultura**. Porto, Portugal, nº 25, 2007. p. 183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

_____. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia**: un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena. Edizioni Junior srl. 1ª ed. Parma. 2011.

_____. “**Alice dentro lo specchio**. Le caratteristiche di spazio, materiali e tempi favorevoli al gioco simbolico”, *Revista Bambini*, Anno XII, nº. 2. pp.34-39. 1996.

_____. Alice dentro lo specchio. **Gli esordi del gioco simbolico**. *Revista Bambini*, Anno XI nº 9, pp. 29-35. 1995.

_____. Leadership e dipendenza. Dinamiche relazionali nel gioco do finzione. In: BONDIOLI, Anna. **Far finta insieme**. Condizione, dinamiche, strategie. Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 1993.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e imaginação na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Almeida, Rita Silva. (Org.). **Educação e formação**: diferentes contextos. Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, set. /dez. 2012.

_____. **O Processo de Internalização** - Investigando Indivíduos Adultos em um Contexto Escolar. 1999. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <

<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16405>>. Acesso em: 14 de julho de 2014

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 de março de 2016

_____. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creches**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 de novembro de 2015

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**. De 0 a 3 anos. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SIMIÃO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117784>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004. p. 09-61.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87179>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, 2011, p. 245-262.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995.

_____. Manuscritos de 1929. **Educação e sociedade**, ano XXI, nº 71, Jul/2000a. (Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; Revisão técnica: Angel Pino)

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **El problema de la edad**. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. / Visor, 2000c.

_____. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004. (Texto original de 1933)

_____. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). P. 23-36, junho de 2008. (Tradução: Zoia Prestes)

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pilleggi Vinha. Revisão: Max Weleman. *Psicologia*. **USO** [online]. 2010, vol. 21, nº 4, p. 681-701.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WUNDER, A. Fotografias como exercício do olhar. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2006. Caxambu, MG. **Anais da....** Caxambu, MG, 2006. 1 CD-ROM.

ZANI, Bruna; EMILIANI, Francesca. Analisi della conversazione adulto-bambino in asilo nido. In: MANTOVANI, Suzana; MUSATTI,

Tullia. **Adulti e bambini**: educare e comunicare. Bergamo, Itália: Juvenilla S. P. A, 1983.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. 2009. 159 f. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. Dissertação (Mestrado e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-160535/pt-br.php>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

APÉNDICE

APÊNDICE A – INDEXADORES¹³⁵

BLOCO DE INDEXADORES
Ação pedagógica. Crianças de 0 a 3 anos. Didática. Educação Infantil. Linguagem.
Ação pedagógica. Crianças de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Linguagem.
Ação pedagógica. Arte. Crianças de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Linguagem.
Crianças de 0 a 3 anos. Linguagem. Prática pedagógica.
Crianças de 2 a 3 anos. Linguagem. Prática pedagógica.
Educação Infantil. Linguagem. Prática pedagógica.
Brincadeira. Crianças de 2 a 3 anos. Educação Infantil. Linguagem. Prática pedagógica.
Brincadeira. Crianças de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Linguagem. Prática pedagógica.
Ação pedagógica. Brincadeira. Crianças de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Linguagem.
Brincadeira. Crianças de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Intencionalidade pedagógica. Linguagem.
Crianças de 0 a 3 anos. Docência. Educação Infantil. Linguagem
Ação docente. Crianças de 0 a 3 anos. Educação Infantil. Linguagem
Bebês. Educação Infantil. Linguagem

¹³⁵ Em todos os blocos de indexadores, substituímos “ação pedagógica” por “ato pedagógico” e também realizamos a busca incluindo e retirando a palavra “infância”. Os resultados foram os mesmos encontrados ou, em alguns casos, inexistentes.

APÊNDICE B – QUADROS MERAMENTE ILUSTRATIVOS, EXEMPLIFICANDO O MODO COMO OS MOMENTOS DE OBSERVAÇÕES FORAM ORGANIZADOS PELA PESQUISADORA

3ª semana de julho						
Instrumentos utilizados	- observação; - fotografia;			- filmagem; - registro no diário de campo.		
Dia da semana	2ª-feira	2ª-feira	4ª-feira	6ª-feira	Total de horas semanais	
Período	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino		
Duração da observação	1h e 50 min.	2 horas	2 h e 30 min	3 horas	9h e 20 min.	

Conceitos	Enunciados professora X criança	Enunciados criança X professora	Enunciados professora X professora	Enunciados criança X criança	Enunciados professora X pesquisadora (vice-versa)	Enunciados criança X pesquisadora (vice-versa)
	Data e descrição Diário de Campo	Data e descrição recortada do Diário de Campo	Data e descrição recortada do Diário de Campo	Data e descrição recortada do Diário de Campo	Data e descrição recortada do Diário de Campo	Data e descrição recortada do Diário de Campo
<i>Alteridade</i> (eu-outro)						

<p><i>Dialogismo e escuta</i> (Interação verbal e não verbal entre crianças e adultos e atenção às enunciações)</p>						
<p><i>Tema e significação</i> (Sentidos e significados)</p>						

APÊNDICE C – TABELA ILUSTRATIVA PARA A ORGANIZAÇÃO
E GERAÇÃO DOS DADOS

Conceitos	<i>Alteridade</i> (eu-outro)	<i>Dialogismo e escuta</i> (Interação verbal e não verbal entre crianças e adultos e atenção às enunciações)	<i>Tema e significação</i> (Sentidos e significados)
Enunciados professora x criança			
Enunciados criança x professora			
Enunciados professora x professora			
Enunciados criança x criança			
Enunciados professora x pesquisadora (vice-versa)			
Enunciados criança x pesquisadora			

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

Prezada participante, solicito que preencha esse questionário referente à pesquisa de doutorado de **Joselma Salazar de Castro**. Em acordo com seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

ALGUNS DADOS:

PESSOAIS

Nome que gostaria de ser identificada na pesquisa: _____

Sexo: (___) F (___) M

Idade: _____

Estado Civil: _____

Tem filhos? _____ Quantos?: _____ Cidade de origem: _____

Cidade onde mora: _____ Bairro: _____

Há quanto tempo?: _____

O que você gosta de fazer nos momentos de lazer? _____

Poderias indicar:

Tipo de música que prefere: _____

Um filme: _____

Outras informações que deseje indicar: _____

ACADÊMICOS E FORMATIVOS

Formação inicial: _____

Qual instituição: _____

Formação continuada em nível de pós-graduação:

(___) Especialização (___) Mestrado (___) Doutorado

Qual instituição: _____

Você participa ou participou, nos últimos três anos, de alguma outra formação continuada? (___) SIM (___) NÃO

Em caso positivo, quais? _____

Qual tema (ou temas) você considera ser relevante para a formação continuada? _____

PROFISSIONAIS:

Profissão: _____

Tempo de serviço na Educação: _____

Tempo de serviço na Educação Infantil: _____

Tempo de serviço na rede municipal de Florianópolis: _____

Descreva o motivo de ter escolhido a rede municipal de Florianópolis: _____

Tempo de serviço na instituição em que a pesquisa está sendo realizada: _____

Tipo de contratação: (___) Efetiva (___) ACT

Carga-horária: _____

Tempo de serviço no Grupo III: _____

Faixa etária que trabalhou mais tempo: _____

Qual faixa etária prefere trabalhar: _____

Descreva como ocorre a escolha de grupo no início do ano nesta instituição:

Faixas-etárias que já trabalhou na Educação Infantil:

Trabalha em outro local: (___) Sim (___) Não

Em caso positivo, que tipo de trabalho: _____

Indique o setor: (___) Serviço público (___) Setor privado (___) Outro

Tipo de contratação: (___) Efetiva (___) ACT (___) Outro _____

Indique sua carga-horária total de trabalho por dia: _____

Obrigada por sua participação! Joselma Salazar de Castro

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS E GRAVADA EM ÁUDIO

Entrevistas semiestruturadas

- 1) Por que você decidiu ser professora?
- 2) Conte um pouco como foi sua escolha pela Educação Infantil.
- 3) O que a motivou a escolher a faixa etária de dois a três anos?
- 4) Como você descreve a linguagem das crianças da faixa etária de 2 a 3 anos?
- 5) Você já participou de formação específica sobre ou para crianças de dois a três anos?
- 6) Nas formações das quais você participou ou participa, foi ou é abordado o tema linguagem?
- 7) Existe diferença entre ser professora de crianças de dois a três anos e de outras idades? Quais?
- 8) Quais os conhecimentos que considera importante para o seu trabalho junto às crianças do Grupo III?
- 9) Como você percebe o seu trabalho com as crianças dessa faixa etária?
- 10) Em sua opinião, qual é o seu papel no processo de aprendizagem das crianças e na constituição da linguagem delas?
- 11) Que recursos você considera ser fundamental para o seu trabalho?
- 12) Existe didática para o trabalho com crianças pequenas? Comente a respeito.
- 13) Como organiza seu trabalho cotidiano?
- 14) Existem dificuldades que você percebe no seu trabalho no Grupo III?
- 15) O PPP traz indicativos para o trabalho com crianças de 2 a 3 anos? E as Diretrizes Curriculares do município? E as Orientações Curriculares (NAPS)?
- 16) O que você considera sobre o educar e o cuidar?
- 17) Como você articula a relação entre educar e cuidar no seu trabalho?
- 18) E a brincadeira? O que você considera?
- 19) E sobre as interações? Fale um pouco sobre esse eixo.

- 20) Que contribuições os eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil (brincadeira e interações) trazem para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas?
- 21) Indique situações do seu planejamento que você considera mais relevantes no cotidiano desse grupo de crianças.
- 22) Como você definiria a relação entre os diferentes profissionais que trabalham com as crianças do Grupo III?

APENDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

Título da Pesquisa: Saberes e fazeres das professoras de crianças pequenas

Nome da Pesquisadora: Joselma Salazar de Castro

Email:

Fone:

Nome da Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein

Email:

Fone:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Florianópolis, _____ de _____ de 2014

Os/as Srs./Sras. **Pais e ou Responsáveis legais** estão sendo convidados/as a permitir que seu/ sua filho/a participe da pesquisa de doutorado, intitulada “**Saberes e fazeres das professoras de crianças pequenas**”, que tem por objetivo conhecer e compreender como se constitui a docência com crianças pequenas no contexto coletivo da instituição de Educação Infantil e como a fala das crianças é considerada pelos/as professores/as no dia-a-dia. Os/as participantes da pesquisa serão as crianças, professores e demais profissionais de um Grupo de crianças de 02 a 03 anos **da Creche ... da Rede Municipal de Educação Infantil Pública do Município de Florianópolis/SC**.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) observação participante na creche, nos diferentes espaços (sala de aula, parque e refeitório). Estas observações ocorrerão **em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante quatro meses. Serão observadas crianças de um**

grupo de 02 a 03 anos. As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora;

- b) registro em forma de **filmagens e fotografias, com o intuito de apreender o movimento da prática pedagógica dos/as professores/as com as crianças de 02 a 03 anos;**
- c) **entrevistas e coleta de depoimentos dos/as professores/as e demais profissionais** que se envolverem no trabalho pedagógico do grupo de crianças de 02 a 03 anos;
- d) grupo focal na modalidade **formação com as professoras a partir do material observado** acerca da prática pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa.

Assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias, momentos de intimidade das crianças, tais como a troca de fraldas ou o uso do banheiro, o banho, momentos de choro e quaisquer outros momentos que possam exprimir desconforto por parte delas.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante, **podendo o Sr./Sr^a. (os responsáveis legais pelas crianças) recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.** Esse documento será impresso em duas cópias e será entregue uma cópia a cada participante. A publicação da Tese será para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Ressalto que sempre que quiser, o Sr./Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones das pesquisadoras do projeto, indicados na apresentação desse documento e diretamente com a pesquisadora principal, durante a pesquisa de campo.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar a prática docente no espaço educativo. Manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes. Da mesma forma com as crianças, em que **tomaremos o cuidado de observar qual o melhor momento para aproximar-se delas, atentando-se aos seus sinais e, em caso de**

desconforto expresso por algumas delas, recuaremos, buscando em outros momentos uma nova aproximação.

A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças pequenas, visando a qualidade da Educação Infantil pública no Brasil.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para seu/sua filho/a participar desta pesquisa. **Solicitamos que o/a Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Joselma Salazar de Castro observe e registre por escrito, filme e fotografe seu/sua filho/a na rotina do Grupo III.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento para meu/minha filho/filha participar da pesquisa, sendo filmado e fotografado nos momentos da rotina do Grupo III.**

Nome da Criança Participante na Pesquisa

Assinatura do Responsável Legal pela participação na Pesquisa

APENDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido para os profissionais da creche



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

Título da Pesquisa: Saberes e fazeres das professoras de crianças pequenas

Nome do (a) Pesquisador (a): Joselma Salazar de Castro

Email:

Fone:

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Luciane Maria Schindwein

Email:

Fone:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Florianópolis, _____ de _____ de 2014

O/a Sr./Sr.^a está sendo convidado/a a participar da pesquisa de doutorado intitulada “**Saberes e fazeres das professoras de crianças pequenas**”, que tem por objetivo conhecer e compreender como se constitui a docência com crianças pequenas no contexto coletivo da instituição de Educação Infantil e como a fala das crianças é considerada pelos/as professores/as no dia a dia. Os/as participantes da pesquisa serão as crianças, professores e demais profissionais de um Grupo de crianças de 02 a 03 anos **da Creche ... da Rede Municipal de Educação Infantil Pública do Município de Florianópolis/SC**.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) observação participante na creche, nos diferentes espaços (sala de referência, parque, refeitório, dentre outros). Estas observações ocorrerão **em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante quatro meses. Serão observadas crianças de um grupo de 02 a 03 anos. As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora;**

b) registro em forma de **filmagens e fotografias, com o intuito de apreender o movimento da prática pedagógica dos/as professores/as com as crianças de 02 a 03 anos;**

c) **entrevistas e coleta de depoimentos dos/as professores/as e demais profissionais** que se envolverem no trabalho pedagógico do grupo de crianças de 02 a 03 anos;

d) grupo focal na modalidade **formação com as professoras a partir do material observado** acerca da prática pedagógica.

Assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias dos momentos de intimidade das crianças, tais como a troca de fraldas ou o uso do banheiro, o banho, momentos de choro e quaisquer outros momentos que possam exprimir desconforto por parte delas.

Para a formação, organizaremos encontros fora do horário de expediente ou em dias de reuniões pedagógicas, conforme autorização e interesse por parte das professoras e demais profissionais da instituição de ensino, de forma livre, em aceitar participar desses momentos. A participação será restrita aos profissionais da instituição, sem a participação das crianças, já que o foco central desse estudo é contribuir com a prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Os dados observados e registrados na formação também farão parte da análise e composição da pesquisa/Tese.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante, **podendo o Sr./Sr^a. recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma. Da mesma forma que os responsáveis legais pelas crianças podem fazer o mesmo.** Esse documento será impresso em duas cópias e entregue a cada participante convidado. A publicação da Tese será para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Ressalto que sempre que quiser, o Sr. (Sra.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones das pesquisadoras do projeto, indicados na apresentação desse documento e diretamente com a pesquisadora principal, durante a pesquisa de campo.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar a prática docente no espaço educativo. Manteremos o sigilo e a

privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando-se seus verdadeiros nomes. Da mesma forma com as crianças, em que **tomaremos o cuidado de observar qual o melhor momento para aproximar-se delas, atentando-se aos seus sinais e, em caso de desconforto expresso por algumas delas, recuaremos, buscando em outros momentos uma nova aproximação.**

Com relação às **entrevistas e depoimentos concedidos pelos adultos participantes, serão revistas por eles antes de analisadas pela pesquisadora, sendo-lhes facultado alterar qualquer comentário com qual não concordem ou cuja intenção não tenha ficado clara.**

A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir para a área da Educação ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças pequenas, visando à qualidade da Educação Infantil pública no Brasil.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que o/a Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Joselma Salazar de Castro observe e registre por escrito, filme e fotografe o seu trabalho no Grupo III.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento para participar da pesquisa, sendo filmado/a e fotografado/a nos momentos do trabalho pedagógico** e concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante ou Responsável Legal pela participação na Pesquisa

ANEXO

ANEXO A – DECLARAÇÃO DA DIRETORA DA CRECHE PESQUISADA

**DECLARAÇÃO
(Responsável pela instituição da geração de dados)**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição

.....
.....(no
me instituição), tomei conhecimento do projeto de pesquisa:
.....
..... (título do projeto), e
cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares,
e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste
projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis,/...../.....

ASSINATURA:

NOME :
.....

CARGO:
.....

CARIMBO DA RESPONSÁVEL

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Pesquisador: Luciane Maria Schindwein

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25940113.3.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 717.497

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Doutorado do Programa de Pós Educação da UFSC intitulado SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta investigação procurará identificar e conhecer quais vertentes teóricas são recorrentes nas pesquisas sobre a formação docente com e para as crianças de 0 a 3 anos e qual a incidência da Psicologia Histórico-Cultural nesses estudos. Mediante esse dado, intenciona-se realizar um estudo acerca da docência, tendo como enfoque o processo de constituição da linguagem entre as crianças e a dimensão que esse processo ocupa no fazer docente

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos que a pesquisa oferece relacionam-se à presença da pesquisadora no ambiente escolar. Trata-se de riscos relacionados a atitudes e direcionamentos pedagógicos e metodológicos, especialmente da professora. A pesquisa não oferece risco à integridade dos participantes. As informações serão sigilosas, os nomes dos participantes e da instituição não serão revelados, a transcrição das entrevistas concedidas pelos adultos profissionais serão revistas pelos mesmos antes de serem analisadas, as filmagens e fotografias respeitarão os momentos de intimidade das crianças (tais como a troca de fraldas, o banho, momentos de choro e quaisquer outros que possam exprimir desconforto por parte delas)

Em relação aos benefícios:

Considera-se que o estudo poderá oferecer contribuições para a formulação de subsídios teóricos, metodológicos e práticos na formação dos profissionais da Educação infantil. De igual modo, pode contribuir com a discussão e formulação de políticas públicas para a formação de professores, especialmente da Educação Infantil. Isso por que a pesquisa visa recuperar e conceituar o papel mediador do professor, assim como demonstrar a intencionalidade pedagógica revelada no trabalho docente com crianças pequenas. Também observamos como importante que a proposta de pesquisa chama a atenção para a necessidade de ampliação na oferta de vagas, em instituição pública, para as crianças menores de 3 anos, uma vez que a leis atuais não priorizam o atendimento às crianças pequenas, por exemplo, a Lei 11.274/2006, que prevê o Ensino Fundamental dos 9 anos e a Emenda Constitucional 53/2009, que institui obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir de 4 anos de idade. Outro aspecto que entendemos ser relevante é a valorização dos professores desse nível de ensino e as condições do trabalho educativo, que nem sempre são adequados. Diante disso, pesquisar o trabalho docente, a forma como professores constituem estratégias para atender e compreender um número significativo de crianças pequenas ao mesmo tempo, pode trazer apontamentos para pensar a formação docente e a qualidade no atendimento público da educação infantil

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentado tem fundamentação teórica não apresentando metodologia detalhada. Considerando-se tratar-se de uma pesquisa com

seres humanos em um contexto de atenção de crianças de 0 a 3 anos estão detalhado todos os procedimentos metodológicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou as seguintes documentações exigidas para submissão e avaliação do CEPESH/UFSC: Projeto, Relatório, Folha de Rosto, TCLE, Cronograma, Orçamento. Declaração da Instituição onde será realizada a pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações o pesquisador atendeu todas as recomendações e pendências indicadas pelo relator.

Continuação do Parecer: 717.497

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluo indicando aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 14 de Julho de 2014.

Assinado por: Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br