

UFRRJ
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

“A GENTE JÁ TEM 6 ANOS E JÁ FEZ MUITA COISA, SABIA?”

COMO AS CRIANÇAS VEEM A ESCOLA QUE TÊM?

ALTERIDADE E HETEROCIÊNCIA NAS PERCEPÇÕES INFANTIS

ANA ALICE KULINA SIMON ESTEVES SAMPAIO

2018



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

“A GENTE JÁ TEM 6 ANOS E JÁ FEZ MUITA COISA, SABIA?”

COMO AS CRIANÇAS VEEM A ESCOLA QUE TÊM?

ALTERIDADE E HETEROCIÊNCIA NAS PERCEPÇÕES INFANTIS

ANA ALICE KULINA SIMON ESTEVES SAMPAIO

Sob a orientação da professora
Flávia Miller Naethe Motta

Texto de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração em Educação.

Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2018

372.2

S192g

Sampaio, Ana Alice Kulina Simon Esteves, 1979-

T

"A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?"
: como as crianças veem a escola que têm? alteridade
e heterociência nas percepções infantis / Ana Alice
Kulina Simon Esteves Sampaio. - 2016.
137 f. : il.

Orientador: Flávia Miller Naethe Motta, 1963-

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 132-137.

1. Educação de crianças - Teses. 2. Crianças -
Desenvolvimento - Teses. I. Motta, Flávia Miller
Naethe, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III.
Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio

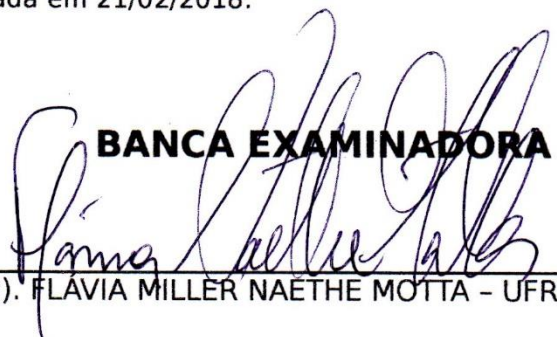
**“A GENTE JÁ TEM 6 ANOS E JÁ FEZ MUITA COISA, SABIA? COMO
AS CRIANÇAS VEEM A ESCOLA QUE TÊM? ALTERIDADE E
HETEROCIÊNCIA NAS PERCEPÇÕES INFANTIS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 21/02/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof^(a). Dr^(a). FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA - UFRRJ - Orientador(a)


Prof. Dr. CARLOS ROBERTO DE CARVALHO - UFRRJ


Prof. Dr. - JADER JANER LOPES MOREIRA LOPES - UFJF

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2018

RESUMO

Como diria Cartier-Bresson, as fotografias constituem formas de compreender com os olhos. Ao mesmo tempo em que dizem o que elas são, apontam para aquilo que somos. No ambiente escolar, furtam e apresentam momentos preciosos, mas o que dizem as crianças quando fotografam sua escola? Que vivências são apresentadas por elas quando revelam seus olhares? Este trabalho pretende desvelar através do protagonismo infantil as percepções que os pequenos têm sobre a escola, as ações e relações que nela se estabelecem e a importância de reconhecê-los coautores em pesquisas sobre o cotidiano escolar. O foco está na compreensão da infância como uma construção social resultante de ações coletivas das crianças com os adultos e de umas com as outras. Para isso nos fundamentamos em Corsaro, Ferraço, Lopes e Malaguzzi. Entendemos a infância como uma forma estrutural e as crianças como agentes sociais que, por meio da negociação com adultos e da criativa cultura de pares entre crianças, contribuem para a reprodução e transformação da infância e da sociedade. Sabendo que os enunciados são réplicas de diálogos que se estabelecem entre os sujeitos falantes, recebemos e ressignificamos o uso dos registros das crianças em seu fluxo de uso, promovendo a alteridade nas relações instituídas no ambiente escolar, buscando também em Bakhtin, Geraldi e Sobral, perspectivas heterocientíficas e dialógicas.

Palavras-Chave: Protagonismo infantil; fotografia; alteridade; heterociência.

ABSTRACT

As Cartier-Bresson would say, photographs are ways of understanding with the eyes. At the same time they say what they are, they point to what we are. In the school environment, they steal and present precious moments, but what do children say when they photograph their school? What experiences do they present when they reveal their looks? This work intends to reveal through child protagonism the perceptions that the little ones have about the school, the actions and the relations that are established in it and the importance of recognizing them as coauthors in researches about the school routine. The focus is on the understanding of childhood as a social construction resulting from the collective actions of children with adults and with one another. For this we base ourselves on Corsaro, Ferração, Lopes and Malaguzzi. We understand childhood as a structural form and children as social agents who, through negotiation with adults and the creative peer culture of children, contribute to the reproduction and transformation of childhood and society. Knowing that the statements are replicas of dialogues that are established among the speaking subjects, we receive and re-signify the use of children's registers in their use flow, promoting alterity in the relations established in the school environment, also searching in Bakhtin, Geraldi and Sobral, in “another science” dialogical perspectives.

Key-words: Child protagonism; photography; alterity; hetero (science)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e companheiro Marino, por acreditar e motivar cada sonho meu com seu desejo de que o mundo pode ser mais generoso, amoroso e acolhedor.

Aos meus pais Alice e Antonio (e antes deles, aos meus avós: Dana, Stefan, Sylvia e Antonio), que deram o suporte para ser quem sou e mostraram que a Educação é a chave para abrir qualquer porta que exista em meu caminho.

Às minhas primeiras amigas, minhas irmãs, Ana Lucia e Ana Carla, que souberam fazer com que as dificuldades fossem sempre minimizadas e as alegrias multiplicadas a cada instante.

E sobretudo, às minhas filhas, Mariana e Ana Beatriz, e às minhas sobrinhas Ana Maria, Ana Julia e Ana Carolina, e através delas a todas as crianças, para que possam ser ouvidas e respeitadas em suas manifestações, sonhos e realizações.

Amo vocês! Obrigada!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, local de formação e resistência nos tempos obscuros que nosso país vive, pela oportunidade de conviver com Professores que pensam e fazem a transformação através de suas palavras e exemplos,

À Associação Educacional Dom Bosco, meu lugar de crescimento profissional, pelo apoio permanente em toda a minha formação, e mais especificamente ao Colégio de Aplicação de Resende, por possibilitar e autorizar essa pesquisa e trabalho,

Às encantadoras crianças do Jardim 3 Manhã do Colégio de Aplicação de Resende, Ana Beatriz, Bernardo, Davi, Giovana, Igor, João Felipe, Luis Miguel, Marcela, Maria Victoria, Matheus, Miguel, Renato, Rodrigo, Sofia, Sophia e Thiago, que ao longo dessa pesquisa mostraram o olhar infantil repleto de possibilidades heterocientíficas e sonhos alteritários,

À minha orientadora, Flávia, que acolheu minha vontade de contar a todos sobre uma prática que a cada dia me encanta e transforma e que possibilitou com seu conhecimento, paciência e sabedoria que esse trabalho exista,

Aos meus colegas de mestrado, em especial a Elaine, que mesmo distante esteve perto, trocando ideias, sugestões de textos, algumas angústias e muitas alegrias,

Aos amigos do GEPELID que fizeram indicações de literatura, discutiram e se apropriaram do texto, ampliaram minha compreensão sobre/na arte, vida e conhecimento,

Aos Professores membros da banca, Jader e Beto, que a cada encontro trouxeram palavras outras que ampliaram o meu horizonte,

Às minhas amigas, Eliana, Josy, Romilda e Rosana que sempre acreditaram e diante da minha ausência fizeram o que as amigas fazem: cuidam,

Aos meus Professores do Aplicação, companheiros de longas discussões, proposições e caminhadas, Amanda, Beatriz, Brenda, Carmen, Elisangela, Evandro, Laíza, Maria,

Marilda, Raissa, Raynara, Regiane, Rosa, Sheila, Silvia, Thiara, Valéria e Wallace, pelo apoio, sugestões e sonhos partilhados,

Às queridas Leonice e Raphaela, que acompanharam com amor minhas pequenas princesas quando eu precisei estar ausente,

A minha eterna gratidão, respeito e amor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O PROTAGONISMO INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	21
1.1 A abordagem Reggio Emilia	27
1.2 A abordagem Loczy	32
CAPÍTULO 2 – DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?	39
2.1 Resende: a princesinha do Vale	39
2.2 O Colégio de Aplicação de Resende	45
CAPÍTULO 3 – REVELANDO ESCOLHAS	60
CAPÍTULO 4 – O OLHAR DA CRIANÇA	74
4.1 A vendinha	79
4.2 A literatura	86
4.3 Os parques	91
4.4 As salas de aula	94
4.5 Outros espaços	97
4.6 As escolhas das crianças	102
OUTRAS REVELAÇÕES	127
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p.79)

Me amparo em Paulo Freire¹, Patrono da Educação Brasileira, para iniciar as reflexões que apresento nesse texto. Nele encontro possibilidades de descrever que este percurso realizado até aqui contou com o ensinamento de muitas pessoas: crianças com quem convivo, que resgataram em mim a admiração da beleza daquilo que é simples e por muitas vezes ignorado; os adultos, que compartilham comigo suas angústias e conquistas e me fazem perceber que em nossa singularidade somos muitos; por último, cronologicamente, destaco a importância das pessoas mais experientes, chamados de idosos, que influenciaram diretamente diversas decisões em minha vida ao partilharem saberes construídos na ação e reflexão de muitos anos de vivência.



(Matheus, 7 anos – 18/10)

¹ Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. p. 79. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Cabe um destaque especial nesse momento de escrita dessa pesquisa, o repúdio dessa mestranda aos ataques direcionados a Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira, motivados por finalidades políticas torpes e interpretações apequenadas e distorcidas da grande obra de Paulo Freire, cujos métodos educacionais contribuíram e contribuem decisivamente para os processos de emancipação das populações historicamente excluídas dos benefícios do desenvolvimento, configurando sociedades mais justas, humanas e progressistas.

Ao registrar² os próprios pés, caminhando por sua escola, Matheus, criança com síndrome de Down e pesquisador comigo neste trabalho, me incitou a refletir que estar e ser nessa sociedade é, desde a infância, uma tarefa que exige a mediação do outro. Pensar sobre isso é uma tarefa a que me propus ao iniciar a escrita do meu texto. Ao realizar a escolha metodológica de produzir academicamente com as crianças, precisei pensar no local que ocupo e o que ele representa para quem convive comigo. Assim, essa escrita se inicia com meu percurso reflexivo:

Tenho a clareza desde muito cedo que desejava ser Professora, profissão que meus pais exerciam, e antes deles, meu avô paterno. Em minha família, tomar tal decisão aos 15 anos, ingressando no Magistério, carregava expectativas muito grandes, mas muita satisfação com a escolha que assumia.

Tive a oportunidade de logo ao iniciar o estágio obrigatório no Magistério ser contratada com auxiliar numa turma de 2^a série numa escola que havia perto da minha casa. A rotina era intensa: ir para o colégio durante a manhã, estágio à tarde, e à noite estudar, fazer tarefas e preparar material que a Professora regente solicitava. Lembro desse período com muito carinho, porque além de iniciar minha formação profissional, iniciava um momento de amadurecimento pessoal, recebendo e gerindo meu salário, organizando minha rotina e vida pessoal.

Quando ingressei na graduação, na Associação Educacional Dom Bosco (Instituição na qual atuo desde 2003) tive contato com uma série de questões até então não vistas no Magistério – discussões sobre a valorização da profissão docente, profissionalização da categoria, formação continuada dos profissionais da educação, teorias da educação – tudo isso me instigava, e o caminho foi sempre ler, pesquisar, buscar aprofundamento.

Diante dessa perspectiva de formação, passei a atuar profissionalmente com esse perfil, de pesquisar o cotidiano da escola, em alguns momentos sozinha, mas na maior parte das vezes com minha equipe. Assim, há alguns anos venho me aproximando e apropriando da abordagem educacional desenvolvida nos centros de infância de Reggio Emilia através de leituras, debates e trocas de relatos. Esse interesse derivou da necessidade da Instituição em que atuo há 14 anos como Orientadora Pedagógica

² Os registros que foram realizados nesta pesquisa e os nomes apresentados neste trabalho foram autorizados em todos os níveis institucionais e acadêmicos.

(Colégio de Aplicação de Resende, localizado em Resende, interior do Estado do Rio de Janeiro) a buscar uma forma de atuar na Educação Infantil, e por que não também, na primeira fase do Ensino Fundamental, que valorize a infância, ouvindo e estimulando os alunos à investigação, ao questionamento, e elaborar uma proposta pedagógica diferenciada para a Educação Infantil que teve seu início em nossa Instituição em 2012 com uma única turma.

O desvelar da perspectiva Reggio Emilia e suas práticas foram aos poucos nos tomando o horizonte, ampliando nossa compreensão sobre educação e infância o que Rinaldi (2012) confirma ao dizer que:

As teorias de Reggio são ricas e provocadoras, em especial a pedagogia da escuta e as cem linguagens. Ao mesmo tempo, porém, Reggio desafia a ideia arrogante de uma separação contínua entre teoria e prática. (p. 47)

Essa expectativa também nos rondava. Como oferecer aos educadores a possibilidade de realizar a potencial dialogicidade entre teoria e prática? Entendemos que elas são indissociáveis – uma sem a outra é inconcebível. Ao fazer isso a abordagem que ora estudávamos, também questionava a implicação de que existe e deve existir uma distinção entre aquele que pratica e aquele que teoriza. Segundo os argumentos que utilizam, a pesquisa pode e deve acontecer tanto na sala, realizada pelos educadores, quanto na universidade, pelos acadêmicos.

Quais são as atividades mais recorrentes nas salas de aula? Que recursos as crianças preferem utilizar? De que maneira os meninos e as meninas fazem uso dos espaços escolares? São algumas das questões que pensamos ao analisar no nosso dia a dia. Os “saberes-fazer”, que Ferraço (2007) indica e define, compõem os diferentes cotidianos escolares que são objeto de estudo para nossa equipe. Entendemos desde o princípio a necessidade de partilhar saberes, bem como da formação continuada dos profissionais atuantes em nossa Instituição,

Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. (p. 78)

Usando dessa comprovação, de que somos sujeitos/objetos de uma prática que se transforma e nos transforma também, podemos continuar com Ferrazo (2007, p. 78) quando nos incita a pensar que: “Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas”, ou ainda, como Pais indica (2003, p. 33): “A alma da sociologia da vida quotidiana está no modo como se acerca desses factos, ditos quotidianos – o modo como os interroga e os revela”.



(Renato, 5 anos – 09/10)

Mas para além dos estudos sobre escola e seu cotidiano, precisamos entender também a noção que se desenvolve acerca das crianças. No âmbito dos estudos da infância, é matéria recorrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura e que a criança a ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite, Ribes nos lembra que (2013, p.322), “as crianças formulam a sua crítica, a afetam e a recriam”, o que Corsaro (2005) vem chamando de reprodução interpretativa.

Cabe nesse momento a reflexão que Ribes (2010), fundamentada em Bahktin nos traz em que aponta:

A vida, a ciência e a arte são três diferentes campos da cultura humana, portanto, da experiência infantil. Esses campos tanto podem constituir uma unidade de sentido para a criança, quanto podem permanecer cindidos, compartimentados em atividades estranhas entre si. O que move meninos e meninas na aventura da criação parece ser também sua

atitude responsiva, ou seja, os sentidos que constroem face às questões que a vida lhes oferece e as condições de possibilidades que têm para responder (ou não) a essas questões, seja em forma de arte ou de pensamento científico. (p. 53)

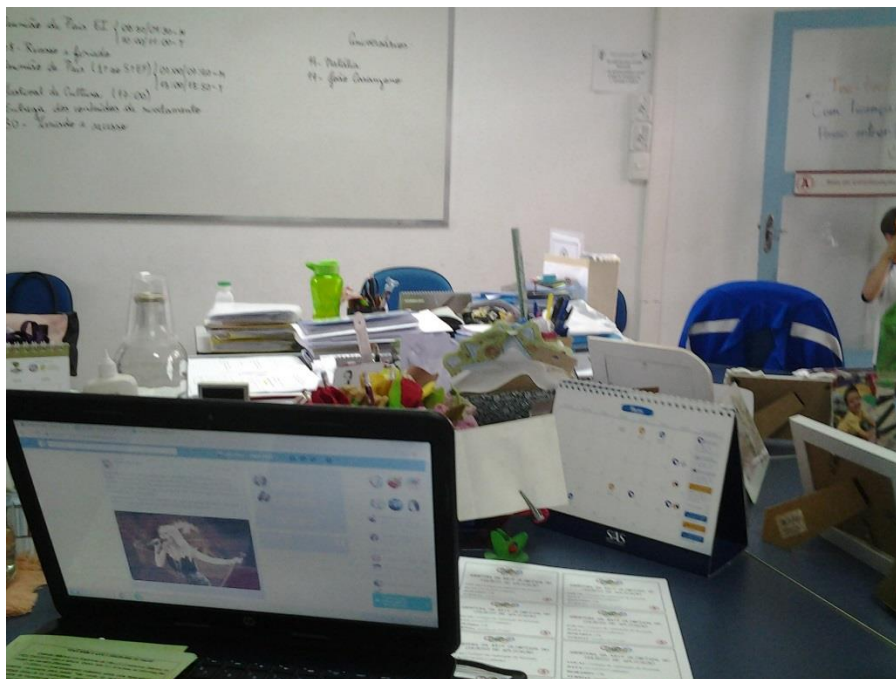
Essa compreensão sobre as potencialidades que a criança carrega e as manifestações que realiza na sociedade em que vive, nos indicam caminhos para que possamos nos apropriar da concepção de infância que construímos com a colaboração dos autores citados neste texto, e que se tornam centralidade desta pesquisa.

Diante dessas justificativas, algumas questões por fim, nos conduziram a abordagem reggiana (oriunda de Reggio Emilia): o protagonismo da criança; a compreensão de que elas são sujeitos do presente (e não como potencialidade do futuro, do “vir a ser” como argumenta Heloisa Carreiro, 2010, p. 3); o entendimento de que a curiosidade e o espírito de pesquisa as constituem desde a mais tenra idade.

Mesmo diante do ineditismo em nossa região (Sul do Estado do Rio de Janeiro), já que as escolas costumam utilizar uma abordagem bem tradicional em todos os níveis de ensino, seguimos com a perspectiva de que a sociedade exige mudanças, e que os maiores beneficiados com essas mudanças são as crianças. Ao entrar com o processo de autorização de funcionamento no Conselho Municipal de Educação de Resende (CEDUR), a solicitação feita pretendia desde o início fazer uso da abordagem já citada, inclusive no que se refere ao número de alunos por turma: para o grupo de 3 anos o máximo de 15 crianças; para o grupo de 4 anos, o máximo de 18 crianças; para o grupo de 5 anos, o máximo de 21 crianças. Para cada uma destas turmas estabelecemos que haveria dois Professores, sendo que ao menos um dos profissionais com o curso de Pedagogia completo.

Assim, iniciamos como dito anteriormente, em 2012 com uma turma de 3 anos com apenas 4 crianças. Hoje, contamos, em dois turnos, com o total de 91 crianças, possuindo apenas 17 vagas disponíveis. Além do fato de estarmos realizando uma prática que consideramos transformadora (para crianças, professores e responsáveis), nos tornamos um centro de formação, pesquisa e referência na educação regional.

Os estagiários do Curso Normal (oferecido em uma escola particular e outra estadual no município) e das formações de Professores (Pedagogia, Letras, Biologia, Educação Física), são presença constante como observadores nas salas de aula, e vem não só da nossa cidade e Instituição (Resende/AEDB) como de outras próximas (Barra Mansa, Volta Redonda e Lorena).



(Sophia, 5 anos – 02/10)

Isso nos revela, na perspectiva do cotidiano escolar, que damos conta da teoria em movimento, de uma chamada teoria da prática, ou como nos fala Duran (2007),

O estudo no, do cotidiano, o estudo das práticas que acontecem na escola, o estudo das “artes de fazer” dos professores e alunos – as ações do tipo tático -, e a análise delas, busca a compreensão possível por outro caminho. (p. 122)

A reorganização do cotidiano e das práticas, a elaboração de uma cultura escolar bem característica como a nossa, os saberes produzidos pelos alunos e professores, levam a uma “dialeiticidade da vida cotidiana” (DURAN, 2007, p. 127), que considero digna de análise e aprofundamento.

Carreiro (2010, p.2) propõe que “é preciso criar oportunidades para que a creche seja pensada em alguns momentos *com* as crianças e não *somente para* elas. (grifo meu). Para além das creches, esse processo é necessário na Educação Infantil e nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental.

Estudos desenvolvidos ao redor do mundo, vêm apresentando evidências das contribuições que as crianças têm a fornecer em seu cotidiano para aqueles que se interessam em ouvi-las, é contudo necessário se reconstruir a forma como nos relacionamos com as crianças, ou como aponta Callai (2013, p.204), desconstruir a

“racionalidade adultocêntrica (...) que investe em práticas pedagógicas verticais – pensadas por nós para as crianças (...) e que por fim, acabam invisibilizando os saberes infantis”, reproduzindo saberes, hierarquizando relações, subjugando o uso dos espaços e tempos, refreando o protagonismo infantil..

Sabemos que a concepção de criança e o sentimento de infância ao longo da história foram sendo modificados de acordo com o contexto social que se desenrolava. Em ARIÈS (1978) é efetivado um retrato da condição de infância na Sociedade Medieval. Nesta sociedade o sentimento de infância não existia, ou seja, não significava o mesmo que afeição pelas crianças, à consciência da particularidade infantil, a particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem. Essa situação permitia que a criança, assim que conseguisse viver sem a presença/cuidado constante da mãe ou da ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles.

Essa concepção é transformada ao correr do tempo, mas é Corsaro (2011) quem faz uma grande revolução nesse assunto no que diz respeito à visão da criança. Diz ele que:

Nos relatos de Ariès, de Mause e Pollock, o foco permanece sobre as concepções dos adultos sobre a infância, seus sentimentos em relação às crianças e seus métodos de criação. Deixa-se de fora a consideração das crianças e adolescentes como atores influentes nas sociedades passadas. (p.82)

Da mesma forma que os relatos históricos e sociais da infância sob a perspectiva da criança são ínfimos, as pesquisas científicas raramente privilegiam a voz dos pequenos, por não perceberem importância nesses relatos.

Valorizar as produções infantis, os conhecimentos que constroem a partir de suas experiências, dentro e fora da escola, se tornaram para mim, como pesquisadora um objetivo. De acordo com Loris Malaguzzi (1999),

Se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência e de serem preparadas para o sucesso que não deveria e não lhes poderia escapar. Esses eram os pensamentos dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério e merecer nosso crédito. (p. 67)

Em face dessas exigências sociais, os pioneiros nessa prática buscaram leituras, viajaram para capturar ideias e sugestões das experiências inovadoras de outras cidades, organizaram seminários com figuras vigorosas do cenário educacional e tiveram por influência John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Celestine Freinet além de Rosa Agazzi e Maria Montessori. Ainda de acordo com MALAGUZZI (1999, p. 70): “Esta literatura, com suas fortes mensagens, guiou nossas escolhas; e nossa determinação para continuar, deu ímpeto ao fluxo de nossas experiências”.

Mais recentemente (a partir da década de 1970), houve influência de uma nova onda de eruditos, dentre eles Howard Gardner - com as múltiplas inteligências, e outros psicólogos e filósofos que trabalham na área da neurociência dinâmica.

Sá (2010,) aponta:

A originalidade e a subjetividade são protegidas, defendendo-se que a criança seja a protagonista de seu processo educativo e o professor aprenda a manter e incentivar a curiosidade infantil e tenha disposição para mudar de ideia e evitar verdades absolutas. (p.63)

Como essa abordagem valoriza os aspectos sociointerativos e construtivistas e, também rompe com os padrões tradicionais de educação, já que sua perspectiva inverte a relação tradicionalista entre o detentor do saber e o recebedor (professor/aluno), podemos nos remeter a ideia de pluralidade apresentada por Bakhtin e presente em Sonia Kramer que nos lembra que:

Compostos pelo prefixo “pluri” (na forma de pluridimensional, pluralidade ou plurilinguismo), ou sendo constituídos com o prefixo “poli” (como polissemia, polivocidade ou poliglossia), os diversos conceitos apontam para a constatação de que ser plural é o que singulariza o ser humano”. (KRAMER, 2013, p. 311)

Como FILIPINI (1999, p. 127) indica, “cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação”. Dessa forma, a relação ensino aprendizagem não tem um sentido único, os saberes se estabelecem por relação de reciprocidade e escutar as crianças ocupa centralidade no trabalho pedagógico. Pesquisar assim as crianças no cotidiano escolar da educação infantil é além de produtivo e inovador, totalmente transformador.

Esse desafio se encontra também no que se refere ao registro realizado das atividades, projetos e da própria avaliação. Essa documentação acontece através de escrita, mas também de vídeos, áudios, fotografias e desenhos, e compõem a constituição de fatos que testemunham os processos de aprendizagem de todos os envolvidos.

A documentação tem uma grande relevância no processo de investigação pedagógica e da própria pesquisa, pois é através da análise desses registros que nos é possibilitado olhar para aquilo que realizamos observando não só um produto, mas processos, trilhas mentais. Tudo isso nos permite ler e interpretar, ver e analisar, ouvir e decifrar no tempo e no espaço. Então, todas essas ações se tornam parte integrante do percurso de construção do saber de crianças e professores.



(Fonte: Rosana - OE)

Os caminhos que se abrem ao pesquisar com crianças, entendendo esse processo como momentos de formação pessoal, permitem inúmeras respostas e nos abrem a possibilidade de novos percursos. Nilda Stecanela sintetiza esse pensar ao dizer que:

Como já foi dito, esse caminho não se faz sem conflitos, sem dúvidas e sem incertezas, pois as perguntas servem para mobilizar em direção à construção de respostas, sempre parciais e provisórias sobre a realidade que nos é dada a ler. (STECANELA, 2009, p. 63)

Podemos pensar por fim num diálogo constante, que permita abrir um processo de transformação rumo a uma diferente paisagem social e cultural, na qual possamos encontrar novas possibilidades para a infância, para a educação e as escolas, famílias e comunidades.

As técnicas e metodologias utilizadas para a realização de pesquisa na área de educação sempre tiveram a perspectiva do adulto, seja como pesquisadores, ou como objeto de estudo, como dito anteriormente, porque historicamente não havia necessidade de obter dados a partir do ponto de vista das crianças, da mesma forma, não havia interesse em ouvir os pequenos naquilo que se referia a seu processo de ensino, afinal, o que eles poderiam saber sobre isso?

Percebe-se que as crianças quando já inseridas no contexto escolar possuem uma forma de reagir às perguntas, aos questionamentos que os pesquisadores e educadores fazem, da mesma forma que os mesmos acabam por serem óbvios e estereotipados nas indagações que conduzem.

BAKHTIN (2010, p. 395) reforça essa perspectiva ao afirmar: “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”

Em um contexto histórico mais amplo, percebemos que as vozes, histórias e corpos das crianças estiveram negados e calados. As experiências vividas, a apropriação que realizam dos espaços, no sentido que CERTEAU (2014) indica, de lugar praticado, a reinvenção do cotidiano, possibilitariam mudanças no currículo da Educação Infantil.

A preocupação em ouvir as crianças nas pesquisas em educação é recente, e de fato, para promover uma alteração nesta prática, os conceitos requerem uma mudança de paradigma acima de tudo por parte daqueles que trabalham em situações de ação pedagógica, professores obviamente, mas também todos aqueles que estão envolvidos nessa comunidade.

Isso significa que precisamos pensar em pesquisas e práticas em que as crianças sejam entendidas como sujeitos e não somente como objeto de pesquisa e receptores de saberes pré-estabelecidos.

Os locais onde se realizam pesquisas sobre o aprendizado precisam ser ampliados nas escolas, e devem permitir que tanto professores quanto alunos reflitam, em seu cotidiano, sobre as maneiras pelas quais aprendem e constroem o saber. Dessa maneira poderíamos superar a separação contínua entre teoria e prática, cultura e técnica.

Diante do exposto, minha orientadora, Flávia Motta indicou: seu percurso com as crianças é de amorosidade e dialogismo, por que não pesquisar com elas sobre essa escola da qual fala? Foi assim necessária uma abordagem bibliográfica inicial ao assunto, sobre a qual a cada dia vem sendo ampliada as produções – não apenas Bakhtin, Geraldi e Brait conversaram comigo acerca da linguagem e suas manifestações, mas também Corsaro, Lopes e Sarmiento sobre aspectos relacionados a infância.

Em seguida a pesquisa em si ocorreu, através dos registros fotográficos na qual a turma de Jardim 3 (período da manhã) do Colégio de Aplicação de Resende realizou, nossas rodas de conversa sobre as fotos e por fim a exposição das fotos.

Elaboramos, de maneira conjunta: crianças e pesquisadora, um novo conceito de pesquisa e produção de saberes, mais contemporâneo e vivo, que surgiu ao entendermos e darmos valor ao uso desse termo para descrever a “tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção do conhecimento” (RINALDI, 2012, p. 321).

Diante disso, o objetivo desta pesquisa se configurou em compreender como as crianças vêm a sua escola, evidenciando o olhar infantil através da fotografia. Entendemos esse recurso para além do aspecto instrumental, como uma possibilidade de cotejo bakhtiniano, possibilitando que os “olhares” registrados levem ao encontro dialógico do “eu com o outro”, ações que são determinadas pelo cotejamento dos encontros e desencontros no cotidiano da escola.

A partir daí, esse trabalho se estrutura em quatro capítulos: o primeiro aborda os aspectos da infância, do protagonismo infantil inspirado na abordagem Reggio Emilia (prática que norteia as ações pedagógicas do Colégio em que a pesquisa se desenrola); o segundo tratará do Colégio de Aplicação de Resende, a partir de suas características e documentos norteadores, bem como sua inserção na cidade de Resende; o terceiro, discorre sobre a questão metodológica para a elaboração desse trabalho, as escolhas que realizamos, os motivos que nos levaram a elas e as perspectivas que se apresentam; o quarto por fim, buscará relacionar as experiências analisando os registros fotográficos realizados pelas crianças nas práticas do Colégio de Aplicação de Resende e sua representatividade nessa pequena sociedade.

CAPÍTULO 1 O PROTAGONISMO INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

A criança é feita de cem (...)
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar
A criança tem cem linguagens
(E depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
(MALAGUZZI, "As cem linguagens da criança")



(Marcela, 6 anos – 20/09)

Quando falamos em infância, não podemos nos referir a esta etapa da vida como uma ideia abstrata – brinquedos, brincadeiras, espaços infantis, e sim como um conjunto

de fatores e pessoas que estabelecem determinados posicionamentos e que incluem a família, a escola, a sociedade, entre outros que colaboram para que hajam determinados modos de pensar e viver a infância.

A respeito disso, basta verificarmos que desde o século XII até início do século XX, a sociedade vem criando conceitos e modelos para infância, e mais recentemente mecanismos que a valorizem, principalmente a infância pobre e desfavorecida, pois como Ariès (1978) já apontava, o sentimento sobre a infância se dá nas camadas mais nobres da sociedade, já a criança pobre continua a não conhecer o verdadeiro significado da infância, ficando assim a mercê da própria sorte.

Embora esse quadro de desigualdade tenha persistido ao longo dos séculos, a partir do conhecimento do atual significado da infância, a sociedade vem buscando mecanismos através dos programas sociais, educacionais e assistenciais cujos objetivos são reparar erros, desde a idade medieval, passando pela contemporânea, até a sociedade atual, de descasos com a infância.

É possível constatar que a criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos. O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade o que nos leva a acreditar na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Ariès é bem claro em suas colocações quando diz que “a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais” (1978, p.47).

Toda a preocupação e cuidado com o comportamento de crianças estava ligada ao modelo de civilidade da época. Porém, no início do século XVII, surgia um novo conceito sobre comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. É importante mencionar que até o final do século XVIII, as escolas não eram particularmente frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária. Os centros (como eram chamados) acomodavam pessoas de qualquer faixa etária devido a seu objetivo ser de caráter mais técnico que pedagógico, dessa forma somente os jovens é que começaram a frequentar a escola.

A partir do que foi abordado, a ideia de que o ensino se estende a todos não era defendida por alguns pensadores do século XVIII, pois estes se propuseram desde então a fazer uma educação diferenciada de acordo com as classes sociais, a que chamaram de primária e secundárias. A política adotada pelas escolas de certa forma discriminava as crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia. É importante salientarmos que, com o desenvolvimento acelerado do capitalismo, a exploração do trabalho do indivíduo, o uso da mão-de-obra infantil contribuiu para aumentar essas desigualdades, além de que os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social.

O trabalho, desenvolvido pelo e para o homem, como fonte de obtenção de realização de suas necessidades essenciais para viver, bem como efetivação de suas aspirações e obtenção daquilo que considera felicidade, pode ser dividido de acordo com a visão de Karl Marx em simples e complexo. Na definição de Neves entendemos que:

Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo, o trabalho complexo, ou qualificado, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo capacidades e comportamentos específicos daquele que irá realizá-lo. (2015, p.25)

Esta divisão de trabalho se reflete na organização e sentido das escolas, principalmente no que se refere ao acesso e permanência dos alunos na mesma. O aumento da racionalização do processo de trabalho faz com que a escola, cada vez mais generalista, se transforme no *lócus* de formação para o trabalho. A universalização da escola, em que a prática se tornou teórica e a teoria se tornou prática, passou a ser uma das exigências da sociedade contemporânea.

A escola dividida em níveis e modalidades expressa a forma de organização do conhecimento, a existência da divisão social e técnica do trabalho baseada na variação do próprio trabalho e na especificidade da produção da vida. De outra forma, como SARTÓRIO (2011, p. 2) indica: “é na escola que pode ser concretizada a alienação dos indivíduos”, num espaço que podemos considerar estratégico para formação e conformação ética, política e estética.

A exploração da mão de obra infantil deu surgimento à discussão e à formulação de leis, entre outros recursos, para proteção da infância pobre e desvalida com a criação

das políticas sociais. Como a preocupação com a infância passava a ser considerada um problema econômico e político, os esforços para definir políticas públicas que tinham por objetivo recuperar a infância, foram se intensificando em todas as partes do mundo. A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis. No âmbito específico da educação, é um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações.

No Brasil temos hoje documentos importantes que são conquistas dos movimentos sociais, dos diversos fóruns permanentes de Educação Infantil, enfim, do posicionamento e luta dos profissionais que atuam nesse segmento bem como dos estudiosos do assunto. A Constituição Federal de 1988, que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever do Estado e da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069 de 1990, que afirma e protege os direitos da criança; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 07 de abril de 1999, que colocam a criança como sujeito histórico e de direito, tida como centro do planejamento curricular.

Um dilema presente na atualidade é que mesmo depois de 26 anos de afirmação da criança como sujeito de direitos no ECA, as políticas que se desenham e se anunciam mais recentemente vão na contramão dos direitos da criança. A proposta de educação infantil como primeira etapa da educação básica, com uma pedagogia própria para crianças de 0 a 6 anos, vem sendo esvaziada, seja pela obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade, seja pela retomada do discurso sobre ações de cunho assistencialista para a faixa de 0 a 3 anos. No caso da Educação Infantil, a condição de infância é negada com a imposição da condição de aluno, já que as escolas vêm recusando às crianças seus tempos e seus sonhos, em nome de um futuro e de padrões de produtividade.

Motta (2013) endossa essa percepção ao indicar que:

A aproximação entre as condições de aluno e de criança torna-se ainda mais explícita se pensarmos na função da escola como aquela que vai desenvolver as capacidades desse sujeito incompleto dirigindo-lhe a plenitude adulta. Ser aluno acaba sendo alçado a uma condicionalidade de ser sujeito. (2013, p. 119)

Ao abordarmos a questão da organização do currículo para a Educação Infantil é possível que se pense que isso não faz sentido para crianças pequenas. O estranhamento é ainda maior quando falamos de um currículo para as crianças que estão na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Para nós, isso ocorre em função do currículo ainda ser entendido como sinônimo de elenco de disciplinas e/ou listagem de conteúdos.

Entretanto, assumimos uma concepção mais ampla de currículo que o compreende como um todo significativo, uma produção social e um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação. É nesse sentido que compreendemos que pensar e organizar o currículo da EI é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e de desenvolvimento que lhes proporcionem se desenvolverem de forma plena e integral.

Essa defesa está pautada na compreensão da EI como um direito das crianças e como o “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (DIAS, 2005, p. 23). E na compreensão de que a criança nessa faixa etária é um ser frágil, vulnerável e dependente, mas é também uma criança capaz de interagir com o mundo e com os outros indivíduos. É um ser global e indivisível que precisa ser cuidado e educado de maneira indissociável.

A reflexão sobre a Educação Infantil, suas características, participantes e práticas é um dos movimentos que realizo com grande envolvimento. Ao discutir nas reuniões do Conselho Municipal de Educação as situações que minha cidade vive neste segmento, propor aos Professores com quem trabalho no Colégio de Aplicação de Resende a leitura e reflexão de suas práticas, e semanalmente abordar as questões de pesquisa sobre/com a infância com meus alunos do Curso de Pedagogia, me comprometo com aquilo que acredito e realizo meu ato responsivo.

Em que pese o discurso que, cada vez mais, busca evidenciar a aceitação/tolerância da existência de uma diversidade de olhares sobre o mundo, ou de leitura de mundo, Oliveira nos indica que:

As políticas de educação e particularmente as de currículo insistem em negligenciar este dado, desenvolvendo propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento científico que restringem o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal e formalmente

explicitado e desenvolvido, num claro descompromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de crianças e professores. (2007, p.49)

Por fim, acredito que as análises dos desvios e retomadas de rotas traçadas para a Educação Infantil nos documentos oficiais indicam que as orientações nacionais, estaduais e municipais são importantes e necessárias, mas que não devem ser vistas como “camisas de força” para as instituições. Daí defender que as propostas pedagógicas e curriculares precisam ser construídas no contexto de cada instituição de Educação Infantil, uma vez que elas precisam considerar as especificidades institucionais, seus profissionais, a comunidade e, principalmente, as crianças.

Para mim, essa elaboração é imprescindível para que se possa garantir que as práticas educativas desenvolvidas com essas crianças se encaminhem na direção de lhes garantir uma educação que lhes proporcionem se desenvolverem de forma plena e integral. Aposto em práticas educativas que possibilitem não a colonização da infância e sim o empoderamento da mesma através da visibilidade, imagem da criança, da escuta ativa e da participação consistente dos envolvidos nos processos educativos. (EDWARDS, 2016, p.33)



(Maria Victoria, 6 anos – 22/09)

Assim, duas abordagens distintas, uma de origem italiana (a abordagem Reggio Emilia, na qual o Colégio de Aplicação de Resende se orienta) e uma que tem sua origem na Hungria (a abordagem Lóczy, focada na educação de bebês e crianças até 3 anos) são apresentadas para compreendermos um pouco mais sobre o que abarcamos como fundamentos de uma Educação Infantil coerente com o respeito ao indivíduo, independente da pouca idade que possui.

1.1 A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Como já mencionado anteriormente, o Colégio de Aplicação de Resende se utiliza da abordagem Reggio Emilia, buscando contato com outras instituições que o fazem, participando de encontros de formação nos Polos de estudo acerca da mesma e aprofundando leituras sobre a mesma.

Acrescento que somos provenientes de uma cultura e estamos imersos na história, nas doutrinas e nos fatos econômicos, científicos e humanos, com os quais sempre foi aberta uma negociação e uma sobrevivência difícil e fatigante. (MALAGUZZI, 1990)

Acredito que nestas palavras do Professor Malaguzzi, fundador e mentor da experiência das creches e escolas municipais de Reggio Emilia, esteja não apenas uma das mais importantes chaves de interpretação para quem quer compreender a abordagem utilizada nas creches e escolas de Reggio Emilia, mas uma indicação fundamental para quem é chamado a dar continuidade à experiência. Carvalho e Motta (2013) nos instigam a refletir quando apontam:

Somos inteiramente responsáveis por nossa vida e pela vida de outros homens. A nós não caberia nenhum perdão, nenhum alibi. Podemos sempre perdoar ou desculpar os outros, e isto será sempre necessário fazer, mas a nós não cabe nenhuma desculpa para o nosso não agir. É o que nos prescreve Bakhtin em sua filosofia para um ato responsável. (p.25)

A essa ideia se ancora uma concepção muito significativa que é da cronotopia, fundamentada em Bakhtin e definida pelos Professores e pesquisadores Lopes e Mello (2016) como:

O encontro entre o espaço e o tempo, suas fusões, aproximações e distanciamentos, um cozer que nos lembra que o tempo é histórico e o espaço é geográfico, amalgamas fundamentais que tecem o fazer humano, seus discursos, suas linguagens e suas existências, não há essência humana fora dessas dimensões. (p.262)

Para nós, em uma cidade no interior do Estado do Rio de Janeiro, esse é um compromisso cotidiano e difícil, que nos impõe uma leitura atenta e constante dos fenômenos que perpassam a escola e a sociedade, não só a brasileira. Tudo isso nos leva, inevitavelmente a nos perguntarmos se em nossa escola estamos nos ocupando suficientemente de como educar uma nova geração de crianças e jovens capazes de enfrentar as oportunidades que terão pela frente, não somente com o uso da tecnologia, mas também com o uso da mente e da sensibilidade.

Sabemos que para atuar nessa direção, precisamos não só ensinar capacidades técnicas e intelectuais, mas apoiar as crianças para que tenham maior confiança em si mesmas, para que aprendam a colaborar, para que caminhem com maior liberdade e imaginação em direção ao conhecimento, para serem criadores dele. Esses conhecimentos a partir das experiências que realizamos se transformam e renovam e como aponta Geraldi (2010, p.81): “(...) o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete”

Neste sentido, a abordagem Reggio Emilia nos inspira a viver uma nova maneira de pensar a educação de crianças pequenas, sujeitos que como Corsaro (2011, p.31) aponta, contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.

A Abordagem de Reggio Emilia é uma filosofia educativa baseada na imagem da criança e dos seres humanos, como possuidores de fortes potenciais de desenvolvimento e como sujeito de direitos que aprendem e crescem nas relações com os outros. Este projeto educativo global, desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil e Pré-Escolas de Reggio Emilia, Itália, inspirou diversas outras escolas em todo o mundo. Tendo por centralidade as cem linguagens pertencentes a cada ser humano, são oferecidas diariamente às crianças oportunidades de encontrar muitos tipos de materiais, muitas linguagens expressivas, muitos pontos de vista, trabalhando ativamente com mãos, mentes e emoções, num contexto que valoriza a expressividade e a criatividade de cada criança no grupo.

Desde o início, a abordagem da primeira infância de Reggio se destacou pela abertura e a receptividade a novas ideias e desenvolveu um currículo que difere da rigidez das escolas públicas italianas (e por que não dizer também, das brasileiras).

Sua proposta estimulava a longo prazo projetos de pesquisa em profundidade como o caminho principal para a aprendizagem, que é uma das características fundamentais de Reggio que inspira e a diferencia das configurações convencionais. Ao longo de toda a sua vida e obra, Malaguzzi inspirou e orientou reformas educacionais para a educação infantil em todo o mundo. Os educadores de Reggio não apenas trouxeram teorias e conceitos de vários lugares. Refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e implicações para a prática pedagógica. De acordo com Rinaldi (2012):

Por exemplo, um grande desejo de acompanhar as últimas realizações da ciência foi temperado pela análise crítica e pela forte crença de que a ciência sozinha não consegue resolver aquilo que é normalmente questão de valor, como, por exemplo, o que consideramos uma vida boa para crianças e outros cidadãos de uma comunidade, ou como pensamos que são as crianças. Eles reconhecem que a ciência oferece não somente possibilidades boas, mas também possibilidades de dominação e exploração. (p.25)

Em consonância a essa reflexão, cabe buscarmos Bakhtin (2010) e a construção que elabora acerca da relação entre a ciência, o sujeito-pesquisador, o sujeito-pesquisado e a relação dialógica que aí se funda:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p.400)

Não poderia ser diferente diante disso assumir que ler, estudar e praticar a educação junto com crianças exige uma postura diferenciada diante das perspectivas pedagógicas. Aprendemos diariamente a necessidade de estabelecer o diálogo aberto e atento com as crianças para não acabar cometendo o erro de usar a abordagem tal qual

uma receita pronta, em que se estabelecem quantidades de itens, forma de uso e resultado esperado. O Grupo ATOS UFF³, revela essa percepção ao pensar a produção de Bakhtin:

Assim Bakhtin nos mobiliza a buscar uma heterociência, uma ciência que se construa pela escuta do sujeito do ato, uma ciência do diálogo. Como fazer essa ciência do ato irrepetível e singular? Como estudar o ser humano e seus processos sem objetificar o 'objeto' desse estudo e o sujeito que compreende? (ATOS, 2016, p. 227)

Diversas teorias e filosofias compuseram e compõem aquilo que caracteriza a abordagem Reggio Emilia. Uma das primeiras referências, a partir da década de 1970, da prática que se desenvolveu foi Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço e importante estudioso da pedagogia infantil que revolucionou os conceitos de inteligência e desenvolvimento cognitivo.

A importância dada por ele à epistemologia e na visão de que o objetivo do ensino é oferecer condições de aprendizado possibilitou a compreensão de como o conhecimento evolui, e naquilo que hoje está mais evidente para a maioria, de que por meio de estruturas de raciocínio que substituem umas às outras através de estágios. Isto significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos.

Mas Piaget também sofreu grandes críticas a alguns aspectos de sua teoria. Malaguzzi (1999) apontou:

A subestimação do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo; a atenção marginal à interação social e à memória (em oposição à inferência); a distância entre pensamento e linguagem; a linearidade de cada passo no desenvolvimento do construtivismo; o modo pelo qual os diversos modos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral são tratados separadamente, com cursos separados; a ênfase exagerada nos estágios estruturados, no egocentrismo e nas habilidades classificatórias; a falta de reconhecimento das competências parciais; e a superutilização de paradigmas das ciências biológicas e físicas (p. 92)

Com a descontextualização da teoria de Piaget, deu-se início a experimentação daquilo que seria uma nova concepção: a de que o aprendizado das crianças de situa num

³ O ATOS-UFF, é o Grupo de estudos Bakhtinianos da Universidade Federal Fluminense, que realiza através da linguagem a interface com os estudos da infância, arte, relações dialógicas discente/docente e cultura popular. (link para o diretório CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1784562422064425>)

contexto sociocultural e se dá por meio de inter-relações, que requerem um ambiente com máxima movimentação, interdependência e interação. Rinaldi (2012) indica que:

O conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura. (p. 28)

A perspectiva Reggiana que caminha para a compreensão sobre a complexa dialética que Bakhtin (2010, p.394) também apontou de que “O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio”, indica a importância do outro na ampliação do meu entendimento sobre a dinâmica escolar e aqueles que nela estão envolvidos. A noção bakhtiniana de alteridade sempre se fará presente, pois ao ser constituído, há alteração, mudança, modificação, num processo contínuo que se consolida através das interações. Sobre essa reflexão, cabe a definição do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe, 2013) acerca do excedente de visão:

Precisamos do outro para nos completar. É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê. Também revelador da incompletude fundante de cada um na relação com o outro. O outro me incompleta ao procurar me completar. (p.44)

Essa perspectiva de alteridade permitiu aos educadores de Reggio atentar-se para os pressupostos do psicólogo bielorrusso Lev Vigotski (1896-1934). E desde então essas construções se tornaram importante para a prática desenvolvida nas escolas de primeira infância. A relevância por ele atribuída à relação entre pensamento e linguagem e o fato dessa ação ser mediada por ferramentas culturais e por símbolos possibilitou a força que a ideia das “cem linguagens” possui. As estratégias muito conscientes de Reggio de utilizar outras crianças no grupo como ferramentas pedagógicas no processo de coconstrução estão diretamente relacionadas a concepção de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Acerca da zona de desenvolvimento proximal, é importante considerar que há algumas divergências e más interpretações sobre a mesma, oriundas tanto de traduções que se equivocaram ao usar sinônimos pensando fazerem o mesmo efeito, quanto na distorção da compreensão sobre a mesma. PRESTES (2010) indica que:

Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (p. 168)

Outra inspiração que trouxe grandes contribuições foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), que entendia o aprendizado como um processo ativo e não uma transmissão moldada do conhecimento. Através de seus aportes, entende-se que o conhecimento é construído nas crianças por meio das atividades, com experimentações pragmáticas e livres; além disso, propôs a superação entre conteúdo e método, processo e produto, mente e corpo, ciência e arte, teoria e prática.

Essas perspectivas nos remetem a todo instante a Bakhtin, que em *Arte e Responsabilidade* nos instiga:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras. Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora a sua própria unidade. (BAKHTIN, 2010, XXXIII)

É possível pensar a criança isolada, sem suas especificidades, sem espaço? É possível ser educador e não dialogar com a criança ao invés de apenas dialogar sobre a criança? A abordagem Reggio Emilia, que inspira nossa Instituição na Educação Infantil nos remete a caminhos por vezes acidentados, mas que nos possibilitam viver em plenitude um sonho de infância.

1.2 A ABORDAGEM LÓCZY

Outra perspectiva pedagógica acerca da infância que nos impulsiona a redimensionar as possibilidades de organização e compreensão acerca do espaço e tempo com as crianças é a abordagem Lóczy, que tem como principal protagonista a pesquisadora Emmi Pikler.

Lóczy é o nome da rua em Budapeste em que se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946. Assim como na abordagem italiana, após a segunda

guerra mundial, Emmi Pikler, uma médica pediatra, assumiu a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas.

Por décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr^a Judit Falk construíram outra referência de atenção à criança. Desde então o Instituto acumulou estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criou aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem estar físico e psíquico.

A experiência do que hoje é denominado Instituto Emmi Pikler influenciou experiências europeias de educação de crianças em creches e escolas infantis. De acordo com Freitas (2012):

Partindo de uma concepção marxista de homem como emergente das condições sociais concretas de sua existência, seus fundamentos sobre o cuidado das crianças se assenta nos princípios de garantir-lhes uma segurança afetiva e uma motricidade livre apoiando-se em três funções principais que são: acolhimento e cuidados a criança, pesquisa sobre o processo de desenvolvimento dela concatenado com a função institucional e formação e supervisão permanente dos profissionais da educação. (p.4)

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno.

Zuin (2017) fundamentada em Bakhtin assim aponta:

Nos constituímos em uma relação de interação, de dialogicidade e de alteridade, portanto, a apropriação da cultura e o desenvolvimento da capacidade de criar se dá apenas na e pela interação com outro (ZUIN, 2017, p.131)

Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias. Esse reconhecimento por parte dos adultos é primordial tanto para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado como para a construção do pensamento e do desenvolvimento psíquico das crianças.

A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela cuidadora. A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos),

permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

Nessa abordagem são reconhecidas as interações que as crianças realizam, as possibilidades que daí advém, o estar no mundo e as influências mútuas que existem desde do nascimento do bebê. Para Pikler (2010) educar não é sinônimo de transmissão de conhecimento, e sim a inserção da criança no mundo da cultura, num meio em que segura afetivamente, possa interagir a estar propicia a aprendizagem:

É evidente que é preciso falar com a criança pequena, que é preciso que os dois falem, tem que prestar a atenção a suas iniciativas e é necessário responde-las. Tem que satisfazer sua curiosidade mediante respostas e explicações. (...) porém resulta inútil e até desvantajoso ensinar-lhe a sentar, sentando-lhe, a pôr em pé, pondo-o de pé etc. coisas que pode aprender por ele mesmo, por sua própria iniciativa, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança. Ademais, seria privado de uma possibilidade de aprendizagem que influenciaria favoravelmente em todo o seu desenvolvimento. (PIKLER, 2010, p.17)

Fica evidente a preocupação em possibilitar que a criança vivencie os espaços em que se insere e ao mesmo tempo possa interagir com aquilo ou quem estiver ao seu redor, extraindo daí aprendizagens. Entende-se que a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – a atividade que é originária de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde o seu nascimento.



(Luis Miguel, 6 anos – 22/09)

Falk (2004) indica ainda que a motricidade em liberdade e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade motora, são as condições essenciais para que ela se satisfaça.

A presença do adulto é fundamental para garantir a segurança, afeto e proteção, em outras palavras, o cuidar e o educar são entendidos como aspectos indissociáveis, estabelecidos e constituídos numa relação de interação e convívio de intensa qualidade.

Beber e Silva (2018) indicam acerca disso:

Há nesta perspectiva uma complexa relação dependência/independência: o que a criança pode fazer pelas suas próprias iniciativas e o que ele depende do adulto, e o que ela depende apenas da supervisão do adulto. O olhar é acolhedor das possibilidades da criança. A participação do adulto nos processos de desenvolvimento da criança está em organizar os espaços, o estar atento às suas necessidades. (BEBER E SILVA, 2018, p. 158)

Há um alargamento na compreensão sobre o respeito à criança ao repensar a relação adulto criança, em que o adulto, responsável pela criança naquele momento, irá preparar um ambiente seguro e estimular experiências com objetos e recursos materiais a serem explorados. O sentimento de segurança é entendido como um direito social e efetivo.

Por fim, há a valorização desse profissional que acompanha a criança, preferencialmente um professor, que precisa se capacitar para compreender a criança e as diversas formas em que ela se manifesta – motoras, oralmente e até no silêncio, satisfazendo suas necessidades segundo as exigências individuais, dando-lhes possibilidade de participar voluntariamente.

Diante da discussão, tão presente entre os educadores brasileiros, sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o cuidar e educar nos defrontamos com duas abordagens construída durante décadas, que ao demonstrar um imenso respeito pela criança desde tão pequena indica o caminho para pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, naquilo que podemos denominar de um cuidado que educa.

Sem a intenção de transpor modelos, os princípios norteadores dessas abordagens são referências importantes que deveriam estar contemplados nos cursos de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

No Brasil, observa-se hoje um crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança bem pequena e o seu desenvolvimento, o

que tem contribuído para a busca da qualidade na formação dos profissionais. No entanto, sabemos também que ainda há um longo caminho a percorrer até que de fato os cursos de formação consigam incorporar e garantir um conhecimento mais profundo sobre a especificidade e a capacidade do bebê e da criança de agir de forma autônoma sobre o meio e que papel o adulto desempenha nesse processo.

Romper com as representações e com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presentes no nosso imaginário e na nossa cultura não é uma tarefa fácil. As expressões observadas nos profissionais que trabalham com crianças pequenas, durante as minhas aulas ou introduzidas em alguns espaços de formação continuada, revelam concepções e sentimentos muitas vezes contraditórios, tanto em relação à criança, quanto ao seu papel, mesclando o prazer da descoberta e da possibilidade de mudança com momentos de dúvidas, receios e resistência.

Bakhtin assim nos disse:

(...) ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (2010, p. 297)

Nesse sentido, o acúmulo de conhecimento produzido acerca da criança, ser e estar no mundo, independentemente da vida em instituição, sem ou com vínculo da família, ajuda a problematizar a forma como as instituições de educação infantil, no Brasil, se organizam.

O referencial proposto rompe com a concepção de uma criança heterônoma e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação. Assim, podem e devem se constituir em referências importantes para pensar a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, desestabilizando as certezas, desequilibrando as representações sobre cuidado e educação que ainda justificam muitas práticas.

O primeiro aspecto a ser considerado nesta reflexão se refere às concepções de criança, de infância e educação que historicamente marcaram a educação no Brasil. Muitos pesquisadores discutem esta questão e apontam como a mudança na forma de conceber a infância e a importância de sua educação em instituição própria foi sendo

construída historicamente chegando à atualidade, ambas, infância e atividade escolar, frequentemente ligadas.

Como já dito anteriormente, no decorrer dos séculos, a criança deixou de ocupar seu lugar como “resíduo da vida comunitária” (NARODOWSKI, 2001 p.27) para ser vista como sujeito inacabado que necessita de proteção. As mudanças nas responsabilidades em relação às crianças menores, aliadas à ideia de “amor maternal” delas decorrente, vão marcar a aliança entre a família e escola na sociedade ocidental, tornando-se a infância cada vez mais relacionada ao conceito de aprendizagem e escolarização.

A confiança na educabilidade da criança desde a mais tenra idade e o papel atribuído ao adulto nesse processo, parecem ter influenciado a forma como a escola foi se constituindo ao longo do tempo e com ela foi-se definindo o papel do professor, não necessariamente condizente com o que se espera do profissional de crianças bem pequeninas.

As crianças ganham visibilidade, a infância passa de um tempo de preparação, do dever, para ser olhada como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma. Assim, as crianças consideradas atores sociais, sujeitos e produtores de cultura, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar instituições, encarregadas pela sua educação, orientadas a partir de outro paradigma.

As novas circunstâncias de vida das crianças, no entanto, não têm sido suficientes para gerar as mudanças almejadas, permanecendo mais no âmbito discurso do que de práticas concretas. No Brasil atualmente cresce a abrangência do papel da educação, particularmente as instituições de educação infantil que passam a receber crianças com idade cada vez mais precoce. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças nessa relação passam a demandar das escolas a inclusão de componentes afetivos tradicionalmente desprezados por elas.

Os aspectos apontados até aqui indicam que não é possível pensar na criança brasileira, pelo menos nos grandes centros urbanos, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura. Nesse cenário, os estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida, e nesse contexto o diálogo com as experiências apresentadas assume todo o seu significado.

Em parte das instituições brasileiras, um dos principais desafios a superar é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços, na rotina e na qualidade das interações. O que ainda se observa é a manutenção de uma rotina centrada na segurança e no controle do adulto sobre o que está acontecendo. A organização do tempo e do espaço atende à necessidade do adulto e não a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar e de interagir com o espaço e com os objetos de forma mais independente.



(Giovana, 5 anos - 26/09)

Espero que ao refletir sobre este percurso nos distanciemos da fala de Manoel de Barros (1993, p. 67), que melancolicamente disse: “As coisas me ampliaram para menos”.

CAPÍTULO 2 DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?

Olá, meu nome é Ana Alice, sou de Resende e trabalho como Orientadora Pedagógica. Perdi a conta de quantas vezes repeti essa frase ao me apresentar. A ligação que possuo com a cidade vai além de residir aqui, está relacionada às memórias que construí ao longo da vida e do desejo de contribuir com o local em que vivo. É preciso assim destacar, que o relato que acompanha o município de Resende é perpassado pela vivência que aqui construo há quase 30 anos, e com isso o que Bakhtin destaca como uma “tonalidade volitiva-emocional” ganha uma dimensão maior.

Mesmo não sendo cidadã nascida nessa cidade (oriunda de uma família em que o pai é militar, morei em algumas cidades do país, tendo nascido em São Paulo – capital), considero-a como minha, pois aqui me formei, construí minha carreira acadêmica e profissional e a escolhi para viver com a família.

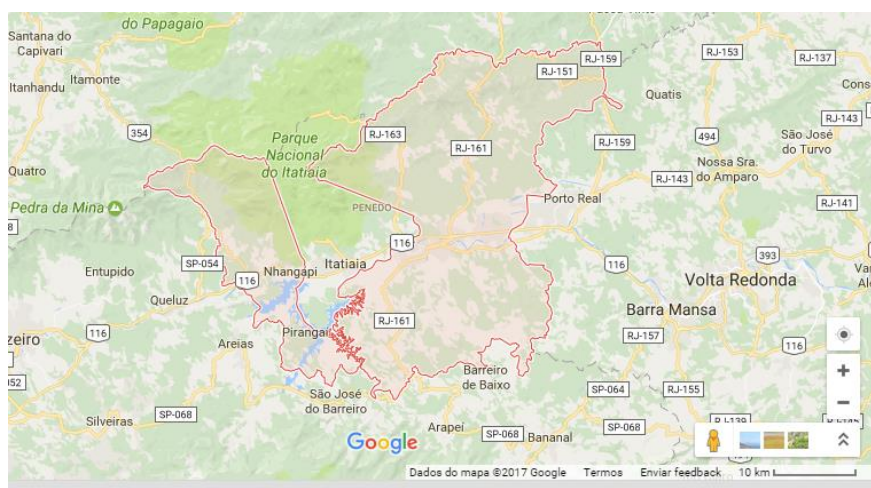
Ao longo dos quase 30 anos em que aqui vivo, percebi sua modificação ao mesmo tempo em que a minha. De uma cidade do interior, tradicionalista e presa ao passado, Resende ao longo dos últimos 15 anos vem se transformando. Da mesma forma, impulsionei a transformação da minha vida ao estabelecer a prioridade na minha formação, buscando aprimorar os aspectos acadêmicos e profissionais. Sair daqui para cursar minha Especialização, o Mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e as disciplinas na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ampliaram minha vivência.

Bakhtin (2010, p.21) ao falar sobre o excedente de visão, afirmou que: “- (...) 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” - Essa é a posição singular em relação a Resende que ocupo neste instante.

2.1 RESENDE: A PRINCESINHA DO VALE

Resendenses entoemos um hino, que fulgure qual mundo de sóis, a essa terra que é um berço divino, de poetas, de artistas, de heróis! (Hino de Resende – Luiz Pistarini)

Mapa de Resende e região



(Fonte: Google Maps⁴)

A história é sempre um fluxo de movimento que tem no tempo presente seu ponto de equilíbrio. Quando olhamos para o passado vislumbramos as aventuras, os desafios, os sucessos e insucessos da história feita e construída por homens e mulheres, ilustres ou comuns. A riqueza do passado está no fato de ser um tempo que pode ser constantemente revisitado, e assim, pronto para ser descoberto. Cabe a nós, no presente, realizar essas visitas, nos encantar com fatos novos, ao observar uma imagem, documento ou arquivo. A história tem o “poder” de revelar fatos que nos ajudam a refazer caminhos e nos lança como aventureiros ao futuro.

Resende tem um passado repleto de histórias, é certo que não “nasceu” a partir de uma data comemorativa, seja ela 1747, quando se tornou Freguesia, 1801 passando a Vila ou 1848 quando enfim recebe o nome de cidade de Resende. Os índios e viajantes já estavam nesta região bem antes de toda história oficial começar.

A tradição oral sobre a cidade de Resende é muito mais forte do que os registros escritos. Os livros publicados sobre nosso município destacam principalmente personalidades que aqui nasceram ou constituíram sua história, e podemos coletar informações através do antigo jornal local: A Lyra, que data do final do século XIX. Há ainda um senhor, que dado aos vastos conhecimentos chamamos de historiador (mesmo

⁴ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Resende+-+RJ/@-22.4417624,-44.8033246,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9e799749947ad9:0xca84319d4d162c35!8m2!3d-22.4709621!4d-44.4513295>

sem possuir a formação em História), chamado Claudionor Rosa, a quem devo parte desses saberes que ora trago.

Os registros do município marcam que os primeiros habitantes de Resende, antes da chegada do homem branco, eram os índios Puris, termo que em português quer dizer gente tímida e mansa. Caracterizados como troncados de pele vermelha, fina e macia, com cabelos lisos e escorridos sobre os ombros, eram nômades e viviam da caça, da pesca e da agricultura primária. Moravam sob folhas de bananeiras sustentados por varas, onde acendiam fogueiras e estendiam redes feitas de embira. Só possuíam chefe em tempos de guerra. Os homens faziam armas, caçavam e guerreavam. As mulheres colhiam os alimentos e confeccionavam utensílios de barro e taquara.

Eles acampavam ora às margens do Rio Paraíba, ora na região alta da Serra da Mantiqueira, onde colhiam pinhões quando a caça ficava escassa.

De acordo com Dias (2017):

Os Puris pensavam e agiam diferentemente dos colonizadores portugueses, principalmente no que dizia respeito à noção de posse e de propriedade. Eles não eram apegados a riqueza material, a única e exclusiva preocupação era manter a vida de cada um da comunidade, por isso protegiam a terra e agradeciam a Tupã. (DIAS, 2017, p. 16)

A história revela que não houve um final feliz para os Puris. Aos poucos os portugueses chegaram para ocupar esta região, com o objetivo de encontrar ouro, cultivar a terra, fazer comércio e moradia. Dessa forma, foi chamado o Sargento-Mor Joaquim Xavier Curado, com o propósito de reduzir o número de nativos. Neste período houve sangrentas lutas e vários índios foram expulsos ou mortos. Só um grupo decidiu ficar e então foi criada na localidade de Fumaça uma aldeia dos Puris. É por isso que até hoje os antigos moradores do distrito chamam a região de Aldeia.

Por volta de 1780, diante da dificuldade de derrotar os Puris, os brancos os contaminaram com varíola. Em 1788, eles vão fugidos pela Serra da Mantiqueira para áreas onde hoje estão a Serrinha do Alambari, Visconde de Mauá e localidades de Minas Gerais. O último a morrer, em 1864, foi o índio Victorino Santará.

Essa primeira história da constituição de nossa cidade reflete o que ocorreu em muitas outras localidades do Brasil e do mundo. A expropriação, exploração e extermínio dos primeiros habitantes para atender à necessidade de grupos com interesses divergentes e de forma belicosa.

Aos poucos as terras do atual município de Resende se tornaram conhecidas no Século XVIII, quando a febre do ouro e dos diamantes possibilitou o desbravamento dos atuais Estados do Rio, São Paulo e Minas Gerais.

Retomando a questão histórica, em 1744, o coronel paulista Simão da Cunha Gago obteve licença para desbravar a região à procura de ouro e pedras preciosas, armando acampamento numa colina que avançava sobre o Rio Paraíba, onde hoje é o bairro Montese e onde foi erguido um altar onde foram rezadas as primeiras missas. Mais tarde, o acampamento foi transferido para o outro lado do rio e a este lugar deu-se o nome de Nossa Senhora da Conceição do Campo Alegre da Paraíba Nova, o primeiro nome do futuro município de Resende.

No dia 29 de setembro de 1801, o povoado passa a ser considerado Vila de Resende. A mudança do nome é uma homenagem ao Conde de Resende, que era o Vice-Rei do Brasil naquela época. Para marcar a elevação de Povoado à Vila foi construído na atual Praça do Centenário um Pelourinho (monumento que tem uma bola de cera no alto e que era o símbolo obrigatório das Vilas). Naquela época, Resende tinha apenas 4.000 habitantes e foram eleitos então os primeiros vereadores. Não havia prefeito e o vereador mais votado era o presidente da Câmara e também a autoridade responsável pelo cumprimento das leis.

Por volta de 1848, em franco desenvolvimento por causa do plantio do café, no dia 13 de julho Resende finalmente deixa de ser uma simples Vila para ser elevada à cidade. A população naquela época era de cerca de 19 mil pessoas, sendo 9.814 livres e 8.663 escravos. O município era dividido em seis distritos: Cidade, Campos Elíseos, Bom Jesus de Sant'Ana dos Tocos (submerso pela represa do Funil), Boa Vista (hoje Engenheiro Passos), Santo Antônio da Vargem Grande e São Vicente Ferrer (hoje Fumaça).

Nesta época o café era levado para o Porto de Angra dos Reis no lombo de burros, demorando cerca de oito dias nesse percurso e no mesmo período teve início a navegação pelo Rio Paraíba. Mais de 60 barcas levavam o café dos armazéns de Sant'Ana dos Tocos, de Campo Belo (hoje Itatiaia) e de Resende até Barra do Piraí, onde era feita a baldeação para os trens da Estrada de Ferro D. Pedro II, atual Central do Brasil.

A partir de 1850, com a proibição do tráfico de escravos e o conseqüente encarecimento de mão de obra, a expansão dos cafezais passou a se fazer a custos crescentes. A mão de obra antes usada nas lavouras de subsistência é retirada e concentrada no plantio e colheita do café, levando à escassez e ao encarecimento dos

alimentos, que passavam a ser adquiridos fora da fazenda. Assim, uma parte dos custos que antes era não monetária (o escravo produzia sua própria alimentação), transformou-se em desembolso monetário com a compra de gêneros alimentícios.

Ao longo dos anos, a terra, utilizada à exaustão, tornou-se improdutiva. No final da década de 1870, vários cafeicultores transferiram-se para o Oeste Paulista (hoje região de Ribeirão Preto e adjacências), onde as vantagens de um solo virgem a baixo preço estimulavam o risco. O êxodo resendense com destino ao novo Eldorado do café foi, inclusive, responsável pela queda populacional verificada no final do século XIX. Emigrantes de Minas Gerais vieram estabelecer-se em Resende, atraídos pelos baixos preços das terras dos cafezais abandonados, onde passaram a colocar seu gado. Era o início da pecuária, atividade econômica que viria a substituir o café. No início do século XX, Resende já aparece como responsável por um terço da produção leiteira do Estado do Rio de Janeiro e como segundo produtor de manteiga e queijo.



(Fonte: Casa de Cultura Macedo Miranda)

Indústrias começaram a ser instaladas em Resende na primeira metade do século XX, e, em 1940, a Academia Militar das Agulhas Negras é implantada na cidade, esta é ainda a única escola de formação em nível superior para oficiais do Exército em nosso país. Sua construção e a vinda de militares para Resende contribuíram para a ampliação de um corpo docente na cidade, constituindo a partir desse período ao menos duas escolas particulares. Mais tarde, a construção da Rodovia Presidente Dutra facilita o acesso e a

comunicação entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, além de outros grandes centros.

Nos dias atuais é considerada uma das cidades que mais cresce no Estado do Rio de Janeiro, um município com grande referência industrial, que atrai a atenção de investidores e empresas de diversas partes do Brasil e do mundo pelas possibilidades que oferece. A principal delas é a sua localização e sua infraestrutura que, aliadas à qualidade de vida dos moradores, transformam Resende num município diferenciado, que de acordo com a página oficial da Prefeitura municipal de Resende⁵: “um município cujo maior patrimônio é o seu povo”.



(Fonte: Otacílio Rodrigues)

De acordo com o Censo Escolar de 2014, no campo educacional a cidade conta com 18 creches e 43 escolas municipais (Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano), atendendo aproximadamente 12.484 crianças e a rede privada na Educação Infantil e Ensino Fundamental (dos anos iniciais aos finais) atende 6233 crianças e jovens de nosso município.

Este mesmo documento (refeito no Fórum Municipal de Educação, em junho de 2017) revela que 70% dos Professores atuantes em Resende na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) possuem sua formação na Graduação, o que revela a importância aqui dada a estes profissionais.

⁵ Disponível em: (<http://www.resende.rj.gov.br/historia>)

Ocupando uma área de 1.094,784 km², a população de Resende está estimada em 126.084 habitantes, menos de 10% reside na área rural, que tinha tanto destaque no século passado. Esta área rural hoje se concentra principalmente na exploração do turismo, já que é abundante a quantidade de córregos, rios e cachoeiras.

De acordo com o censo do IBGE⁶, economicamente o setor que gera a maior empregabilidade é o de serviços, que garante um Produto Interno Bruto (PIB) per capita que ultrapassa os R\$ 20.000,00 anuais. Essa estatística diferencia a cidade de outras de nossa região e mesmo do país.

Por contar ainda com grandes extensões de terra livre, profissionais capacitados e em constante formação, Instituições de ensino consolidadas, gestão municipal (Judiciário, Legislativo e Executivo) respeitada, a cidade ainda pode crescer significativamente, contribuindo para o desenvolvimento pessoal de seus habitantes.

2.2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE RESENDE

(...) as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. (BENJAMIN, 1995)

A lembrança que ainda que distante parece ter sido vivida há poucos dias veio em minha mente ao refletir sobre a pesquisa e escrita desse texto. Eu devia ter aproximadamente 8 anos, meus pais cursavam juntos uma especialização e naquele sábado não tinham com quem deixar as filhas. Resolveram nos levar a escola (como falavam em casa para explicar que iríamos à faculdade). Enquanto assistiam aula lembro que fiquei em uma sala, com minhas duas irmãs (de 7 e 5 anos) e mais três crianças, filhas de funcionários da limpeza e manutenção, brincando de escolinha. O toquinho do giz, as folhas perdidas por ali, era tudo que precisava. Naquele dia, por menor que fosse, percebi o que gostava de fazer e o caminho que eu tinha adiante.

⁶ Disponível em:

(<https://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=33&codmun=330420&idtema=125&codv=v13&search=rio-de-janeiro%7cresende%7csintese-das-informacoes-2011>) Acesso em 18 de janeiro de 2018.

Alguns anos de formação se passaram até eu adentrar novamente aquela escola, enfim como Professora, e assumir o desafio de me construir profissionalmente no espaço que também se constituiu comigo.

Ao fazer este relato, me compreendo no lugar que assumo hoje como pesquisadora, mas também como sujeito que se insere neste espaço, o Colégio de Aplicação de Resende (CAR). Bakhtin (2010) nos indica uma contribuição valiosa para esse movimento de consciência:

O problema da compreensão. A compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido. (...) A filosofia da expressão. A expressão como campo de encontro de duas consciências. A configuração dialógica da compreensão. (2010, p. 396)



(Fonte: Núcleo Interno de Comunicação – NIC AEDB)

O Colégio de Aplicação de Resende, fundado em fevereiro de 1993 tem sua história ligada diretamente à sua Mantenedora, a Associação Educacional Dom Bosco (AEDB, esta fundada em 1964), filantrópica, sem fins lucrativos e com destacada função social.

Fundada em 1964, a Associação Educacional Dom Bosco – AEDB foi a primeira instituição de ensino superior privada de Resende e uma das primeiras da região Sul

Fluminense, criada com a missão de preparar o jovem para as atividades econômicas que estavam se desenvolvendo na região, com o começo da industrialização.

Iniciou suas atividades em 1968 com a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas Dom Bosco, que funcionou, provisoriamente, em salas do Colégio Dom Bosco. Em 1971 iniciaram-se as obras de construção da sede própria, em terreno doado pelo Gal. Antenor O'Reilly, que foi inaugurada em 1972.

Em 1974, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, oferecendo, inicialmente, os cursos de Pedagogia e Letras. Com a criação do Colégio de Aplicação, em 1993, e do Centro de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão – CPGE, em 1998, a AEDB passou a oferecer o ciclo completo do ensino, da pré-escola à pós-graduação.

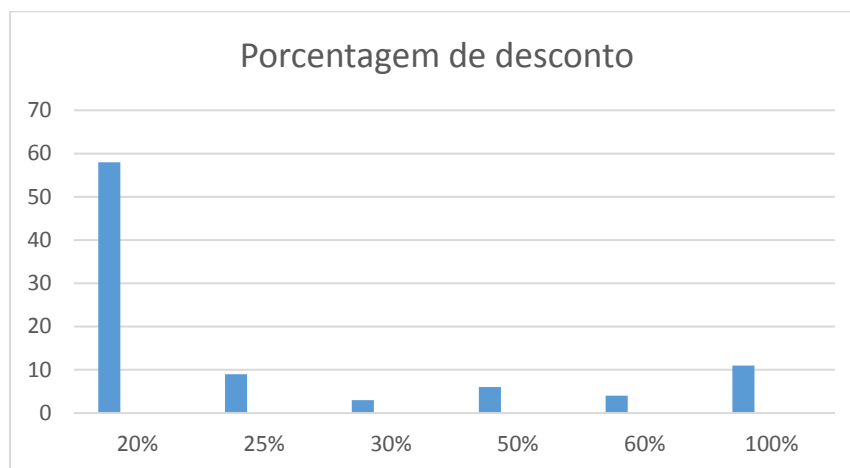
Também em 1998 foi criada a Faculdade de Engenharia de Resende, oferecendo inicialmente o curso de Engenharia Elétrica-Eletrônica. Hoje, são cinco cursos de Engenharia, incluindo o de Produção Automotiva, pioneiro no Brasil, implantado em parceria com a MAN Latin America, ex-Volkswagen Caminhões e Ônibus.

A AEDB oferece atualmente 19 cursos de graduação presenciais nas áreas de Educação, Saúde, Engenharia, Gestão e Negócios, tendo em seu corpo docente 165 professores. Há ainda ligada a ela o Centro de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, que oferta cursos de Especialização nas áreas de Educação, Engenharia e Gestão, convênio com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) através de seus MBAs e Mestrado em convênio com a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Oferecendo ao longo dos anos um crescente número de cursos em áreas diversas, a AEDB percebeu a necessidade de criar um espaço de formação prática dos discentes dos cursos de licenciatura: Pedagogia, Letras e Biologia (e a partir deste ano Educação Física também). Um corpo técnico se reuniu a pedido da direção da Mantenedora e iniciou os estudos para entrada com o pedido de autorização de funcionamento.

Naquele tempo, havia quatro escolas privadas em Resende, duas de origem confessional: Colégio Santa Ângela (das irmãs ursulinas) e Colégio Salesiano (da rede salesiana), e duas laicas: Colégio Dom Bosco (com forte tradição na elite econômica da cidade) e Colégio Agulhas Negras (fundada por militares da AMAN). O propósito era uma escola que ainda que tivesse sua denominação como privada, atendesse a missão da proposta pela mantenedora e através da filantropia oferecesse não só descontos, mas bolsas de estudo.

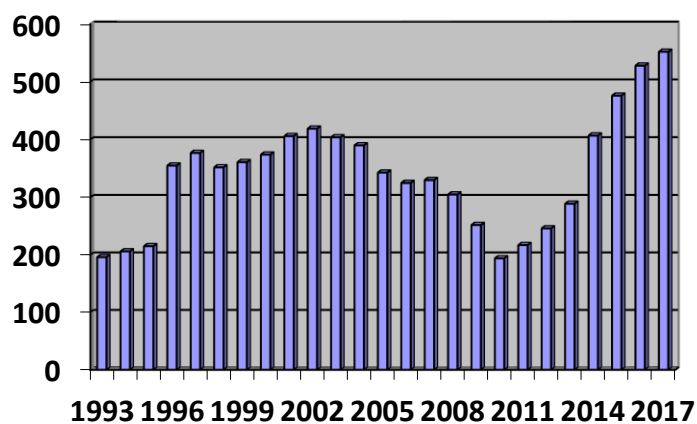
Com uma mensalidade estabelecida no valor de R\$431,00 para as turmas de Educação Infantil (exercício 2018), todos os alunos na Educação Infantil são contemplados com algum tipo de benefício conforme demonstra quadro abaixo (dados do setor de Benefícios da AEDB), além disso aqueles que efetuam pagamento até a data do vencimento contam com 5% de desconto adicional aos oferecidos.



(Fonte: Setor de Benefícios da AEDB)

Ao dar início ao funcionamento do Colégio, apenas três turmas foram abertas, a antiga Classe de Alfabetização (atual 1º ano do Ensino Fundamental), a 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental) e o 1º ano Colegial (o atual 1º ano do Ensino Médio). A perspectiva era que gradualmente as turmas fossem crescendo, atendendo a demanda das mesmas e dos bairros no entorno da Instituição.

Gráfico 2: número de alunos matriculados



(Fonte: Relatório anual escolar)

É interessante refletir sobre a existência dos Colégios de Aplicação (CAPs), que têm a função de fazer com que alunos dos cursos de licenciaturas e graduação adquiram práticas docentes, aplicando conhecimentos e técnicas adquiridas ao longo de sua formação, através de estágios. É relevante apresentar, ainda que brevemente o contexto histórico em que se desenvolveram essas instituições.

Os CAPs foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, do então Presidente Eurico Gaspar Dutra, com a específica função de ser um tipo de Estabelecimento de Ensino em que os alunos dos Cursos de Licenciatura fizessem a aplicação, numa situação real de ensino-aprendizagem dos conhecimentos adquiridos no seu Curso de Graduação, servindo também de Campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino Fundamental e Médio.

Entendemos que uma Universidade pode ser avaliada também pela qualidade de profissionais que ela forma e a qualidade desses profissionais está na dependência direta do treinamento que tiveram enquanto alunos da graduação e que o treinamento dos profissionais do magistério depende, obviamente, das condições de estágio que a Instituição lhes proporciona. Com esta finalidade foram criados os Colégios de Aplicação junto às Instituições de Ensino Superior, oferecendo condições de melhor formação profissional aos futuros educadores.

Conforme o MEC (1993), os Colégios de Aplicação caracterizam-se como escolas-laboratório e se constituem campo de experimentação e pesquisa na área do ensino-aprendizagem, implicando na dialética relação entre escola e universidade. Uma das razões da criação de Colégios de Aplicação é o campo da prática de ensino, no entanto o MEC menciona que não se admite que se possa formar um professor apenas com treinamento de modelos preestabelecidos, mas que derivam do domínio da teoria e da vivência prática. Neste caso entende-se estágio “(...) como atividade que tem em vista a aprendizagem, pela interação do indivíduo com a realidade e a construção e reconstrução na prática, pela análise e reflexão sobre esta mesma prática”. (1993, p.13)

Ao conversarmos com os discentes de licenciaturas percebemos como o estágio é fundamental na formação deles, capacitando-os profissionalmente. Frangella (2000) sobre este tema aponta que:

(...) é possível observar a construção de uma lógica de formação de professores em que a experiência de ser professor e as orientações didáticas são valorizadas. A preocupação com desenvolvimento/aprimoramento de como ensinar são os eixos centrais

no projeto construído. Inaugura-se uma nova preocupação: o domínio docente não só do o que ensinar, mas também do como fazê-lo. (2000, p.11)

Das funções dos Colégios de Aplicação, além de ensino, espera-se que cumpra com a indissociabilidade da pesquisa e extensão. Os CAPs se constituem como um espaço privilegiado e fonte inestimável para a pesquisa. O cotidiano escolar propicia ao professor/estagiário inúmeras situações que ampliam seu repertório teórico para além das vivências habituais. Nessa perspectiva, Benites (2006) aponta:

(...) os colégios de aplicação são, portanto, espaços para o exercício da inovação por meio do trabalho e seus docentes, que ao ensinar, pesquisar e aplicar novas práticas e teorias, transformam as experimentações pedagógicas em conhecimento avaliado e de domínio público, socializado em seus relatos, documentos e artigos publicados. Assim, deve tratar-se de um lugar de produção de conhecimento não somente pelos alunos e alunas dessas escolas, mas também, por seus professores que assume, muitas vezes, o papel de pesquisadores, gerando novos estudos a partir do contexto em que estão inseridos. (2006, p. 36)

No Regimento Interno do CAR (2016), constam no Capítulo II, Art.38 dois incisos acerca dos Deveres Docentes que são interessantes destacar:

X- participar do planejamento e acompanhamento dos estágios nos casos que envolvam sua área e,
XII – realizar pesquisas tendo preferencialmente como lócus o Colégio de Aplicação de Resende e divulgar seus resultados em eventos internos e externos. (2016, p. 8)

Em relação aos estágios, em 2017 pudemos contar com 49 estagiários das graduações, que puderam observar as aulas e reuniões, interagir com alunos e professores, analisar planejamentos, documentos Institucionais e contribuir com novas práticas e abordagens teóricas. Nossos Professores acompanharam todo esse processo, indicando ao estagiário possíveis encaminhamentos pedagógicos para questões que surgiam e perspectivas de pesquisa a partir do cotidiano escolar.

Ao definir a pesquisa (de inspiração etnográfica) Macedo (2009) assim fala:

Viagem ao desconhecido; exercício de encontro; tornar-se nativo; estranhar o familiar e familiarizar-se ao estranho; olhar e pensar determinada realidade; captar sinais; recolher indícios; atribuir sentidos; descrever práticas; olhar armado pela teoria. (2009, p. 175)

É dessa perspectiva, do olhar e pensar sobre a prática do cotidiano, das pequenas ações que por vezes passam despercebidas, dos indícios que indicam as inúmeras questões com as quais o Professor trabalha, que surgem pesquisas, relatos, produções apresentadas tanto em eventos internos como o SimpoCAR (Simpósio do Colégio de Aplicação de Resende, que em 2017 chegou a sua 5ª edição, com 29 trabalhos apresentados por nossos Professores), a SEAC (Semana de Atividades Científicas da AEDB), assim como eventos externos (congressos, simpósios, entre outros) Isso possibilita o compartilhamento da prática desenvolvida, a troca com demais pesquisadores da educação, a aprendizagem e a ampliação da compreensão que a prática escolar é um movimento inesgotável de perguntas, respostas e assim por diante. Bakhtin (2010) nos confirma ao relatar:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (p. 408)

E quem são essas pessoas que atuam na Educação Infantil do Colégio de Aplicação? Nosso corpo docente da Educação Infantil atualmente é constituído por onze Professoras de turma, responsáveis diretamente pela condução das práticas escolares e mais três Professoras que desenvolvem o que chamamos de aulas extras (duas de Inglês, uma no turno da manhã e outra na tarde, e Psicomotricidade, que atua nos dois períodos). Estas profissionais são contratadas após uma série de condições estabelecidas na prática do CAR, sendo a primeira delas a entrevista.

Neste primeiro momento não desejamos saber apenas qual a formação ou experiência profissional anterior, mas principalmente quais em quais concepções fundamentam sua prática, nas expectativas que possuem em relação a formação continuada e por estarmos inseridos numa Instituição que oferece diversos cursos superiores e de Especialização, quais são os anseios relacionados ao desenvolvimento acadêmico.

Priorizamos sempre para as vagas que abrem em nosso corpo docente, aqueles profissionais que já estão conosco, isso significa que um Professor Auxiliar (chamado de ajudante em algumas escolas, e que em nossa Instituição em geral é estudante de

graduação) será acompanhado, avaliado pela equipe pedagógica e por seus pares para assumir a posição de Professor Regente.

De forma prática o que diferencia um Professor do outro é a questão salarial (já que a remuneração do Professor auxiliar corresponde a 60% do salário do Professor Regente), pois na prática, a todos estão à disposição, bolsa integral para os cursos de graduação bem como no Colégio, formação continuada oferecida internamente e externamente. Assim como o desenvolvimento das tarefas diárias, não havendo distinção do tipo: esse é serviço de auxiliar ou regente. Chamamos a todos de Professores, pois entendemos que essa referência é o que nos define na Instituição.

O quadro que apresentamos no momento é totalmente feminino, não havendo nenhum Professor do gênero masculino nesse segmento. Já contamos com a presença de dois profissionais, mas como já exposto, assim que houve oportunidade estes assumiram outras posições, um no Ensino Fundamental (no 3º ano nos dois períodos em que funcionamos) e outro no ensino de Educação Física.

A questão da feminização do ensino vem sendo discutida há alguns anos. Dados estatísticos (IBGE, 2010) revelam o que no dia a dia podemos observar dentro das escolas: quase não há homens atuando como Professores. O censo de 2000 aponta que dos professores de 1ª a 4ª séries do fundamental, 149.000 eram mulheres e 16.200 eram homens. No Censo 2010, o resultado desfavorável aos professores homens se repetiu: no ensino fundamental, eles eram 260.300 e elas, 1.200.000. No ensino pré-escolar, havia 548.700 mulheres contra 88.400 homens.

Mas como se deu esse processo de ocupação das mulheres no contexto educacional? Silva (2016) nos explica que:

Elas foram se inseridas aos poucos nesse contexto, conforme a evolução da sociedade. Com a revolução industrial, houve a necessidade de aumento de mão de obra, independentemente do sexo e idade. As mulheres tornam-se mais atuantes, de certa forma, “apareceram”, porque até então, apenas obedeciam aos homens, eram subordinadas, a eles sendo pai, irmão ou esposo. Com o impacto da revolução industrial, muitas mulheres vêem a necessidade sair de casa para trabalhar, para ajudar no sustento dos filhos e escolhem as creches para atuar, reproduzindo o espaço doméstico naquele ambiente com pouca estrutura. Essa “abertura” no campo de trabalho feminino possibilita o ingresso das mulheres ao estudo das letras e números e da formação como professora nos Cursos Normais. No decorrer dos dias as mulheres foram, cada vez mais, apropriando-se do campo da educação, pensando-se na vocação, nos trabalhos manuais, nas atividades maternas e principalmente na afetividade, considerando que esses

atributos advinham da maternidade. As mulheres, enfim foram ganhando o espaço na educação. (p.12)

A isso também se refere Rosa (2011):

Desta forma o magistério para as moças seria considerado uma atividade de entrega e doação e exerceriam esta profissão aquelas que tivessem “vocação”. Este discurso vinculando o magistério a maternidade teve tanta força que foi utilizado para justificar a saída dos homens das salas de aula e legitimar a entrada das mulheres nas escolas. Mediante esta legitima o, características supostamente femininas passaram a ser pré-requisito para o exercício da docência: paciência, minuciosidade, afetividade, doa o. (p. 8)

No que se refere   faixa etária das Professoras há, de forma preponderante profissionais que se encontram na faixa etária até os 25 anos (46%), no que se refere   forma o dessas profissionais, os dados são coerentes com a faixa etária majoritária de nossas Professoras. Quatro delas (31%) possuem apenas a forma o no Magistério, realizada na Escola Estadual Pedro Braille Neto (nenhuma delas cursou na Institui o Privada que também oferece essa modalidade), e estão atualmente cursando Pedagogia (3  ou 4  ano). Há aquelas que também estão em sua segunda gradua o ou realizando suas especializa es (correspondendo a 38% de nossas Professoras). Por fim há quatro profissionais (ou 31% do total) com o curso de Especializa o ou Mestrado concluido.

A equipe pedagógica desse segmento se complementa com uma Orientadora Pedagógica (no caso eu, que também assumo a fun o de Diretora Substituta) e uma Orientadora Educacional (Especialista em Psicopedagogia).

O cotidiano da escola   formador não só das crianças, mas também dos profissionais que com elas atuam. Como Ferraço (2003) indica:

Eu penso o cotidiano enquanto me penso. Eu faço parte desse cotidiano que penso, eu também sou esse cotidiano. Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano. Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer outros... mas, eu também sou esses outros, sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão. Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje, mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (p. 160-161)

Nesse movimento é possível analisarmos dentro da escola, mais especificamente no segmento da Educação Infantil, a história e construção por parte da equipe das práticas, encaminhamentos das perguntas que surgem a partir das vivências, e as perspectivas que a abordagem nos proporciona a partir do olhar das crianças.

E como se dá o cotidiano dessas crianças? Convido vocês a entrarem nesse espaço e entenderem o que acontece:

São oito horas. No Colégio de Aplicação as crianças começam a chegar na sala do Jardim 3, um espaço amplo, claro, repleto de produções da turma, e são recebidos pelas duas Professoras – Rosa e Brenda – com bom dia, perguntas sobre o dia anterior, beijos e abraços. Os responsáveis, na maioria mães, contam rapidamente algo as professoras, ou fazem alguma recomendação acerca de saúde ou alimentação.

Algumas crianças chegaram antes, vieram com irmãos que estudam no Ensino Fundamental e aguardaram a chegada dos demais para iniciar as aulas. Estes, assim que os amigos entram em sala, os recebem com risadas, conversas alegres e partilha de segredos infantis.

Após três anos de convívio - visto que estas crianças são acompanhadas pelas mesmas Professoras desde os 3 anos - todos se apropriaram da rotina que os aguarda. Chegar em sala, retirar agenda da mochila e colocar na mesa das Professoras, o lanche e colocar sobre o móvel e brincar até a chegada dos demais.

Por volta de 08h10 as Professoras solicitam que as crianças se reúnam: é o momento da rodinha, todos falam ao mesmo tempo, alguns com mais de um amigo ao mesmo tempo, há disputas para sentar ao lado das Professoras, Matheus – uma das crianças da turma, portador da Síndrome de Down, resiste em sentar ao lado da Mediadora, Raphaela, quer sentar também ao lado da Professora Rosa -, até Brenda começar a cantar: “Bom dia amiguinho, como vai? A nossa amizade cresce mais! Faremos o possível para sermos bons amigos! Bom dia amiguinho, como vai?” e todos, incluindo Matheus gritam, a última frase: Bom dia!

Logo após esse momento as crianças passam a partilhar com as professoras algumas questões pessoais, vivenciadas em momentos com a família, ou que aconteceram após o horário escolar. Há uma cumplicidade grande entre crianças e adultos, uma confiança cultivada pelos laços da convivência e pelo respeito. Nesse cronotopo único, crianças partilharam conquistas pessoais (eu aprendi a tomar banho sozinho; não durmo

mais com meus pais; já sei escrever meu nome), momentos de alegria (minha avó veio me visitar; adotamos um cachorro; minha dinda está esperando um neném) e outros de enorme tristeza (meu pai bateu na minha mãe; meus pais estão se separando; meu irmãozinho morreu).

Cada um dos enunciados pressupõe uma resposta, a que o grupo atende. Bakhtin (2010, p.276) indica que “o falante coloca questões no âmbito do seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções”. Ainda que esse percurso não seja conscientemente refletido pelas crianças, acaba sendo interiorizado por elas. Em diversos momentos esses temas foram levados para casa, e a partir do referencial familiar ampliados. Em seguida eram novamente discutidos em sala.

Ainda durante esse momento que chamamos de Roda (em função da forma em que as crianças se sentam), que é essencial para a compreensão da rotina da escola, a turma discutia as propostas para aquele dia. Existem momentos como a aula de Inglês (que ocorre uma vez na semana) ou a aula de Psicomotricidade (que acontece duas vezes na semana) que só ampliarão a atividade a partir da chegada desses profissionais. Mas de antemão, conhecem, discutem e definem as ações que realizarão.

O principal documento norteador do planejamento e prática docente é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do qual todas têm conhecimento e conhecem desde o Magistério ou da formação na Graduação. Contudo, todas deixam em evidência que este referencial é ampliado pelos documentos internos da Instituição, produzidos pelos próprios Professores. É destaque também ao conversar com os Professores, o relato sobre o embasamento nos livros que vimos discutindo acerca da abordagem Reggio Emilia, que possibilitam uma visualização dessa perspectiva diferenciada na Educação Infantil.

Há a cada ano a elaboração de um planejamento anual, que compreende o conteúdo mínimo estabelecido legalmente e que é ampliado por um planejamento efetuado pelas Professoras para a turma semanalmente.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE RESENDE - ____º ANO ENSINO FUNDAMENTAL - Jardim 3		
DISCIPLINA: <u>Integradas</u>		PROFESSOR (A): <u>Regiane Medeiros Vieira</u>
PERÍODO DE <u>12/06</u> A <u>14/06</u>		AULAS PREVISTAS: <u>03</u> AULAS DADAS: ____
PLANEJAMENTO SEMANAL		
DIA	ATIVIDADE E RECURSOS	OBSERVAÇÕES
12/06 (2.º feira)	Roda inicial com altura da criança recorta (A) e registro das mesmas sobre o sistema solar - confecção de sistemas solar de coletas de palas das crianças - lanche - Parque - aula de inglês - saída	
13/06 (3.º feira)	Roda inicial - continuação da confecção do sistema solar - aula de recreação - lanche - Parque - continuação da confecção do sistema solar - saída	Um amigo recortou no final da aula
14/06 (4.º feira)	Roda inicial - filme da tarde de Pipmas - aniversário Pedro Henrique - Parque com brinquedos na área - Registro da Tarde de Pipmas - saída	O lanche longo e a tarde de Pipmas. O pai 3 não participou do lanche coletivo pois tem aniversário.

Ass: Alice Sílvia Simões Soares Sampaio
Diretora Substituto
Reg. nº 1337 - MEC

(Fonte: Diário de Classe da Professora Regiane)

Esse planejamento das atividades é realizado, após conversa entre as Professoras da turma e análise dos encaminhamentos necessários para cada criança. Este documento é entregue a Orientação Pedagógica para acompanhamento, ou como aponta a Professora Brenda do Jardim 3: “Existe uma comunicação entre os Professores e a Orientação em relação ao Planejamento: correções, sugestões”. A Professora Regiane, que também atua no Jardim 3 amplia essa visão relatando que isso se dá: “Em forma de anotação ou verbalmente diretamente com o Professor”. Em 2015 apresentei um texto chamado “O Orientador Pedagógico e a importância do registro” no Simpósio Internacional de Colégios e Escolas de Aplicação, realizado em Juiz de Fora, em que indicava a relevância que estes documentos possuem:

No processo de construção do conhecimento, professores e orientadores pedagógicos estabelecem vínculos, reelaboram saberes e direcionam os encaminhamentos, evidenciando seus compromissos profissionais. Nesse processo, o orientador pedagógico (OP) assume um papel importante no estabelecimento da parceria e na divisão de responsabilidades, no credenciamento e na valorização das conquistas obtidas, no planejamento de novos instrumentos de reflexão e de avaliação e, principalmente, no trabalho de formação de professores. Esse papel do OP pode ser instrumentalizado e fortalecido por meio do registro. O registro escrito da prática pedagógica constitui um instrumento de reflexão e uma oportunidade formativa importante no processo de revisão das práticas de orientadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais. (SAMPAIO, 2015, p. 01)

em geral se apresentam de forma interdisciplinar, envolvem Professores de outras turmas (já tivemos trabalhos realizado com crianças do Ensino Fundamental 1, 2 e até do Ensino Médio), e até com profissionais de outras Instituições ou Cursos de Graduação. Essas práticas enriquecem as vivências das crianças, possibilitam argumentação e diálogos diferentes que os pares costumam oferecer. Corsaro (2011), acerca da infância e das ações que os adultos realizam sobre ela, diz:

Com muita frequência, indivíduos e sociedades tentam justificar suas ações em termos de seus efeitos sobre o futuro das crianças como adultos. Esse enfoque sobre o futuro, sobre o que nossas crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente. Enriquecer as vidas de todas as nossas crianças produzirá melhores adultos e permitirá que as crianças participem ativa e totalmente de sua própria infância e contribuam para a qualidade de nossa vida adulta. (p. 343)

Assim, à medida que a manhã foi acertada na roda (tais crianças vão sair para pesquisar com a Ana Alice; essas vão a biblioteca conversar com a bibliotecária sobre o sistema solar; essas outras vão usar a caixa de luz para observar uma folha) as crianças se movimentam e realizam aquilo que pensaram e combinaram com as professoras.



(Fonte: arquivo da escola)

É claro que acontecem conflitos e desvios naquilo que é combinado, mas como Oliveira (2008) aponta:

Observar, escutar, negociar com à (s) criança (s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida. (OLIVEIRA-FORMOSINHO & LINO, 2008, p.70)

Ao final do período de aula, quando acontece a roda final, as rotas podem ser retomadas, os conflitos dirimidos e as ações repensadas. Como Mello e Lopes (2017, p. 58)) nos falam: “A escola é lugar de vivências pessoais. É pessoal o que se vive na escola, ainda que o esforço seja no sentido de uma cognição instrumental e de uma moral de deveres abstratos narrados no negativo (não pode, não deve)”. Possibilitar mais as afirmações, caminhar junto e crescer com, são ações que pretendemos constantemente.

CAPÍTULO 3 REVELANDO ESCOLHAS

É possível realizar pesquisa numa perspectiva que revele a importância de visibilizar a produção científica junto às crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes e ao mesmo tempo dar significado aos resultados de forma coerente e válida não só para a academia, mas para aqueles que se envolveram na pesquisa? Acredito que sim.

A partir da perspectiva Bakhtiniana somos inspirados a buscar uma heterociência - uma ciência outra, que se construa polifonicamente, através de relações humanas que se deem em bases dialógicas bem como da compreensão que o ato é único e singular.

Amorim (2001) indica que:

A alteridade sob a forma do diálogo e da citação é pois o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse. (p. 97)

Enquanto pesquisadora, de maneira alteritária, a partir do momento em que foco meu olhar para compreender um objeto que faz parte da minha pesquisa, esse olhar está carregado com a carga sociocultural que trago comigo constituída conjuntamente na relação com o tempo do qual faço parte, é meu lugar único enquanto pesquisadora e sujeito.

A partir dessa visão heterocientífica nos estudos da linguagem, somos capazes de construir uma metodologia, princípios aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e perspicácia. Ou como indicaria Geraldi (2012):

Uma metodologia (e não um método) capaz de orientar o pesquisador no emaranhado de complexidades que a linguagem comporta, evitando descaminhos que podem conduzir ao tratamento de questões que não lhe dizem respeito (ainda que nada no mundo esteja isolado), assumindo como próprio o que é próprio de outros campos. (p. 23)

Brait (2013) a partir dessa perspectiva única, afirma:

(...) o trabalho com a verbo-visualidade inspirado no pensamento bakhtiniano é possível, desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico. Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a

face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades. (p. 62)

Cabe ainda ressaltar dentro de uma perspectiva da filosofia da linguagem, tudo é dialógico (mesmo que num monólogo), já que um discurso é sempre a voz de alguém em contato direto ou indireto, com outras vozes. Sobral (2017) reforça essa concepção ao apontar que:

Aí reside a grande produtividade do conceito de gênero do discurso do chamado Círculo de Bakhtin: o fato de unir os aspectos textuais aos aspectos discursivos, e privilegiar a posição relativa dos sujeitos como base do sentido, mostrando assim, em seus termos, a totalidade do dito, que vem de um dizer (texto) e de um modo de dizer (discurso), a depender das relações enunciativas. (2017, p.179)

Diante da perspectiva de pesquisar com crianças, e possibilitar a co-autoria delas nesse trabalho acadêmico, buscamos uma outra forma de se apresentar nossas reflexões e os seus resultados: o registro fotográfico. As imagens fotográficas contribuem e podem contribuir ainda mais para as pesquisas, se aprendermos a olhar e a observar com cuidado as coisas do mundo. O exercício de fotografar ensina a contemplar as coisas do mundo, a reparar no movimento da natureza e na natureza dos movimentos. Ensina a observar as pequenas coisas dentro de um universo, os detalhes dentro da globalidade.

Entendemos que as imagens dialogam com a realidade e com a representação dessa realidade – as imagens também são observações estéticas e documentais da realidade. A mais banal das fotografias detém ou apela para uma presença. Guardamos nas carteiras ou em casa imagens da família, de santos, de bichos; há aqueles que guardam imagens daqueles que gostaríamos de ser, ídolos, heróis, objetos de desejo.

Recorremos as fotografias para fazer presente o que ou quem está ausente. Nossa ideia de identidade individual depende da memória, e a fotografia é uma atividade fundamental para a definição dessa identidade.

Quando refletimos sobre o que vemos verificamos que há diversas comparações e reflexões entre os olhos e o espírito, os olhos e o saber, os olhos que contemplam a beleza, os olhos que se chocam com a realidade, e outros que diante da realidade se mantêm indiferentes. Com o “olho clínico” somos capazes de diagnosticar, com os “olhos de lince” vemos longe, com os “olhos mágicos” vemos através da porta, sem contar que,

às vezes podemos pegar um “olho gordo” e acabar no “olho da rua”. Dizem que os olhos revelam a alma do homem, ou como Chauí (1989) diria:

Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior (...) crença que sustenta os chamados “testes projetivos” da psicologia, onde se espera que a consciência, lançando-se qual projétil através dos olhos, projete no fora o seu dentro (p. 33)

A invenção da fotografia mediante fixação de uma imagem em uma placa iodada provocou as mais diversas reações. Espanto, naqueles que desconheciam o processo da câmara escura – um instrumento que possuía lentes que projetavam as imagens, favorecendo aqueles que até então só podiam fixá-las por meio de desenhos e pinturas. Medo, nos artistas que tinham como função registrar a história através da arte de pintar retratos da aristocracia. Indignação em alguns intelectuais que temam a contaminação da fotografia na arte. Benjamin (1995, p. 93) apontou: “Quando os inventores de um novo instrumento o aplicam à observação da natureza, o que eles esperavam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está o instrumento”

Por volta de 1839, quando Louis-Jacques Mandé Daguerre teve reconhecida na Academia de Ciências e Artes sua criação, em meio a grandes transformações sociais e econômicas, a fotografia já nasce instigando reações em artistas e intelectuais.

Hoje com o advento dos recursos digitais, o processo de registros visuais se tornou democrático, há uma busca compulsiva em se retratar e divulgar as fotografias nas redes sociais, num movimento narcisístico e repetitivo, em que aquele que recebe mais “curtidas e comentários” tem reafirmada sua identidade de popular e influente.

É interessante nos distanciarmos dessa faceta e lembrar-nos de nosso propósito relacionado à pesquisa. De acordo com Andrade (2002):

Os pioneiros no uso dos recursos fotográficos na pesquisa e análise de dados foram Margaret Mead e Gregory Bateson. Entre 1936 e 1938, aproximadamente, Mead e Bateson elaboraram um trabalho sem precedentes na história das Ciências Sociais. Eles procuraram através de recursos fotográficos, entender o caráter dos balineses. Mas, antes de usar a linguagem visual, ficaram meses observando, na perspectiva

de uma antropologia tradicional. Usaram mais de 6 mil metros de filme e 25 mil fotos. (p. 71)

Essa referência se constitui uma autêntica revolução metodológica nas técnicas de coleta de dados e consolida o status da fotografia como ferramenta na investigação cultural. Pensando numa perspectiva Bakhtiniana, aquilo que a fotografia reproduz até o infinito, só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente.

“É assim: você olha para algum lugar, fecha os olhos e fica na sua cabeça”. Essa é definição que Ana Beatriz, de 5 anos deu quando indaguei sua turma sobre fotografar. Como diria Cartier-Bresson, as fotografias constituem formas de compreender com os olhos. Ao mesmo tempo em que dizem o que elas são, apontam para aquilo que somos. No ambiente escolar, furtam e apresentam momentos preciosos, mas o que dizem as crianças quando fotografam sua escola? Que vivências são apresentadas por elas quando revelam seus olhares? Este trabalho pretende desvelar através do protagonismo infantil as percepções que os pequenos têm sobre a escola, as ações e relações que nela se estabelecem e a importância de reconhecê-los coautores em pesquisas sobre o cotidiano escolar.

O foco está na compreensão da infância como uma construção social resultante de ações coletivas das crianças com os adultos e de umas com as outras. Entendemos a infância como uma forma estrutural e as crianças como agentes sociais que, por meio da negociação com adultos e da criativa cultura de pares entre crianças, contribuem para a reprodução e transformação da infância e da sociedade.

Sabendo que os enunciados são réplicas de diálogos que se estabelecem entre os sujeitos falantes, recebemos e ressignificamos o uso dos registros das crianças em seu fluxo de uso, no caso fotográfico, promovendo a alteridade nas relações instituídas no ambiente escolar.

Bakhtin (2010) reforça esta concepção ao indicar que:

(...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por

apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (p. 86)

Fiorin (2017) reflete que:

O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente. Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; (...) não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. (p.22)

Mas será que a linguagem fotográfica pode também ser compreendida como uma linguagem? Será que ela carrega em si significado através de seus signos? Rufo (2017, p. 87) define signo como: “Aquilo que o outro não é, estabelecendo como possibilidade de caracterização e como modo de reconhecimento de um signo a sua posição em contato e comparação com outro signo, para dizer o que um é e o outro não é”.

É nesta continuidade que podemos dizer que os sentidos de um texto não estão prontos nem acabados, ou seja, não são os primeiros ou os últimos, mas em vez disso, fazem parte de uma infinita rede de possibilidades, bem como um determinado enunciado é um elo na cadeia comunicativa.





(Miguel e Sofia 6 anos – 18/09)

A partir do momento em que assumimos nossa escolha metodológica, compreendemos aquilo que Mendes (2017) indicou:

A imagem para materializar-se em texto, passa, necessariamente, pelo código verbal. O poder que emana da palavra põe-nos diante do dilema de conceituar o visual como corpo independente do verbal. Nesse sentido, a noção bakhtiniana de que todo corpo físico pode ser percebido como símbolo (...). e toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um determinado objeto físico particular já é um produto ideológico, remete-nos a concepção de fotografia. (p.3)

Diante do exposto, como caracterizar os sujeitos/pesquisadores deste trabalho? Como descrevemos esses sujeitos? Como são retirados de suas vidas e transformados em texto ou gráficos? Entendo que há necessidade de caracterizar melhor essas crianças, já que na perspectiva dessa pesquisa, desejamos ver e escutar o outro.

Quando entramos na escola para pesquisar, retiramos material da vida (embora às vezes nos esqueçamos disso), é sobre a vida das pessoas que estudamos, é sobre o que elas fazem que escrevemos textos científicos. Nesse agir ético é garantido o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro. Bakhtin indica (2010, p.9) que “qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético individual e responsável, é um dos atos éticos dos quais se compõe minha vida única, concebida com um atuar ético

permanente”. Para esse autor, a vida pode ser examinada como ato ético complexo, a que ele chama de “ato responsável”.

A relação que estabeleci com as crianças que pesquisaram comigo é próxima, tendo em vista que em outros momentos já tiveram a oportunidade de contribuir em pesquisas que realizei. Além disso, diariamente entro em sala de aula para observar, conversar com as crianças e professores, questionar o andamento de projetos e auxiliar aos professores a identificar avanços e retrocessos nas práticas educacionais.

Lopes (2005) nos estimula a pensar:

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso chamamos territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultante desse embate uma configuração a qual chamamos territorialidades infantis. A Geografia da Infância é o campo de reflexão de todas essas dimensões. (p.39)

Assim, as 16 crianças que representam a turma do Jardim 3 da manhã, no Colégio de Aplicação de Resende, são Ana Beatriz, Bernardo, Davi, Giovana, Igor, João Felipe, Luis Miguel, Marcela, Maria Victoria, Matheus, Miguel, Renato, Rodrigo, Sofia, Sophia e Thiago. A idade deles varia entre 5 e 7 anos, já que alguns só completam os 6 anos no mês de dezembro e Matheus, portador da Síndrome de Down já tem 7 anos.

Da mesma forma que acredito ser importante refletir sobre minha história até esse momento na pesquisa, através dos relatos que elaborei ao longo dos capítulos, considere importante revelar um pouco dessas crianças que comigo pesquisaram. Mesmo com a pouca idade, as vivências pessoais e sonhos revelam indivíduos que referenciam o grupo a que pertencem como elemento relevante em suas vidas.

Ao se referir a turma a Professora Rosa disse:

Nossa turminha desde os primeiros dias se mostrou bastante unida, construímos grandes vínculos afetivos que marcam espaço na história de vida do grupo. O carinho, o amor e a preocupação com cada um são uma das principais características da turma. Durante esses anos procuramos a melhor forma de elaborar, propor e realizar diversas

atividades que pudessem atrair a concentração das nossas crianças, para que elas pudessem aprender e desenvolver de acordo com seu ritmo, todas as formas de linguagem corporal, musical, oral e visual. (Ata do Conselho de Classe do 3º trimestre de 2017)

Quando comentei que precisava apresentar as pessoas que participaram da pesquisa, mencionei que poderíamos fazer uma entrevista, e que algumas perguntas deveriam ser elaboradas. As frases que completaram foram definidas por eles, em uma roda que gerou bastante discussão, já que algumas frases que desejavam incluir como: o que você vai ser quando crescer e do que você não gosta, foram eliminadas pelo voto da maioria do grupo.

Chamou atenção nesse momento a colocação de Sofia, que justificando a necessidade de retirar a primeira frase disse: “Eu posso ser muitas coisas quando crescer, vou ser grande, e posso mudar de opinião assim! – estalando os dedos”. Já a segunda frase foi retirada porque as crianças decidiram falar só de coisas boas, pois como Igor apontou “Já tem muita notícia ruim na televisão”.

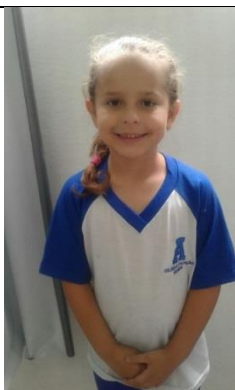
O que ficou definido então que eles responderiam: “Meu maior sonho é...” Porque assim poderiam falar do que querem (conforme Davi apontou); “O melhor momento que já tive foi...” A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia? (Disse Giovana) e “Quem é especial para você?” Porque cada pessoa na vida da gente ensina uma coisa (de acordo com Ana Beatriz). Cabe destacar que o resultado dessa pequena entrevista foi apresentado aos responsáveis pelas crianças quando da cerimônia de transição para o Ensino Fundamental (que as famílias insistem em chamar de formatura)

Para efetivamente entrevistar as crianças, optei por uma conversa privada, visto que em outros momentos, ao realizar entrevistas coletivas, observei a contaminação que acontece quando escutam a resposta dos colegas.

Assim, apresento as crianças que contribuíram nessa pesquisa com seus registros fotográficos e suas falas, que proporcionaram grandes reflexões e merecem reconhecimento como pesquisadores. Reafirmo minha compreensão sobre as crianças, usando como referência a palavra de Bolle (1984) que diz:

A criança não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando (BOLLE, 1984, p.11)

ANA BEATRIZ KULINA ESTEVES SAMPAIO



Seu maior sonho é ter um mundo feito de doce.

O melhor momento que teve foi quando foi com os amigos no dia que visitaram o Sítio das Palmeiras.

Uma pessoa especial... eu gosto de todo mundo, uma só eu não sei!

BERNARDO DE CASTRO PASSOS



Seu maior sonho é ir para a Disney.

O melhor momento foi quando foi para São Paulo.

Uma pessoa especial é sua vovó Bete.

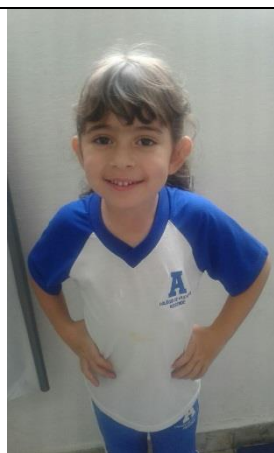
DAVI MOREIRA LIMA



Seu maior sonho é ir na festa da transição.

O melhor momento que teve foi o aniversário da Ana Beatriz.

Uma pessoa especial é o meu amigo Miguel.

GIOVANA MARQUES SILVA

Seu maior sonho é ser uma princesa de verdade.

O melhor momento que já teve foi o dia em que brincou no Sítio das Palmeiras com os amigos.

Uma pessoa especial é a Ana Beatriz.

IGOR DIAS MENANDRO VILLELA

Seu maior sonho é que seu bebê seja feliz (a mãe está grávida de 5 meses).

O melhor momento que já teve foi quando brincou no parque que tinha uma rampona!

Uma pessoa especial é sua mãe.

JOÃO FILIPE MOREIRA DE ANDRADE

Seu maior sonho é fazer sempre amigos novos.

O melhor momento que já teve foi a 6ª feira em que brincou na chuva.

Uma pessoa especial é seu primo Mateus

LUIS MIGUEL RODRIGUES MOREIRA



Seu maior sonho é voltar na praia, onde só foi uma vez.

O melhor momento que já teve foi quando estive na praia com sua vó e brincou muito!

Uma pessoa especial é sua vó Celia

MARCELA ALVES DE ARAUJO



Seu maior sonho é ter um irmãozinho!

O melhor momento que já teve foi quando estive no Sitio das Palmeiras com os amigos.

Uma pessoa especial é sua mãe.

MARIA VICTORIA SAMPAIO DIAS



Seu maior sonho é que a família seja feliz.

O melhor momento que já teve foi quando viajou para o Rio de Janeiro com os amigos da escola.

Uma pessoa especial é sua mãe!

MATHEUS HENRIQUE DE AVELAR TEODORO



Seu maior sonho é dançar todos os dias com os amigos.

O melhor momento é quando brinca com a prima Julia e a vovó!

Uma pessoa especial é a mamãe.

MIGUEL ROBERTI VARGAS FIGUEIREDO



Seu maior sonho é continuar a tocar guitarra.

O melhor momento que já teve foi quando teve um festão de aniversário e ganhou muitos brinquedos!

Uma pessoa especial é seu irmão

RODRIGO MARQUES DINIZ DA COSTA JUNIOR



Seu maior sonho é ir no Buffet Pintou Alegria depois da transição.

O melhor momento que já teve foi quando seu pai falou que ia ficar de folga e brincar com ele!

Uma pessoa especial é sua mãe e seu pai.

SOFIA SOARES MARTINS FREITAS

Seu maior sonho é que todo mundo tenha saúde.

O melhor momento que já teve foi no passeio ao Aquário do Rio de Janeiro!

Uma pessoa especial é a Maria Victoria.

SOPHIA MARQUES NUNES

Seu maior sonho é poder voar.

O melhor momento que já teve foi o dia em que foi ao Sítio das Palmeiras com os amigos!

Pessoas especiais são sua mãe e seu pai.

THIAGO GALDINO DOS SANTOS DE LIMA

Seu maior sonho é brincar e ser criança para sempre!

O melhor momento que já teve foi quando esteve no Sítio das Palmeiras com a escola.

Uma pessoa especial é o Rodrigo.

As narrativas produzidas pelas crianças, a partir das fotografias que registraram, possuem um valor que ultrapassa as limitações dos dados obtidos através de documentos legais, estatísticos, oficiais. Através das imagens há um diálogo que permite à criança mostrar que escola é essa, e dessa forma, a escola, signo social para lugar de criança, se mostrou real.

CAPÍTULO 4 O OLHAR DA CRIANÇA

(...) o olho que vê procura e encontra em toda parte o tempo – o desenvolvimento, a formação, a história. Por trás do acabado, ele enxerga o que está em formação e em preparo, e tudo isso com uma evidência excepcional. (Bakhtin, 2010, p. 229)

Assim como em qualquer álbum fotográfico, especialmente aqueles que tínhamos nas décadas de 1980 e 1990, que depois foram substituídos pelos álbuns digitais, foi necessário estabelecer um critério para as 294 imagens que foram produzidas. Tive 8 encontros com as crianças, em alguns momentos esse encontro aconteceu em duplas, e em outros individualmente. Assim que saiam de sala e conversávamos sobre o que desejavam fotografar, as crianças já traziam explicações, observações bem específicas que contribuíram para a escolha que ora apresento.

Dentre as diversas possibilidades de categorizar os registros, seja de ordem cronológica em que as situações/momentos/locais foram eternizados ou pela organização que se deu pelas crianças, ou optei por organizá-las tematicamente em relação aos espaços. Cabe indicar, no entanto, que as 16 fotos que as crianças analisaram e debateram como as “favoritas” merecem um momento especial para elas.

Acreditamos que como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento, sua leitura é multissensorial e envolve os órgãos dos sentidos – olhos, ouvidos, nariz e pele – mas para além deles, envolve toda a leitura que se faz da organização e que se modifica durante as várias fases da vida e está fortemente ligada à própria cultura dos sujeitos, nos espaços compartilhados, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e como já dito cultura.

Com bastante frequência vemos espaços educacionais, principalmente as salas de aula como caixas vazias, antissépticas, anônimas. Espaços preenchidos com desenhos prontos feitos por professores ou confeccionados de EVA, isso quando a própria escola como um todo não é um ambiente que dificilmente poderia ser definido como adequado, tais quais casas antigas adaptadas, malcuidadas, escuras. Em outras palavras: depósitos de crianças.

No Brasil, cada município, através do Conselho Municipal de Educação estabelece diretrizes para a organização desses espaços, definindo suas características mais elementares como espaço por criança, mobiliário e acessibilidade à área escolar, mas entendemos que no dia a dia, o espaço escolar se constitui em muito além disso, para o uso que se faz dos espaços, o que eles proporcionam, e acima de tudo, o que ensinam. Existe uma linguagem estética que permeia esse ensinar e se caracteriza em cada unidade escolar.

Podemos entender a linguagem do espaço físico como uma linguagem que fala de acordo com concepções culturais muito precisas. A linguagem desses espaços é muito forte e constitui-se um fator condicionante de todas as relações que existem na escola. Embora seu código nem sempre seja explícito e reconhecível, nós o percebemos e o interpretamos desde muito jovens.

A escola é um “organismo vivo” como nos aponta RINALDI, (2012), que pulsa, muda, se transforma e amadurece. As qualidades relacionadas entre o indivíduo e seu espaço são recíprocas, de modo que tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam um ao outro.

Na abordagem Reggio Emilia (oriunda da Itália, tendo como expoente Loris Malaguzzi), a definição dos espaços como “terceiro educador” (MALAGUZZI, 1999), fornece uma boa noção da compreensão que se dá ao assunto. O direito a um meio ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada, é um direito de todos – educadores, alunos e seus responsáveis e que só pode se constituir num processo permanente de coletividade.

“Escola é o lugar de criança crescer” (nos apontou Marcela – 6 anos), e também de experimentar, vivenciar, descobrir e se encantar. Os saberes construídos pelas crianças nos espaços escolares nos ensinam e nos proporcionam visitar a infância e suas inúmeras possibilidades.

As trajetórias e os processos de aprendizagem das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um ambiente formador, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos. Entende-se dentro de uma perspectiva reggiana que as escolas são um sistema de relacionamentos e comunicação entre crianças, educadores e pais, esse tipo de interação deve se expandir para as relações espaciais, ou seja, os ambientes devem ser

previstos para atividades coletivas, com espaços amplos e mais abertos como pátios e áreas comuns, mas também espaços menores, que incentivem a experiência de trabalho em pequenos grupos ou individuais.

Como entendemos a partir da perspectiva bakhtiniana que nesse mundo tudo é visível, concreto, corpóreo, inteligível e artisticamente necessário, esse capítulo apresentará mais profundamente os registros que as crianças realizaram, o que esses registros significaram para elas, e o que revelam para mim, não só do lugar de pesquisadora, mas também como profissional que atua com essas crianças.

O percurso que foi sendo realizado pelas crianças ao longo dessa pesquisa possibilitava em mim reflexões que construíam novas noções sobre o espaço e o tempo que vivemos na escola. Bakhtin (2010) ao estudar Goethe e sua obra, se debruçou sobre a questão dos fenômenos temporais, e apontou:

Para ele, a atualidade – tanto na natureza como na vida humana – se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante. (p. 229)

Essa percepção nos indica aquilo que professores na Educação Infantil compreendem muito bem: que mesmo num espaço compartilhado, como a sala de aula, há crianças em diferentes momentos. Há aqueles que desejam brincar, outros que precisam se isolar; os que apresentam vontade de pesquisar e se aprofundar em algum tema e aqueles que manifestam a vontade de observar o que acontece.

Assim, a apresentação temática dos dados procura orientar o movimento geral da turma participante da pesquisa durante o período em que compartilhamos desse projeto. Havia para eles outras questões para além de “tirar fotos” comigo, tanto no aspecto escolar (com a aprendizagem daquilo que se estabelece como conteúdo), como no pessoal (com as questões familiares e sociais que foram apresentadas no período).

A primeira conversa foi com as Professoras da turma: Rosa, formada em Pedagogia; Brenda, aluna do 3º ano de Pedagogia, que vem pesquisando a curiosidade infantil; e Raphaela, mediadora de um aluno com Síndrome de Down, aluna do 1º ano de Pedagogia. A elas foi explicada a intenção de possibilitar, como em outros momentos que as crianças definissem o percurso que realizaríamos, o momento e que não estipularia

quantidade de fotos ou tempo para realizá-las. Ficou acertado também que a Professora seria a responsável por definir, através de sorteio quem participaria nos dias de pesquisa.

Em seguida, estive presente com a turma do Jardim 3 desde o início de uma manhã pois queria apresentar a eles uma proposta: que tal se cada um pudesse mostrar a sua escola para pessoas que não estudam nela? O que eles gostariam de partilhar com essas pessoas? Essa conversa se deu em agosto, logo após o retorno do semestre. Foi explicado que sou aluna em outra escola (que não a mesma das Professoras que já conhecem, ou dos estagiários que receberam em sua sala.

A reação deles imediatamente foi de euforia. Os diálogos que se estabeleceram entre eles eram difíceis de acompanhar, já que todos falavam ao mesmo tempo, tinham ideias para partilhar com os amigos e buscavam a todo tempo mais informações: vamos tirar fotos? É com o tablet? Podemos tirar quantas fotos?

Precisei de bastante tempo para responder às perguntas e estabelecer alguns combinados: eu não escolheria a ordem de quem iria fotografar isso seria definido pelas Professoras. Antes de tirar as fotos conversaríamos na minha sala para que escolhessem os locais que gostariam de fotografar, assim eu poderia também registrar os motivos que os levaram a fazer tal escolha. Eles manuseariam o tablet, instrumento com o qual estão acostumados, já que o usam tanto na escola como fora dela. Quando estivessem fotografando pensassem na melhor posição para o registro e não tivessem pressa e, por fim, que tirassem a quantidade que desejassem de fotos. Houve um combinado que depois escolheriam as fotos que mais os agradava. Acertamos que ao final do projeto, as fotos seriam expostas na escola para que eles, responsáveis e convidados pudessem ver.

Adentrar no mundo da criança sendo adulto é uma experiência que provoca múltiplos sentimentos e sensações, ao conversar com os pequenos resgatei em mim lembranças e sentimentos que estavam guardados em relação à escola que tive quando da idade deles.

Há um ano estive em Niterói-RJ, cidade em que vivi parte de minha infância, e acompanhada de meus pais, marido e duas filhas fui visitar a escola em que frequentei o final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental – a Escola Divina Providência. Estive desde o momento em que passei pelos portões com a emoção presa na garganta, relatando as minhas filhas como era “na época da mamãe”. O pátio em que brincávamos no qual há uma mangueira que todo fim de tarde proporcionava lanches bem

saborosos junto à professora; a escadaria em que uma de minhas irmãs “rolou” e me fez assumir a função de responsável ao acompanhá-la no hospital para levar pontos; a sala de aula que a caçula estudava e na qual eu adorava ajudar a “tia”.

Ao final daquele passeio e dos relatos que eu fazia, minha filha mais nova, à época com cinco anos, pediu para estudar ali, porque parecia muito bom. As lágrimas acabaram transbordando em meu rosto, pois mesmo estudando há tanto tempo a infância e suas manifestações, trabalhando com crianças pequenas, não havia parado para refletir como a minha infância havia sido marcante e especial, a ponto de convencer uma criança através da minha história de que ali era um local inesquecível.

Revigorada com aquela experiência, cheia de ideias e ideais, voltei do período de férias convencida de que toda criança merece que sua escola seja inesquecível. Que marque positivamente sua memória e a inspire a crescer e levar esse sentimento adiante. Uma fala que se tornou constante com os professores do Colégio era: como causar encantamento com a aprendizagem? Queria que elas pensassem em maneiras de ir além, criando vínculos afetivos (não só entre crianças, mas também entre os adultos que estão na escola: responsáveis, professores e equipe pedagógica) e possibilitando o protagonismo das crianças.

Oliveira-Formosinho (2007) ressalta a complexidade que se apresenta nas condições que envolvem a infância e a escolarização:

A interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como coconstrutores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo, da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana. (p.19)

4.1 A VENDINHA

A vendinha foi um dos projetos do qual a turma participou, e tinha por objetivo apresentar as noções básicas de adição e subtração. As famílias foram envolvidas, pois dela vinha a fonte de itens necessários. Ficou estabelecido, em reunião com os responsáveis, que de acordo com uma escala, a cada semana uma criança produziria algo em casa e traria para os colegas comprarem. O valor do item produzido não pretendia a obtenção de lucro (ou seja, o valor não voltava para casa, mesmo com o investimento da família), e, ao final do ano, conforme o tema que estivesse sendo estudado com as crianças, seria definido um destino final ao valor total.



(Foto de Ana Beatriz)



(Foto de Thiago)



(Foto de Marcela)



(Foto de João Felipe)

Assim, semanalmente a expectativa das crianças estava em participar da vendinha, fosse como vendedor, calculando troco, ou como comprador calculando quanto se devia. Por uma rede social de mensagens instantâneas, na véspera as mães avisavam o que seria enviado, e pela mochila iam as bolsinhas com moedas e, às vezes pedido de comprar para levar para casa. Aqueles que não tinham o valor deixavam “pendurado” para um posterior acerto. O combinado era de ter a quantidade de itens suficientes para atender a turma e se sobrasse um pouco estaria aberto à comunidade escolar. Chegou um momento em que não só alunos e professores do Colégio sabiam da vendinha e faziam fila, mas também funcionários da AEDB. Como resultado, as famílias ficaram ainda mais animadas e passaram a enviar mais “lanche”.



(Fonte: acervo pessoal, em outras palavras, eu na fila para comprar também!)

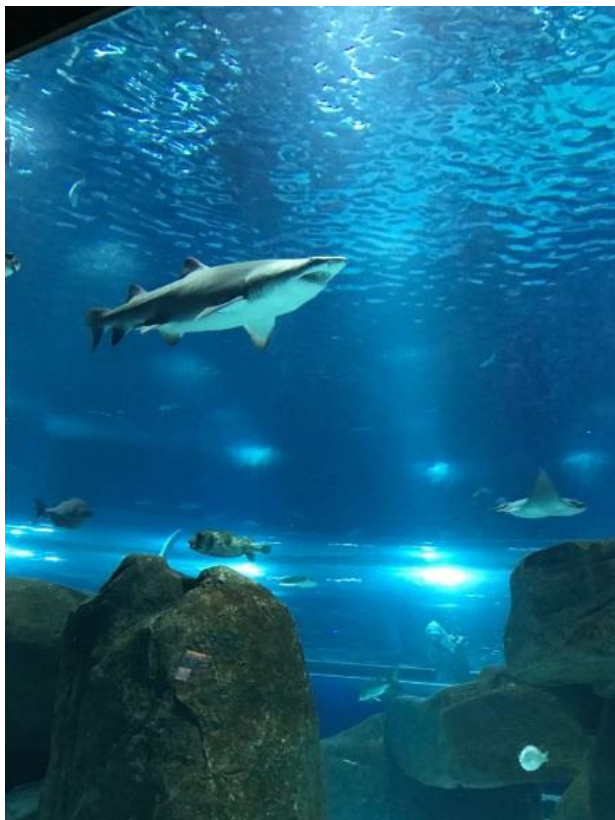
Por envolver 16 famílias, alguns contratempos aconteceram, como na véspera da venda de uma criança a mãe mandar mensagem para os outros responsáveis avisando que não poderia enviar nada porque havia chegado cansada em casa. A postura da professora da turma era de acolher a família, propondo uma data ao final das outras vendinhas.

Não havia por parte da professora ou da família a preocupação em contabilizar quem vendeu mais ou a que valor, pois esse não era o propósito, assim foi uma surpresa muito grande quando ao fim do projeto o valor das vendas havia ultrapassado os R\$3.000,00.

A turma nessa época estava muito focada no “fundo do mar”, trabalhando características de animais marinhos, realizando experiências com a água e de uma das crianças (Luis Miguel) saiu a sugestão: “E se a gente fosse para o Rio de Janeiro visitar o AquaRio?”, a ideia inicial dele, diga-se de passagem, era ir de avião, mas após algumas conversas (persistentes em casa e na escola) entendeu que isso não seria possível. Assim,

mais um encontro foi acertado com os responsáveis para discutir o uso do valor. As crianças só falavam disso, e muitos pais vieram à reunião preocupados com a questão da violência urbana. Alguns responsáveis, que tem família no Rio de Janeiro argumentaram a favor da proposta, e com a exceção de um pai⁷, todos os outros concordaram em autorizar a ida das crianças, desde que, se desejassem, pudessem acompanhá-los.

Das crianças que participaram, 13 foram acompanhados de um ou dois responsáveis e as outras duas crianças foram com irmãos. Uma intervenção da professora na organização do passeio foi que as crianças deveriam sentar-se com os colegas, e não com os familiares, para que pudessem conversar com os amigos e trocar expectativas e impressões, os responsáveis mais uma vez, acolheram a ideia. Além do AquaRio as crianças visitaram também o Planetário do Rio, assistindo uma sessão na cúpula que as deixou encantadas!



(Fonte: Mariana, mãe do Miguel)

⁷ A turma sentiu muito a ausência do amigo, já que aproveitaram muito o passeio, desde o percurso no ônibus, como a visita ao Planetário e ao AquaRio. Foi consenso entre os outros responsáveis devolver a família da criança que não pode participar o valor correspondente ao passeio.

Os frutos da vendinha não foram apenas o passeio ao Rio de Janeiro, ainda havia sobrado dinheiro e as crianças passaram a discutir as possibilidades: ir para a Disney (o sonho do Bernardo), comprar muitos doces para todas as crianças (o sonho da Ana Beatriz), ir a um hotel com piscina (sugestão do Igor). Diante do valor que havia, a escola entrou em contato com um local da região (o Sítio das Palmeiras) e novamente com a autorização dos responsáveis, que se organizaram no que chamamos de “carona solidária” levaram as crianças para o local, dessa vez sem a presença deles.





(Fonte: Professora Rosa)

O que esse passeio revelou (muito além da entrevista realizada com as crianças), foram os vínculos que criaram ao longo de sua convivência na Educação Infantil, bem como a importância de possibilitar a presença das famílias nas ações que a escola

promove. Oliveira (2005, p.181) reflete sobre isso ao dizer que “ Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano”.

4.2 A LITERATURA

Desde o Jardim 1 (turma com crianças de 3 anos), o Colégio tem por objetivo estimular tanto no ambiente escolar como em casa a prática da leitura. O propósito não é alfabetizar as crianças nessa faixa etária, já que na maior parte das vezes não há ainda maturidade cognitiva e motora para tal, mas sim propiciar o contato com diferentes gêneros literários, estimular o prazer em escutar uma contação de histórias, ampliar vocabulário e oralidade, compreender que é possível criar a partir de outras criações.





(Fonte: acervo do Colégio)

Assim, tanto em sala de aula como em outros espaços as crianças buscam momentos para ler (inicialmente imagens) e ouvir outras pessoas compartilhando

narrativas. O acervo da biblioteca da instituição é grande, e na área criada para atender as crianças há variedade de livros, revistas, jornais e também filmes.



(Foto de Bernardo)



(Foto de Giovana)



(Foto de Sofia)



(Foto de Miguel)

Foi interessante perceber no registro das crianças a referência à literatura, já que para as crianças ela representava o lúdico, o mundo do faz de conta, da imaginação. Há uma concepção de que o brincar se opõe ao aprender, já que no brincar não há consequências, e ao depender da vontade do brincante, torna-se incerto, o aprender requer foco e busca sistemática de conteúdos a aprender (Brougère, 2010).

Corsaro (2002) no entanto indica que há um espaço privilegiado para estabelecer essa relação: a escolha de contextos de educação situados dentro de comunidades de crianças que, ao expressar a cultura lúdica, ultrapassam a simples imitação e recriam.

Kishimoto (2013) indica assim que:

A relação entre o brincar e o letramento pode ocorrer em contextos situados em ambientes de educação informal, em que a emergência do letramento é potencializada por meio da organização de cenários, materiais e mediações de objetos, pessoas e artefatos culturais, sempre privilegiando a ação livre da criança. (p. 24)

Sofia e Miguel foram crianças que falaram que desejavam ir à biblioteca, saíram para pesquisar em dupla, e isso gerou em mim uma dúvida muito grande: como deveriam acontecer esses momentos? Eles conversavam e trocavam impressões o tempo todo, o que é interessante do ponto de vista dos discursos que elaboraram.

Sofia: Se as pessoas que olharem essas fotos vierem nos visitar, a gente podia fazer um suco de abacaxi com hortelã da horta.

Miguel: Depende Sofia, tem gente que não gosta de abacaxi e de hortelã.

Sofia: Ou então de couve com laranja. A tia traz a laranja, a gente pega a couve e bate, igual já fizemos.

Miguel: Depende Sofia, tem gente que não gosta de laranja com couve.

(A resistência que Miguel apresentava era a que ele mesmo tem a esses alimentos)

Miguel: Se tem uma coisa que dá certo é servir coca-cola, todo mundo bebe!

Essas situações eram interessantes de serem discutidas, a referência de Sofia à horta que anualmente cultivam, a resistência de Miguel aos alimentos batidos com as frutas, a solução a que chegou diante das propostas da amiga. Por outro lado, a influência de um sobre o outro, uma certa “contaminação” passou a acontecer.

Miguel: Eu quero ir à biblioteca.

Sofia: Ah é, eu também. Gosto do livro Douglas quer um abraço!

Miguel: Eu também!

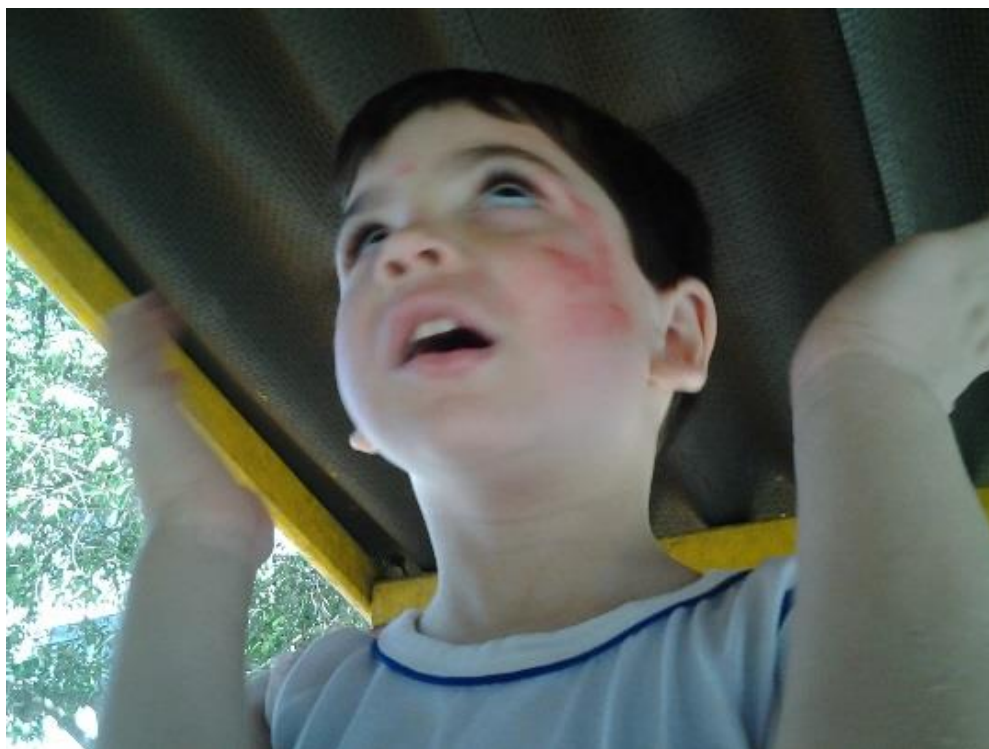
Dessa forma, passei a chamá-los para conversar sozinhos, havia sempre um momento inicial de estranheza, afinal, a sala da coordenação não é um ambiente que visitem com frequência, mas sempre havia algo para puxar conversa, algo que estavam estudando, um livro, um passeio ou as balas que ficam na coordenação.

4.3 OS PARQUES

Quando propus às crianças que apresentassem sua escola por meio da fotografia, imaginei que a maioria das imagens seriam desses espaços. Das 294 fotos produzidas, 38% fizeram referência aos parques (grande e pequeno conforme eles falam). O diálogo com eles (com a exceção de 3 crianças que não mencionaram esses lugares) era sempre repleto de euforia e relatos divertidos sobre as brincadeiras que realizam.



(Foto de Thiago)



(Foto de Thiago)



(Foto de Rodrigo)



(Foto de Maria Victoria)

Ana Beatriz: Lá no parque grande tem uma árvore que tem um ninho, as vezes a mamãe passarinho voa em cima da gente e todo mundo corre. A tia Rosa fala: venham cá meus pintinhos e todo mundo fica embaixo da asa dela!

Bernardo: Eu amo ir no parque porque lá a gente tem a natureza, e isso faz bem para a criança sabia? O sol, as árvores, o ar puro.

Maria Victoria: Eu combinei com a minha mãe assim, na hora da saída, enquanto a gente espera meu irmão, eu brinco mais um pouco com meus amigos!

Thiago: Gosto quando a gente corre junto, a tia faz: é um, dois, três e jabuti! E a gente dá muita risada!

Vigotski (2010) complementa a compreensão que damos a esse assunto ao abordar a importância dos parques para as crianças, ao indicar que:

Antes de tudo, o meio, o sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento consiste na gradativa ampliação de seu meio. A criança que ainda não nasceu dispõe do útero da mãe como meio, já a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo (...) cada idade possui

o seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VIGOTSKI, 2010, p. 683)

4.4 AS SALAS DE AULA

Qvortrup (2011) em suas nove teses sobre a infância como um fenômeno social, apresenta - em sua quarta tese - como a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. O Professor dinamarquês indica que:

(...) se possa discutir, de modo convincente, que as crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral. (...) Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico. (p. 205)

As salas de aula, nos últimos anos, receberam por conta de uma série de práticas relacionada a abordagens tradicionais, o status de ambiente desagradável, repleto de enfeites de EVA, atividades preparadas em folhas xerocadas, e mesas enfileiradas, no entanto, as fotos das crianças indicam uma concepção diferente em relação a esse lugar que ocupam.

Algumas crianças (para ser exata, metade da turma: Davi, Igor, Marcela, Matheus, Renato, Rodrigo, Sofia e Sophia) revelaram o desejo que registrar fotografias mostrando a sala de aula.

Ana Alice: O que você faz na sua sala, por que quer fotografá-la?

Maria Victoria: é assim tia, quando a gente chega, passa na portaria a carteirinha, aí a nossa mãe leva a gente para a sala e a tia Brenda está lá, esperando. A gente dá um beijo na mãe, e a tia beija e abraça a gente, fala assim: põe sua mochila lá e tira a agenda, vamos brincar! Minha mãe trabalha muito e brincar com gente grande é bom também! Mais tarde quando os outros amigos chegam a gente conversa, combina o dia, as vezes pesquisa, as vezes desenha. A tia lê para todos na rodinha, brincamos juntos. Por isso.

Alguns dos registros se deram na própria sala do Jardim 3, outros foram realizados nas turmas do Jardim 1 e 2, com os quais eles convivem através de projetos em comum ou simplesmente brincando. E assim foram algumas das fotografias que as crianças realizaram:



(Foto de Renato)



(Foto de Marcela)



(Foto de Rodrigo)



(Foto de Davi)



(Foto de Marcela)

4.5 OUTROS ESPAÇOS

Entendendo dentro da perspectiva da abordagem Reggio Emilia que todos os espaços são educadores, optei por criar essa última categoria, em que registros das crianças foram feitos pelos mais diversos motivos. Em grande parte, eles justificavam registrar uma foto, fora do planejado, porque queriam fazer referência a uma pessoa que ali estivesse. E isso, acabou por revelar a importância que as pessoas com quem convivemos têm. Foram passagens pela horta, pelo campo, pela sala da coordenação, pela entrada da escola e seus corredores.

A tessitura de nosso cotidiano se dá através de diversas ações, e essas só acontecem por causa das pessoas com quem convivemos, assim, mais do que espaços e situações vividas, as crianças revelavam as pessoas de quem gostam, aquelas que respeitam, admiram e com quem constroem e partilham seus saberes.

Sarmento (2005) nos estimula a reflexão quando diz que:

A criança, cada criança, ocupa o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica, mas fá-lo sempre a partir desse lugar irredutível e distinto que é o da sua cultura, conjugada e construída continuamente na interação com os outros e com os adultos. (p.12)



(Foto de João Felipe)



(Foto de Sophia)



(Foto de Renato)



Renato: Olha! É o Serginho! Preciso tirar uma foto dele!

Ana Alice: Você sabe quem ele é, Renato?

Renato: Ele ajuda a tia a ajeitar as coisas na sala!



Ana Alice: Mas Sophia, por que vai tirar foto minha?

Sophia: Porque você também é da nossa escola tia!



Rodrigo: Tia, tirei uma foto da Rapha com o Matheus, vem ver que fofos!

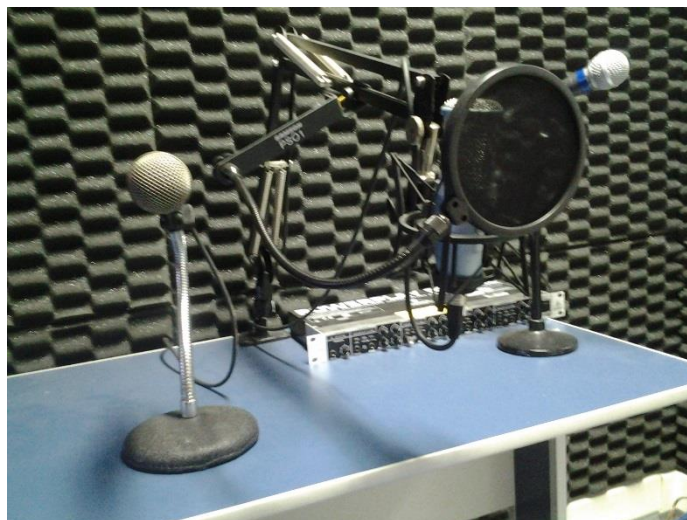


Thiago: Ah, ele é bem espertinho, né? E tem só 3 aninhos! Tirei uma foto tia!

4.6 AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Após todas as crianças terem tirado as fotos que desejavam, marcamos um dia no Núcleo Interno de Comunicação (NIC AEDB) para registrar uma conversa com as crianças. Divididas em dois grupos, tiveram a oportunidade de observar as fotos que as crianças do outro grupo haviam tirado. Desse momento surgiram as escolhas deles em relação as fotos favoritas e que proporcionou as crianças e a mim grande satisfação com a qualidade estética das imagens bem como o reconhecimento da capacidade que esses pequenos tem de analisar amorosamente o trabalho alheio.

Esse entrelace de espaços, tempos e pessoas demonstram que as crianças ao compartilharem a realidade que as cercam com as demais, estabelecem uma relação horizontalizada entre elas, através dos interesses em comum e pela própria etapa que vivem, a infância, bem como verticalizam suas relações com os adultos ao se identificarem com o espaço que vivem com eles, a escola.



(Registro escolhido de Ana Beatriz: a rádio AEDB)

Dentre os 20 registros que Ana realizou havia material sobre o parque infantil, sobre a vendinha, os troféus na sala da coordenação, e aqueles a que ela dedicou a maior parte, realizados no NIC. Em nossa conversa, anterior as fotografias, Ana manifestou o desejo de ser ouvida por todos, e que a rádio faz isso, leva a voz da pessoas longe. O

grupo, ao escolher esse registro dentre os demais, relacionou a foto a visita que haviam feito no Jardim 2 à rádio Real FM⁸.

Maria Victoria: Vocês lembram que meu pai levou a gente de van para a rádio? Com a tia Rosa e a tia Fernanda?

(Uma grande confusão de conversas acontece nesse instante, alguns comentando sobre essa visita, outros sobre a tia Fernanda que casou e mudou para longe)

Sophia: Lá nos vimos um negócio desses, serve para as pessoas falarem e sai no rádio do carro.

(Nesse momento intervimos e disse: sim, mas esse é daqui da escola, fica numa sala ali atrás; as crianças então se deslocaram do estúdio para a rádio e voltaram)

Rodrigo: Será que a gente pode fazer um programa, eu quero fazer propaganda do restaurante do meu pai.

(Muitas crianças falando juntas novamente, quem foi e quem não foi no restaurante citado)

As discussões sobre as outras fotos continuam, até que tomando novamente a frente Maria Victoria diz:

Maria Victoria: Acho que essa é a melhor foto, vocês concordam? Na rádio todos podem nos ouvir.

(E nessa feita, todos concordam)

Assim como Ana, que deseja ser escutada através da rádio, a conclusão a que chegam as crianças é que esse é um recurso que dá a elas visibilidade dentro de seus interesses. Isso nos incita a refletir, se mesmo proporcionando o protagonismo deles diante de diversas questões, estamos possibilitando que sejam e sintam-se ouvidos, e para além disso, o que desejam comunicar e a quem, questões que nesse momento não serão debatidas.

Após a definição sobre a fotografia de Ana Beatriz, as crianças se concentraram nos registros de Bernardo. Foram tiradas 36 fotos, que contemplaram a biblioteca, o pátio interno, o parque interno (que eles chamam de parque pequeno) e principalmente o parque externo (ao qual eles denominam parque grande). Alguns registros eram parecidos,

⁸ Após a mudança de uma aluna da turma para Curitiba, as crianças queriam saber como poderiam se comunicar com ela. Assim surgiu o projeto de comunicação, na qual diversos meios foram pesquisados/estudados/visitados por eles.

mostravam situações com pouca mudança de foco, mas a escolhida pelas crianças foi a de um menino, aluno do Jardim 1 brincando.



(Registro escolhido de Bernardo: Francisco brincando)

Sophia: Olha essa, um dos pequenos brincando no rock and roll!

(Em geral as crianças do Jardim 3 chamam as crianças do Jardim 1 de pequenos; não sabemos de onde surgiu esse nome para o brinquedo, mas quando estão nele as crianças gritam isso)

(Matheus não queria largar a foto, sua tentativa de fala era o “rock and roll”, seu brinquedo favorito no parque)

Rodrigo: Eu conheço ele, é o Francisco, o irmão dele brinca comigo as vezes.

Maria Victoria: Essa foto é bonita, o Matheus gostou dela.

Sofia: Vamos escolher essa?

Assim, a foto do *pequeno* Francisco, tirada por Bernardo foi a escolhida. Cabe destacar que as crianças, que a partir do ano que vem (1º ano) tem recreio, passaram a se organizar para guardar lugar entre eles no brinquedo que foi retratado pelo amigo.

Em seguida, o grupo passou a olhar as 18 fotos de Davi, que retratavam a sala de aula, o parque interno e o parque externo.



(Registro escolhido de Davi: O parque grande)

(A escolha da foto de Davi foi uma das mais debatidas; as crianças achavam o parque vazio “estranho”, mas era um espaço que eles gostavam de ver retratado)

Sofia: Eu gosto desse brinquedo, mas quando eu era pequena tinha medo.

Rodrigo: Eu não tenho medo (ao que os outros meninos acompanharam)

Sophia: Acho estranho quando ninguém brinca lá

(Várias crianças falando, uma delas disse que quando não tem aula fica até feio vazio)

Maria Victoria: Mas eu gosto de lá mesmo assim!

O fato das crianças reconhecerem que um parque infantil sem criança era estranho me chamou muita a atenção. Um objeto ou local que não cumpre sua função não tem sentido. E isso era evidente para eles.

Mello (2009), acerca da lógica infantil sinalizou:

Os saberes infantis são, na sua maioria, mediados por estruturas/ ferramentas cognitivas diferentes daquelas consideradas mais

complexas, como a linguagem interior ou a reflexão abstrata. Ao contrário, os saberes das crianças são expressos na linguagem de modo contínuo, cumulativo e compreensivo. Interagindo ativamente com outros sujeitos e até consigo mesma, a criança trança diferentes conceitos, imagens, definições, ideias, objetos, falas, narrativas, na composição de formas apropriadas de apresentação da realidade e do pensamento. (p. 76)

Passamos então a observar e conversar sobre as 19 fotos que Giovana registrou. Logo no início ela falou que queria tirar foto da sala da coordenação e da biblioteca. Quando a questioneei acerca das escolhas ela respondeu: “Na biblioteca a gente ouve as histórias da Gabi e da Cida (funcionárias da biblioteca, contadoras de histórias), e eu posso levar livros para minha casa!

Mas a escolha do grupo dentre as fotos que Giovana registrou não foram relativas à biblioteca e isso foi algo que me surpreendeu:



(Registro escolhido de Giovana: a sala da coordenação)

Miguel: Eu gosto dessa porque é a sua sala (apontando para mim), parece que você são amigas, porque eu já vi vocês dando risadas.

Rodrigo: Elas são mesmo porque eu já vi a tia Rô (orientadora educacional da Educação Infantil) com ela (apontando para mim) no restaurante!

(Pergunto ao grupo: o que vocês acham que a gente faz nessa sala?)

Sofia: Vocês conversam com as crianças, com as mães e com as professoras. Um dia a tia Rosa ficou lá um tempão e voltou com um monte de continhas (miçangas para trabalhar a coordenação motora fina, com a qual fizeram um chaveiro)

Renato: Quando eu fui lá tinha bala e um monte de troféu. A tia disse que os alunos ganharam no futebol e outras coisas.

Miguel: Você gosta de ficar nessa sala, tia?!

Ana: Gosto muito Miguel, o Rodrigo tem razão, as outras pessoas da sala são minhas amigas, acho que igual na sala de vocês.

Essa conversa com as crianças foi muito instigante! Elas haviam relacionado os espaços escolares, não só aqueles que são de plena propriedade deles, a espaços agradáveis, em que damos risadas e temos amigos. Aquela escola resgatada na minha fala ao visitar a escola da minha infância, começava a aparecer. Como Kramer indicou (1996, p. 26) “é necessário forjar outro olhar a infância, e não apenas sobre ela”. Seria esse o caminho para pensar essa infância de uma maneira singular?

Prosseguimos a análise das fotos com o material que Igor produziu. Eram 12 fotos mostrando o pátio interno e a novamente, a sala da coordenação. Dessas, o grupo novamente escolheu uma sobre a nossa sala, dando continuidade à conversa que já estava acontecendo:

Sofia: Viu! Eu falei que faz reunião!

Thiago: Eu fiz reunião com a tia Ana quando fui tirar a foto.

(E todos começaram a se manifestar dizendo que também tinham participado de reunião comigo)

Maria Victoria: Ela escreveu onde a gente ia e perguntou por que eu queria ir lá.

Sophia: A tia Rô até tirou foto da nossa reunião com ela (no caso, comigo)

Sofia: Meu irmão disse que quem não se comporta vai na coordenação e leva uma suspensão!

(Todos passam a perguntar o que era suspensão)

Sofia: É quando o aluno fica de castigo e não pode vir para a escola! E a mãe pode até bater!

Rodrigo: Que horror! Eu não queria ficar de castigo em casa! E nem minha mãe bater...



(Registro escolhido de Igor: a reunião na sala da coordenação)

Até então a sala da coordenação refletia um espaço de diálogo, em que crianças e adultos trocam informação, têm ideias e dão risada. Mas a contribuição de Sofia, a partir da referência de outro indivíduo (o irmão mais velho, que está no Fundamental 2) alargou a compreensão sobre aquele lugar, trazendo referências consideradas negativas, como o castigo, a palmada, e a punição escolar.

Corsaro (2011) acerca do conflito apontou que:

Os conflitos e as diferenciações sociais são elementos centrais na cultura de pares. Psicólogos do desenvolvimento há muito tem enfatizado a importância do conflito para a criação do desequilíbrio e a promoção de dicas para a elaboração de novas estruturas e habilidades cognitivas. Mais recentemente, psicólogos, antropólogos e sociólogos tem defendido que os conflitos não são meramente cognitivos, mas relacionais, uma vez que emergem naturalmente nas interações das crianças com os adultos e com seus pares. (p. 213)

Chegamos então à análise e escolha da foto que João Felipe produziu. A maior parte havia sido produzida no NIC, mas tínhamos fotos dos corredores da escola, e do parque, dentre todas, o grupo escolheu uma do parque, com um ângulo muito parecido com a que Davi utilizou, dessa vez, com crianças, e a conversa ocorreu assim:

Rodrigo: Viu que diferença? Assim que nosso parque é legal, cheio de gente!

Sophia: É, assim não está estranho!

Thiago: Mas quando tem muita gente também é ruim, porque derruba e cai (por aqueles dias Thiago ao correr esbarrara num amigo e caíra)

Renato: Se cair é só levantar, sacudir a poeira e brincar de novo (repetindo o que a professora, oriunda do Ceará, costuma dizer e imitando os gestos)

(Todos passam a rir)



(Registro escolhido de João Felipe)

Nessa etapa, pude perceber como as crianças buscaram o contraste, a comparação.

De uma certa forma precisavam validar a fala delas e encontraram no registro do amigo uma possibilidade para isso. Ficava evidente como para eles o aspecto humano é preponderante nos espaços que vivenciam. A existência pressupõe a consciência da existência do outro – a alteridade.

Chegamos então as fotografias de Luis Miguel (12 fotografias), que trouxeram suas impressões sobre os dois parques e o pátio dos fundos. Desde que saiu de sala sua vontade foi segundo ele: “mostrar onde nós brincamos”, que comprovou através de seus cliques. Na escolha dos amigos, essa foi a imagem escolhida:



(Registro escolhido de Luis Miguel: a tia Eli)

Miguel: Ah, uma foto da tia Eli! Vamos escolher essa gente!

(Elisangela é a Psicomotricista que atua com a Educação Infantil; além disso é Professora de Educação Física no Fundamental 1)

Rodrigo: Lembra de quando ela fez a cama de gato para gente? Foi tão legal!

Maria Victoria: Eu gostei de quando a gente fez o pé de lata, eu consegui andar sem cair!

Miguel: Ela é muito brincalhona! (Acredito que aqui se referia a proporcionar as brincadeiras, e não à personalidade da professora)

(Enquanto isso Matheus, que andava distraído até esse momento começou novamente a tentar se expressar, “Eli, Eli”, Raphaela, sua mediadora comentou o quanto gosta das atividades com a Psicomotricista)

(As crianças já estavam ficando cansadas, e ainda faltava uma série de fotos, decidi perguntar: é essa então? Ao que as crianças concordaram).

Lopes (2005) nos convida a pensar sob a perspectiva da criança quando indica que:

Para conhecer como se dá a produção do modo de vida das crianças, é preciso deixar-se guiar por elas. As metodologias utilizadas devem ser capazes de não só dar voz as crianças, mas sobretudo saber ouvi-las, capturar suas reflexões e interpretações próprias. O discurso das crianças revela para além da infância. Elas são portadoras de representações que desvelam aspectos sociais intangíveis ao mundo adulto. (p. 48)

Nesse primeiro encontro, a última série de fotos a serem analisadas foi de Marcela, que registrou 12 fotos, sendo elas principalmente da sala de aula, da vendinha e do parque. No dia em que saiu para fazer os registros ficou chateada porque não era dia de vendinha, e era algo que ela queria fotografar no momento em que estivesse funcionando. Expliquei que a cada dia coisas diferentes aconteciam e que outras situações poderiam ser registradas.

Percebi que ela ficou frustrada com o fato, mas para evitar outros conflitos (com os colegas da turma), optei por não abrir mão da rotina que estabelecemos para os registros fotográficos. A foto que o grupo escolheu para Marcela foi da sala de aula do Jardim 3:



(Registro escolhido de Marcela – a nossa sala)

Sophia: Eu escolho essa porque eu apareço!

Sofia: Eu também apareço! Mas essa é boa porque é da nossa sala, e um monte de gente está, a tia Rosa, a tia Brenda (e prossegue falando os nomes)

Miguel: Essa é boa! Tem que ter a nossa sala! E os nossos amigos, né?

Maria Victoria: Eu amo a nossa sala!

O registro fotográfico de Marcela, sobre o espaço que diariamente acolhe as crianças e para elas é referência, me estimulou a pensar em como essas fotos representam uma documentação narrativa do cotidiano das crianças. Elas me possibilitam reconstruir, documentar, compreender e interpretar pedagogicamente as práticas educativas. Geraldi (2011, p.22) reforça essa convicção ao dizer que: “Nem sempre o modo de dizer o conhecimento precisa ser tradicional, isso pode ser feito de várias formas, como por um filme, por imagens ou outros tipos de linguagens”.

No segundo encontro promovido no NIC AEDB, as outras 8 crianças estiveram presentes observando, analisando e escolhendo as fotos que gostavam mais, bem como justificando essa escolha.

Iniciamos naquela manhã com as 24 fotos de Maria Victoria. O momento de registrar as fotos para Maria coincidiu com acontecimentos que alteraram bastante seu comportamento, os pais conversaram com os filhos, comunicando a decisão da separação do casal. Maria não falou nada para mim sobre esse assunto, mas era perceptível na conversa que havia algo a incomodando.

Escolheu tirar fotos do parque pequeno, num momento em que não havia crianças nele, assim como da entrada da escola, enquanto não houvesse ninguém passando. Em alguns trechos de nosso dialogo parece refletir sobre o evento que vivia:

Maria Victoria na entrada da escola: tia, a entrada da escola é tão grande né, e a gente é tão pequena...

Maria Victoria no parque pequeno: Essas plantinhas que a gente plantou precisam de cuidado sempre, não é só de vez em quando. Todo dia tem que vir olhar e cuidar.

Maria Victoria no momento de voltar para a sala: tia, será que outro dia você deixa eu tirar mais fotos?

Manuel de Barros (1993) disse: “Não tem altura o silêncio das pedras”. (...)

A professora Rosa, solicitou reunião com os familiares, que compareceram e se prontificaram a buscar auxílio psicológico, ao menos nesses momentos iniciais, para acompanhar a criança. Como pedagoga, orientei a professora que buscasse observar e agir mais proximamente a Maria, e contei com o apoio dela cuidando das plantinhas do Jardim sensorial⁹ quase diariamente. Com o passar das semanas notamos uma retomada nos aspectos afetivos da criança.

Voltando à nossa narrativa da escolha por parte das crianças, talvez por ser o primeiro conjunto de fotos dessa série, tomamos mais tempo com os registros de Maria Victoria. As crianças debatiam bastante se optavam por uma foto do jardim sensorial ou da entrada da escola.

(Uma confusão de vozes, as crianças estavam bem agitadas e cheias de expectativas com as fotos)

Ana Beatriz: Ai, eu adoro o jardim... mas gosto muito do AEDB!

Bernardo: Eu gosto mais da entrada da escola, porque é grande e bonita!

Igor: É, mas o jardim a gente que plantou, a entrada não!

Marcela: Gente, gente, é para eles (da outra escola) conhecerem a nossa escola, e essa é a frente da nossa escola, né?

(Com esse argumento, Marcela convenceu os amigos de que deveria ser a frente da escola)

⁹ O Jardim Sensorial é um projeto das turmas do Jardim, em que se responsabilizam por preparar a terra, plantar e cuidar de ervas medicinais e temperos aromáticos. Os objetivos passam pela questão ambiental, mas também com a sensibilidade dos sentidos e a continuidade no cuidado com um ser vivo.



(Registro escolhido de Maria Victoria – a frente da escola)

Prosseguimos com as 12 fotos de Matheus. Esse foi um caso à parte na pesquisa. Como mencionado anteriormente Matheus é uma criança com Síndrome de Down, que veio estudar com essa turma nos meados de maio de 2017. Chegou muito quieto e observador, demorou a sentir confiança nas professoras e em nada ajudava a longa despedida que sua mãe fazia quando o deixava na escola. Após conversar com a mãe e a mesma mudar sua postura, Matheus desabrochou. Tentava se comunicar, cantava, a seu jeito, as canções da turma, ria das brincadeiras que aconteciam, chamava os amigos mais próximos para brincar.

Todos esses relatos eram transmitidos pelas professoras a mim em nossas reuniões semanais, mas no momento em que tive a oportunidade de estar com ele sem a presença dos amigos e das professoras (apenas da mediadora Raphaela, a quem ele leva para todos os cantos) fiquei emocionada.

Não fiz entrevista com ele, apenas mostrei o tablete (com o qual já estava familiarizado) e deixei que indicasse os caminhos. Os primeiros registros foram feitos na

própria sala de aula, sem seguida, no ritmo dele, fomos ao parque. As risadas que dava cada vez que tirava uma foto eram contagiantes.

Para mim a experiência do ato fotográfico enquanto atividade estética e formativa com ele foram sensacionais! Ler as imagens produzidas por Matheus possibilitaram uma nova perspectiva de interpretação e contextualização das produções dessa criança.

A foto que as crianças escolheram de Matheus foi essa:



(Registro escolhido de Matheus – o jardim 2 no parque grande)

Os comentários iniciais da turma acerca das fotos de Matheus exaltavam a capacidade do amigo em tirar fotos e nas escolhas que realizara. Em seguida nos aspectos estéticos de alguns registros.

Davi: Eu sabia que ele ia tirar fotos ótimas, ele é esperto, sempre me chama para ir no rock and roll com ele.

João Felipe: Eu gostei que ele tirou foto da sala! Nossa turma é a mais legal!

Igor: A foto do pé dele está muito maneira!

Ana Beatriz: Eu gostei que ele tirou do parque com a tia Bia (que já foi professora auxiliar dessa turma e assumiu outra turma na licença maternidade), ela é tão fofa! E tem a Gigi também!

(A turma passa a conversar sobre essa foto, que tem a professora Beatriz, uma criança do jardim 2, o parque... e acabam por decidir.

Dando continuidade iniciamos a analisar os 8 registros de Miguel, as crianças comentam que são poucas fotos, e me questionam:

Bernardo: Tia, você não deixou ele tirar mais fotos? Eu tirei um monte!

Ana Alice: Não gente, assim como todos ele podia tirar quantas quisesse, lembram que combinamos isso?

Marcela: É, mas só tem essas...

(Passam as fotos de mão em mão, incomodados por só terem aquelas)

Ana Alice: Pessoal, cada um fez da maneira que desejou, vamos respeitar a decisão do amigo e olhar com carinho o que ele fez.

Davi: Eu gostei da foto na sua sala (mostrando para mim)

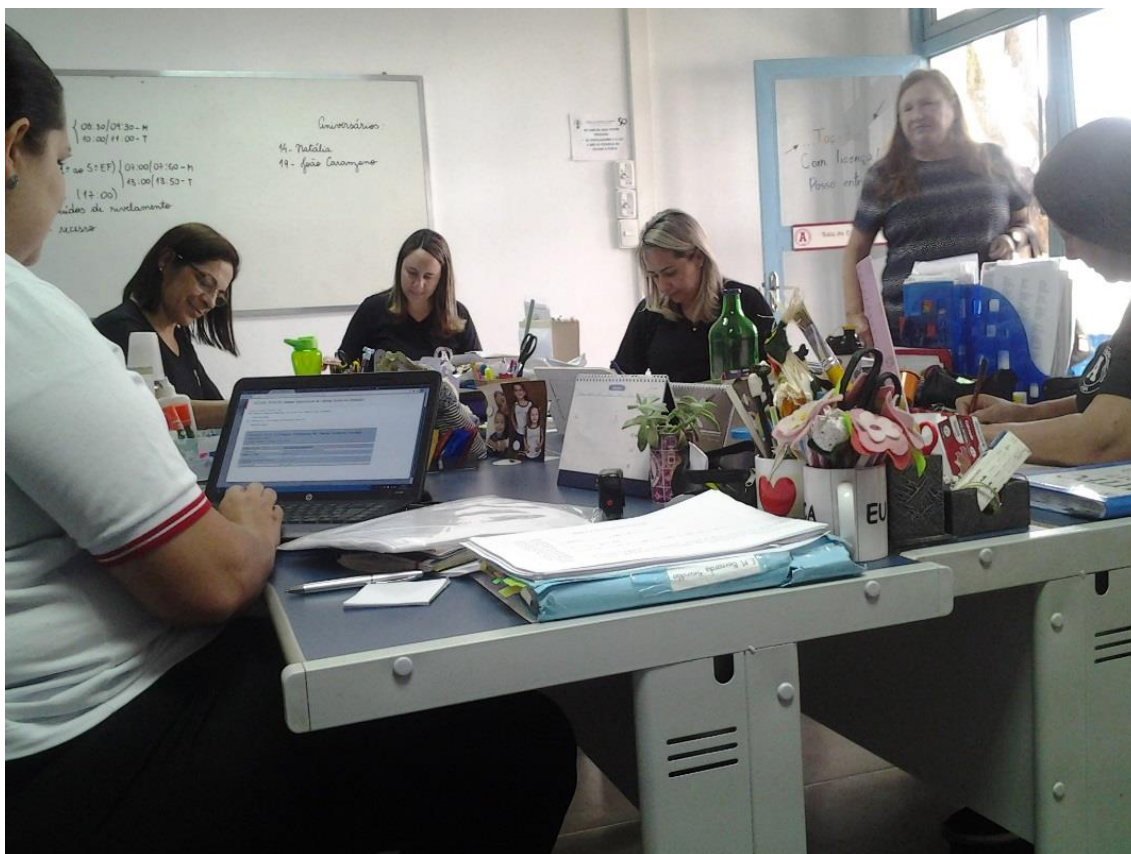
(Outras crianças passam a acompanhar o voto de Davi)

Marcela: Eu também escolho essa porque aparece um monte de gente na sala!

Havia outras fotos que eu, pesquisadora com eles considerava mais relevantes, mas naquele momento não eram as minhas escolhas e sim as deles. Assim procurei manter minha ligeira decepção à parte e demos prosseguimento às análises.

No entanto, agora nesse momento de escrita, a questão ainda me incomoda. Mendes (2017) me instiga ao dizer:

Consideremos o exemplo de uma exposição de pinturas: o observador, ainda que não exteriorize seu entendimento sobre determinada pintura, ao constituir uma relação mental com o que vê, promove a interpelação do outro subjacente ao seu discurso mental e, nesse sentido, elabora um texto a partir da compreensão dos signos presentes na imagem. (p. 3)



(Registro escolhido de Miguel: a sala da coordenação)

Coube a mim, observadora naquele momento, aceitar meu papel no ato e dar continuidade com responsividade a escolha que fizeram.

Amorim (2009) reforçou essa perspectiva ao indicar que:

O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade (...) mais do que ser responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensa-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento. (p. 23)

Em seguida buscamos o material que Renato havia feito, eram 16 fotos de diversos ambiente, sala de aula, parque, corredor e pátio. A qualidade estética das fotos me surpreendeu. O que diferenciava as fotos produzidas por ele era um jogo de luz e sombra, tema tão frequente para as crianças.

A possibilidade de iluminar, trazer a vista algo, ou invisibilizar algo com a sombra requer um exercício do fotógrafo, de observação, cuidado com os elementos que compõem a cena. Renato passou bastante tempo andando pela escola, sempre se movendo antes de finalmente realizar os registros e isso ficou evidente nas fotografias.

Em conversa antes de sair para fotografar, disse “queria ter mais tempo”, eu comentei que nem havíamos começado, como ele poderia saber se precisava de mais tempo, ao que ele respondeu que “quando a gente gosta de fazer uma coisa parece que o tempo voa!”

As crianças escolheram a foto abaixo como a preferida deles:



(Registro escolhido de Renato: a sombra do Renato)

Luis Miguel: Olha essa! Parece que a sombra dele quer sentar no velotroll!

Igor: Essa está maneira mesmo.

Bernardo: Eu lembro quando a gente sempre brincava junto nesse parque, era muito legal!

Ana Beatriz: É mesmo, a tia Rosa jogava um monte de bolinhas para gente brincar.

A fotografia de Renato proporcionava àquelas crianças lembranças de um tempo que embora recente, parecia pertencer a outra época. Eram menores, e dispunham de outros recursos para seus jogos e brincadeiras. Estabelece-se uma cumplicidade das crianças ao redor do tema, uma manifestação sobre um tempo e um espaço que partilharam.

Essa noção é reforçada em Bakhtin (2010):

No cronotopo da estrada unem-se de modo singular as séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas, complicando-se e concretizando-se com as distâncias sociais aqui superadas: é o ponto no qual os eventos se enodam e se realizam. Diria-se aqui o tempo desemboque no espaço e ali escorra (formando as estradas). Daqui também a rica metaforização da estrada caminho: o “caminho da vida”, “pegar uma nova estrada”, “o caminho histórico”, etc. a metaforização da estrada tem diferentes formas e níveis, mas o eixo da central é o fluir do tempo. (p.391)

Nossa caminhada pelos percursos fotográficos chegava a Rodrigo, que com suas 20 fotos havia registrado salas de aula, corredores e o parque infantil. Muito objetivo no dia de nossa conversa, disse querer fotografar “as pessoas da nossa escola, mas não todas”, o que ficou evidente principalmente no registro de sua turma em sala, se movimentando pelos corredores e na frente da escola. A turma que fez a escolha da foto optou por essa:



(Registro escolhido de Rodrigo: a tia Bia)

Giovana: Olha essa da tia Bia! Ahhh...

Ana Beatriz: Olha, ele tirou de mim também!

Bernardo: Eu tenho saudade dela, ela brincava muito comigo!

Igor: Eu escolho também essa da tia Bia, ela está com uma cara engraçada!

Giovana: E é da escola né gente?

Miotello (2013) acerca da alteridade e da identidade disse:

Assim, os outros humanos e as outras coisas humanizadas me humaniza, e constituem a minha humanidade. Eu ser humano é uma construção que me vem de fora, do exterior. Antes dessa relação constituidora não sou humano. Depois dessa relação ter início, ela só termina para mim com minha morte. Esse é o meu fim. Nesse meio tempo, entre o início e o fim, sou e continuo incompleto. Essa é a minha constituição: sou deficiente. Sou incompleto. Sozinho não consigo me constituir, busco minha completude nas relações. Toda relação é uma soma. (p.54)

É evidente que não há por parte das crianças nessa fase uma racionalização sobre como se constituem e o papel do outro na sua formação, mas na fala deles, há o reconhecimento de que aquela pessoa, a tia Bia, participou de uma etapa importante na vida de cada um e isso se efetiva na escolha da foto.

Nos registros que Sofia realizou, havia 11 fotografias. Elas contemplavam a biblioteca, corredores da escola e a sala de aula. Sofia foi uma das crianças que muito me surpreendeu na entrevista inicial. Disse que prefere tirar foto de pessoas e não de lugares, porque as pessoas são mais interessantes. Sua fala desvela novamente como a criança dá importância para o outro que está em sua vida. Novamente, nos constituímos como seres sociais, no/com o outro.

Bakhtin e Volochinov (2007) podem reafirmar essa convicção, através desse excerto:

Efetivamente, não existe o indivíduo biológico abstrato (...) não existe homem fora da sociedade, conseqüentemente fora das condições socioeconômicas objetivas. (...) o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte de todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social (p. 11)

Nesse sentido, a escola contribui muito para o “nascimento social”, pois se constitui uma classe produtiva de saberes e que com/pelas crianças se transforma e assim também constrói a sociedade.

A escolha das crianças recaiu sobre essa foto:



(Registro escolhido de Sofia: Miguel tirando foto)

Igor: Isso é muito maneiro, olha! Ela tirou a foto dele tirando foto!

Marcela: E os livros também aparecem...

Bernardo: Como se fosse quando a gente sonha que está sonhando, isso é estranho né?!

(as crianças se colocavam naquela posição, fingindo que tiravam foto da fotografia que tinham em mãos)

Ana Beatriz: É essa com certeza!

A fala dos pequenos me remetia a questão do excedente de visão. Bakhtin (2010, p.22) apontou que “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito do ato e da contemplação artística ocupa na existência”. A contemplação-ação, completar-se na ação é movimento ativo e eficaz para a compreensão desse outro a quem observo, e para minha completude no outro.

Sophia foi a próxima a passar sob o procedimento estético de escolha dos colegas. Havia tirado 20 fotos da sala de aula, da coordenação, pátio e corredores, e sempre articulando suas ideias e falas, conversava animadamente comigo sobre a escola:

Sophia: Sabe tia, eu gosto muito da escola, minha mãe trabalha aqui, meu irmão estuda aqui e meu pai fez faculdade aqui. Quando eu for grande quero trabalhar aqui também.

Ana Alice: É, Sophia?! Aqui na escola mesmo?

Sophia: Sim, nessa sala aqui (se referindo à sala de coordenação)

Ana Alice: Ah, vai ser muito bom trabalhar com você!

Sophia: Não, eu não vou trabalhar com você! Você já vai estar velhinha e vai ficar em casa!

Diante do diálogo que travamos eu ri, em parte pela construção que ela realizava em relação à escola, a sala da coordenação (e as funções que ali são desenvolvidas) e a mim; e em parte por ter quase certeza de que diante do quadro político em relação à reforma da previdência/aposentadoria, é muito provável que trabalhemos juntas sim.

Mas voltando a escolha, as crianças do grupo que observavam as fotos de Sophia achavam interessantes seus registros:

Marcela: Que linda a foto que ela tirou da tia Rosa e da tia Brenda! E tem uma minha também! E tem uma sua, tia!

João Felipe: Eu gostei da foto da mesa, é bem colorida.

Davi: E tem muitas coisas de escola na mesa, caneta, livro, pincel, tesoura... é sua mesa tia Ana?

Ana Alice: É sim Davi, a tia precisa organizar melhor os objetos na mesa, né?

Davi: Está bom assim mesmo.

Bernardo: Por mim pode ser essa da mesa!



(Registro escolhido de Sophia: a mesa da tia Ana)

Diversas questões passaram por mim diante da escolha do grupo: materiais escolares representam a escola? Podemos considerar a sala da coordenação um ambiente escolar significativo para as crianças? A inconclusividade sobre esses temas junta-se outras que diariamente nos movem a pesquisar. Ser-estar nas escolas nos proporciona constantemente questões que nos incitam a buscar: respostas, alternativas, auxílio, melhorias entre tantas outras ações.

Todas essas questões que se apresentam, mais a interação com crianças, jovens e adultos, nos proporcionam uma fundamentação em Ferraço (2006), que assim nos diz:

De fato, interagir com a complexidade do cotidiano escolar, mergulhar em suas redes, partilhar do miudinho dos saberes-fazer dos sujeitos que lá estão nos leva a assumir a dimensão inesgotável da complexidade da educação e, por consequência, assumir a nossa impossibilidade, o nosso limite em buscar mais. (p.170)

Finalizando nossa entrevista coletiva, as crianças se viram diante das 36 fotos que Thiago havia registrado. O espanto deles com a quantidade de fotos acontecia entre

comentários como: “Nossa, esse gosta mesmo do parque”, “Assim fica difícil escolher, tia”, entre outros que seguirão.

Thiago registrou o parque sob diferentes ângulos, mas também passeou pela escola fotografando salas de aula de diferentes turmas e os corredores movimentados. Ficou evidente em seus registros o movimento, a toda foto observamos uma ação se desenrolando: uma criança que bebe água, a careta de uma amiga, crianças entregando atividade ao professor... e de todas elas, o grupo decidiu por uma em que a turma estava no parque realizando a brincadeira já relatada antes (a professora conta: um, dois, três e ... completando com jabuti, janela, ou finalmente o já)



(Registro escolhido de Thiago: um, dois, três e já)

Ana Beatriz: Ah, eu adoro essa brincadeira!

Luis Miguel: Olha como a Maria corre! Ela venceu!

Bernardo: Uma vez, porque a tia fez várias vezes!

Giovana: Tem muitas fotos, mas essa é ótima porque muita gente da turma aparece (e começa a contar quem está ou não ali)

Ana Beatriz: Então tá, essa!

As opções realizadas dentre tantas fotos revelam os posicionamentos das crianças diante das diversas situações que vivem dentro da escola. Em variados momentos, tanto individualmente quanto coletivamente pude distinguir a posição que cada sujeito assume nas circunstâncias apresentadas e o significado único que atribuem a elas.

Através dos 16 registros que a turma selecionou, pude evidenciar uma pequena fração do que esses pequenos viveram ao longo dos três anos de Educação Infantil no Colégio de Aplicação de Resende. O elo entre as fotos está nas pessoas que ali fazem a escola: crianças e adultos.

As partilhas que realizam fortalecem seus vínculos afetivos e trazem segurança para que as construções cognitivas ocorram. Tanto crianças, como também os adultos, reconhecem que no outro se completam, com o outro aprendem, para o outro se dão.

A esse deslocamento, a esse colocar-se em um outro lugar por meio da escrita, numa direção diferente da que ocupo, Bakhtin chamou exotopia. A consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior, mediante empatia e as manifestações estéticas.

Uma obra, em qualquer dimensão, assim como a linguagem, nunca se realiza para si mesma, para seu interior, mas para o outro, para o que/quem o antecede e sucede, numa prospecção daquilo que possibilitou minha mudança.

E isso foi o que 16 crianças possibilitaram em mim: transformação.

OUTRAS REVELAÇÕES (perspectivas de encaminhamento)

Escrevo porque a medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são... (Clarice Lispector)

A partir do título escolhido para esta parte da dissertação, manifesto o sentimento de inacabamento que o trabalho assume, principalmente para mim, pois considero que a riqueza do material empírico me permitiria tecer muitas relações com as diferentes questões que os fazeres das crianças e os olhares delas me proporcionaram. Além da multiplicidade de indagações que a pesquisa com esse cotidiano me suscitou, foi possível perceber que várias das situações vividas e das cenas capturadas apontavam inúmeras possibilidades de reflexão e diálogo com vários teóricos.

Nem todas foram possíveis dadas as limitações de tempo para seu aprofundamento e também as minhas próprias limitações do ponto de vista da interlocução com esses teóricos. Muitas questões me eram novas e seguirão comigo num processo contínuo de busca de outras compreensões. Assumindo a perspectiva da dissertação como um texto inacabado que está e que continuará me provocando, considere importante trazer ao longo do texto outras imagens fotográficas produzidas pelos alunos, pois acredito que essas fotos ainda vão me provocar muitas reflexões e também podem provocar outros sujeitos, que as contemplem, a pensar o ainda não pensado.

Nesse sentido, por reconhecer que o trabalho das crianças foi tão interessante e carregado de um sentido especial para elas e para mim, julguei que suas produções mereciam ocupar o espaço da dissertação propriamente dita e não do anexo. Carrego comigo, o desejo de continuar a aprender e ver pelos olhos das crianças de diferentes contextos escolares, geográficos e linguísticos.

Cada criança, nos modos de fazer as fotografias, como sujeitos pesquisadores na pesquisa, mostraram diferentes maneiras de olhar. Percebi que eles pareciam adotar um olhar livre e explorador, na medida em que planejaram individualmente as cenas capturadas, revelando também, no seu jeito de fotografar, um olhar afetivo tanto em relação ao espaço quanto em relação aos outros praticantes do cotidiano de suas escolas. Na condição de fotógrafos, eles agiram mostrando aspectos que transcendem os

significados institucionais e funcionais do lugar, era o lugar habitado ou focado sob o olhar e interesses de seus habitantes que prevalecia.

Um outro aspecto que seus registros permitiram perceber diz respeito à fotografia em si. Eles mostraram, a partir das cenas reveladas, como alguns elementos invisíveis ou invisibilizados no cotidiano se tornaram visíveis a partir das imagens produzidas. Permitiram também perceber que o mesmo, ou seja, aquilo que vários alunos fotografaram, assumiu sentido de algo único, singular, para cada um dos sujeitos praticantes. À sua maneira, cada criança apresentou uma forma própria de ver, sentir e viver a escola. Desse modo, a tessitura do trabalho permitiu perceber convergências entre a pesquisa com o cotidiano e o fazer fotográfico, mostrando, por exemplo, como as cenas do cotidiano e as imagens fotográficas são irrepetíveis e que, mesmo produzindo fotos de uma mesma cena/motivo, as crianças as fizeram de modo a ressaltar que o mesmo nunca é o mesmo.

Pude, acompanhando tais fazeres, problematizar o único e o múltiplo. Ao capturar as cenas, eles parecem ter atribuído múltiplos sentidos às suas fotografias. Houve quem optasse pelo detalhe e quem preferisse enquadrar uma cena aberta. Além disso, o fazer fotos se apresentou como possibilidade para que as crianças caminhassem por locais não autorizados cotidianamente, driblando algumas normas e condições estabelecidas pelos que exerciam o poder institucionalizado.

O tablet permitiu a muitos deles se projetar através da lente, indo a partir do zoom a lugares de difícil acesso ou mesmo interditados. A multiplicidade de olhares das crianças me mostrou a impossibilidade de tecer generalizações. Eles tinham interesses e modos de focar diversos e era essa riqueza que me apaixonava. As fotografias produzidas me permitiram perceber que eles me apresentavam sua escola partindo de marcas que faziam sentido para eles.

Outro aspecto que a pesquisa mostrou foi a diferença entre a forma como a escola me foi apresentada a partir dos documentos oficiais e pelos olhares dos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva institucional o lugar foi descrito de uma maneira formal, pretensamente objetiva. Por outro lado, pelos olhares dos alunos, a escola assumiu a força vital do lugar como espaço habitado.

Merece também ser destacada a relativa familiaridade dos alunos com os aparatos tecnológicos. A esse respeito penso que a tela está cada vez presente no cotidiano das

crianças, seja a tela da TV, a tela do celular, a tela do computador, criando novas formas de lidar com as imagens, apontando, inclusive, para a não necessidade da materialização da fotografia em papel, por exemplo. Para muitos deles, apenas a tela já satisfaz.

Isso pôde ser visto quando algumas crianças, ao verem as fotos expostas na exposição, surpreenderam-se, talvez pelo fato de não estarem mais acostumados a ver fotografias no suporte papel. Ou talvez já não sintam mais essa necessidade...a tela já está tão incorporada como o papel está para muitos de nós.

Curiosamente, no fazer da pesquisa, não tendo caminhado em linha reta, ainda assim e talvez por isso, pude perceber que determinados aspectos que pretendia pesquisar, apesar dos caminhos, desvios e atalhos percorridos, foram indiretamente contemplados. De início a intenção era, sob o título “A abordagem Reggio Emilia”, investigar o que as crianças fazem e aprendem nesse contexto. Vale ressaltar que, embora a pesquisa tenha sofrido uma inflexão, no sentido de acolher os olhares dos sujeitos, ao longo de sua realização, fui percebendo que algumas das questões inicialmente propostas puderam ser focalizadas/tangenciadas.

À medida que eles produziam as fotos, eles mesmos evidenciavam, nos ângulos, nos focos e poses escolhidas, nos diálogos e nas músicas cantadas, o quanto ressignificavam o que aprendem nessa escola, revelando-se como sujeitos criativos e não apenas reprodutores de saberes. Os sujeitos da pesquisa me permitiram percebê-los como pertencentes a um mundo cada vez mais tecnológico.

Ao acompanhar as crianças, aprendi também que, mesmo nos espaços formais, as crianças se valeram de astúcias e, sempre que podiam, rompiam com algumas regras, fosse porque estavam acompanhadas da coordenadora/pesquisadora ou, mais do que isso, por fazerem uso de uma autonomia a ser experimentada. Dessa forma, transpuseram limites, como, por exemplo, o de ir a espaços não permitidos, como a “rádio AEDB”; ou subir escadas não permitidas no dia a dia.

Os grupos de alunos, que foram organizados para essa atividade, escolhiam o que fotografar registrando os diferentes espaços da escola. Houve quem explorasse lugares interditados, houve quem preferisse registros mais “óbvios”. Mas os lugares eram significativos para quem os escolhia. Ao longo da pesquisa experimentei diferentes possibilidades de organizar os registros dos alunos, mas percebi que nenhuma forma de os ordenar daria conta das múltiplas lógicas presentes.

A dificuldade em ordenar o material empírico revela uma mudança na concepção epistemológica presente nos passos da pesquisa. A tessitura de uma pesquisa ziguezagueante, que não tem uma certa linearidade, aos poucos foi mostrando a multiplicidade de olhares para a escola. Lembro que algumas vezes classifiquei determinadas fotografias como sendo fotos do espaço, embora lá também estivessem seus praticantes, o que apontava a dificuldade de enquadrá-las neste ou naquele rótulo, tornando possível perceber que nenhuma classificação é exaustiva, pois não dá conta da riqueza das relações estabelecidas e da complexidade do cotidiano.

As fotos sempre excediam qualquer tentativa de classificação e convidavam a jogar com elas em novas composições. A pesquisa permitiu perceber, em maior ou menor medida, potencialidades das crianças. É reconhecido que elas chegam trazendo outros modos de ser/estar no mundo e vão sendo impactadas pela escola, vão incorporando coisas, vão deixando outras tantas para trás, vão, ao mesmo tempo, contestando, subvertendo.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é que a produção das imagens fotográficas foi acompanhada por diálogos que assumiam, às vezes, tom de crítica e outras, de negociação. Além das falas, o riso também esteve presente, manifestando-se em diferentes matizes. As crianças me mostraram, ainda que, embora pertençam a um mundo cada vez mais globalizado e conectado, não se deixam capturar completamente pela lógica do sistema capitalista que tenta colonizá-los, revelando-se cada vez mais híbridos. Ainda há, felizmente, espaço para afetos, invenções, risos e dribles.

Vale destacar ainda que, no momento da recepção das fotografias produzidas, foi possível perceber os diferentes sentidos que as fotos evocaram nos diferentes espectadores, evidenciando o caráter polissêmico das imagens produzidas para quem as produziu e para aqueles que as contemplaram. Assim, observei que as fotos assumiam sentidos diferenciados quando eram produzidas e quando eram vistas, inclusive por quem as produzira, mostrando que tanto as imagens como os sujeitos também são capazes de assumir múltiplos significados. Além de múltiplos significados, quando viram as fotos já não eram as mesmas pessoas.

Esse aspecto também pôde ser constatado no meu próprio olhar para essas imagens das quais fiz leituras diferenciadas ao longo do trabalho. A maneira como a

elaboração da pesquisa se deu foi distinta e evidencia as transformações que a própria pesquisadora passou ao longo do fazer da pesquisa.

Ao final desta dissertação, marcada pela abertura a novas possibilidades de leituras das fotografias como texto caberia anunciar o fazer fotográfico como facilitador de uma epistemologia do cotidiano. Para além de imagens fotográficas e de diálogos produzidos, tais fazeres apresentaram aspectos da complexidade da vida cotidiana da escola, incluindo movimentos ambíguos: ordem/desordem, controle/descontrole, valorização/crítica, mostrando a escola como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes.

Finalizando, considero que vale ainda problematizar o título desta parte. Afinal, desejo ampliar o sentido de outras revelações, buscando ir além de desvelar olhares ou fazer mais do mesmo, para me provocar a tal ponto que se anuncia uma transformação interna.

Referências bibliográficas:

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: Bakhtin: **Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

ANDRADE, Rosane. **Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: EDUC, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **O freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

BEBER, Irene; SILVA, Ivone. A ação pedagógica na educação infantil: o protagonismo das crianças. In: **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Vol.8, n.1, p.152-162, jan/jun. 2018.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades especiais**. 2006. Dissertação do Mestrado em Educação. Porto Alegre: 2006.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: **Bakhtiniana**. São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. Ministério da educação. **Cadernos Educação Básica. Série Institucional Volume V – repensando as Escolas de Aplicação**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25106>. Acesso em 05 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996b.

BROUGÉRE, G. brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

CALLAI, Cristiana. Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da educação infantil. In: **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. Diálogos com crianças: desafios de pesquisa e na educação infantil. In: **III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos.** Agosto, 2010.

CARVALHO, Carlos Roberto; MOTTA, Flavia Miller Naethe. Escrever responsável sob as condições do deserto: o compromisso com o outro e a contemporaneidade. In: **Revista Teias.** n.32. maio/ago de 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: **Educação, sociedade & cultura,** n.17, p. 113-134, 2002.

_____. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Adelaide Alves. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, Adelaide Alves; SOUSA JUNIOR, Luiz. **Políticas públicas e práticas educativas.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

DIAS, Mario José. **Resende: passado e presente.** Aruja: Editora Espaço Idea, 2017.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. In: **Diálogo Educacional,** Curitiba, v.7, n.22, p. 115-128, set./dez. 2007.

EDWARDS, Carolyn. Introdução: origens e pontos iniciais. In: **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do Pedagogo. In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

FRANGELLA, R. C. P. **Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação – I CBHE, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf> Acesso em: 05 fev.2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. p. 79. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena. **As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil**. São Paulo, 2012.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Bakhtin é pano de fundo para crítica ao modelo neoliberal de educação. In: **Encontros possíveis**. UFJF, 2011. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaa3/files/2014/02/small_youublisher.com-183638-Revista_A3_01_20_24.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

_____. **Da língua para a linguagem:** outros rumos de pesquisa. Texto de aula magna proferida em 17/03/2014 no Programa de Pos-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GRUPO ATOS UFF. Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. In: **Revista Aleph.** n.25. maio de 2016.

Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

KISHIMOTO, Tisuko. Brincar, letramento e infância. In: **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: **Educação Infantil, formação e responsabilidade.** Campinas: Papyrus, 2013.

_____. Pesquisando infância e educação. In: **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1996.

LOPES, Jader. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa.** Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas.** Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

LOPES, Jader; MELLO, Marisol. Tinha cebola desmaiada: Bakhtin e o pesquisar com. In: **Revista Aleph.** n.25, maio de 2016.

MACEDO, Nélia M. R. Eu, eu mesma e as crianças: os desafios de uma professora pesquisadora. In: **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas.** Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **The importance of Interaction among Children and of Work in small groups:** a conversation with Loris Malaguzzi. Interview to B. Rankin, Reggio Emilia, June 21st, 1990.

MELLO, Marisol. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

MENDES, Rosa. Fotografia na leitura e escrita em contextos escolares: um retrato de letramento. In: **Revista científica da UNESCO**. v. 15, n. 1. Criciúma: Editora Unesc, 2017.

MIOTELO, Valdemir. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: **Palavras e contrapalavras: circulando pensares do círculo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a adultos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, Lúcia. (org). Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: **Educação básica: tragédia anunciada**. São Paulo: Editora Xamã, 2015.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & Lino, D. **Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. Pedagogia (s) da infância: construindo uma práxis de participação. In: **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIKLER, Emmi. **Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidade global**. Madrid: Narcea S.A Ediciones, 2010.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, fev. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. In: **Proposições**. Campinas, v.2, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RIBES, Rita Marisa. O (en) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. In: **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro: v.9, n.18, jul-dez. 2013.

_____. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. In: **Currículo sem fronteiras**, v.10, n.12, jul-dez. 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do Magistério: Representações e Espaço Docente. **Revista Pandora Brasil**. Edição especial n. 4, 2011.

SARMENTO, Manuel. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. (prefácio). Juiz de Fora: FEME, 2005.

SÁ, Alessandra. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. In: **Revista Paidéia**. Belo Horizonte: 2010.

SAMPAIO, Ana Alice. O Orientador Pedagógico e a importância do registro. In: **Simpósio Internacional de Colégios e Escolas de Aplicação**. Juiz de Fora: 2015.

SARTÓRIO, Lucia. As bases históricas da instituição escolar e a finalidade da educação. In: **Sociedade, educação e pesquisa em ciências humanas**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, Wallace Santana. **A presença masculina no ensino fundamental: A importância da diversidade de gênero nos anos iniciais**. Monografia – Associação Educacional Dom Bosco. Resende: 2016.

SOBRAL, Adail. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. In: **Nonada: letras em revista**. n.28, vol.1. Maio de 2017.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. In: **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. São Paulo: Psicologia USP, 2010.

VILELAS, José. **Investigação – o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: 2009.

ZUIN, Poliana. Um olhar de cotejo para experiências com leitura e artes plásticas na primeira infância. In: **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.