



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR:**

Subjetividade docente e desafios da implementação da BNCC-EI

**ROSA CAVALCANTE**

Brasília -DF

2023

**ROSA CAVALCANTE**

**O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR:**

Subjetividade docente e desafios da implementação da BNCC-EI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade da Educação – EAPS.

**Orientadora: Professora Doutora Cristina Massot Madeira-Coelho**

Brasília - DF

2023

**ROSA CAVALCANTE**

**O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR:**

Subjetividade docente e desafios da implementação da BNCC-EI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade da Educação – EAPS.

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** Professora Doutora Cristina Massot Madeira-Coelho

**Membro externo:** Professora Doutora Luciana Soares Muniz

**Membro interno:** Professora Doutora Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino

**Membro suplente:** Professora Doutora Viviane Fernandes Faria Pinto

Brasília - DF

2023

## DEDICATÓRIA

Às mais diversas infâncias que nos rodeiam: as que nos habitam, as que passam por nós e nos transformam diariamente e às futuras, que são as mais sedentas pela revolução da Educação.

Caminhante,  
são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
caminhante,  
não há caminho,  
se faz caminho ao andar.  
Ao andar se faz caminho  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se há de voltar a pisar.  
Caminhante não há caminho  
senão há marcas no mar...

Antonio Machado (1875 – 1939)

## **GRATIDÃO É A MEMÓRIA DO CORAÇÃO!**

Com o coração transbordante de gratidão, agradeço, primeiramente, à minha professora e orientadora, Cristina, pela caminhada repleta de saberes, de desafios e de empatia. *Se o caminho se faz ao caminhar*, com ela ao meu lado, o trajeto tornou-se ainda mais real, acolhedor, colorido e empoderador. Obrigada por cada retomada no texto e por cada convite à reflexão. Parceria tem nome e sobrenome: Cristina Madeira-Coelho.

Agradeço enormemente à minha mãe, Vilma Costa, pela incansável presença. De mãos dadas comigo, o impossível tornou-se possível, na dissertação e na vida. À minha mãe drasta, Verinha, fonte de inspiração. Mulheres fortes, como elas, são doses diárias de coragem para os inúmeros desafios da arte de viver. Sigamos juntas!

Aos meus filhos, Bruno e Alice, por me ensinarem o verdadeiro sentido do amor.

Aos meus irmãos, Carlos, Jorge, Pedro e Alexandre, cada um à sua maneira, pelo incentivo, pela credibilidade e pelo encorajamento diário. Sigamos nos fortalecendo.

Às professoras Doutoras Luciana Muniz, Lúcia Helena Pulino e Viviane Pinto pela disponibilidade e pelas generosas contribuições para este trabalho de pesquisa.

À toda a minha família Costa pela inspiração constante. Ter uma família que respira e que transpira educação pelos poros e que luta, incansavelmente, por um mundo melhor para todos e todas que o habitam, é fonte inesgotável de coragem.

Às queridas aventureiras nessa pesquisa: Ana Lúcia, Priscila e Clara. Mulheres incríveis, que fizeram a bela escolha de enveredarem pelos ares da educação, conscientes do tamanho dessa grande missão. Só gratidão pelo aceite e pelas contribuições.

Especial agradecimentos às queridas companheiras dessa jornada acadêmica: Ana Carol, Laura e Sandra. Obrigada pela gentileza da partilha de saberes, pela escuta, pelas palavras acolhedoras, pelas risadas do caminho, por tornarem os desafios mais leves, pelas possibilidades de trocas de experiência e de vida.

Àqueles que, por escolha e por amor, chamo de amigos e de amigas, sejam os de infância, os da vida adulta ou os de profissão. Agradeço os risos, as lágrimas, os abraços, a escuta, as palavras de incentivo, a energia emanada, as saídas para desopilar e até o distanciamento quando o tempo encurtou.

À todas as crianças que me atravessaram no percurso da vida e às que me cercam até hoje. Obrigada por me presentear com seus sorrisos, com suas perguntas boas e com seus generosos olhares transbordantes de afeto.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as constituições subjetivas de docência de professoras da Educação Infantil e suas transformações no decorrer da trajetória profissional frente aos novos desafios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Propôs-se a investigar de que formas as concepções do novo documento normativo suscitam a produção da prática docente, influenciam e contribuem na transformação ou na continuidade de concepções de criança e de infâncias, assim como as representações sobre o protagonismo dos estudantes em articulação com atividades que garantam os direitos de aprendizagem propostos. Este estudo e suas considerações teóricas fundamentaram-se na articulação das perspectivas da Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey. A pesquisa teve como inspiração epistemológica e metodológica a abordagem da Epistemologia Qualitativa de González Rey, que considera o conhecimento científico em seu caráter processual e desenvolvido em articulação com modelo teórico. Esta proposta metodológica pressupõe o engajamento ativo da pesquisadora, a partir de um processo construtivo interpretativo com base em indicadores e hipóteses formuladas no decorrer da pesquisa. O trabalho de campo foi realizado em uma escola de Educação Infantil de Brasília, com três professoras com reconhecida experiência docente. A partir daí, observou-se e interpretou-se como o processo de constituição subjetiva do docente se integram na articulação da subjetividade individual e da subjetividade social, da experiência profissional e da história de vida destas professoras. No processo da construção do cenário social da pesquisa a pesquisadora aproveitou seu contexto de trabalho e a pesquisa se baseou em procedimentos como entrevistas individuais, discussões em grupo, dinâmicas conversacionais, complemento de frases, observação participante e produção de textos. A pesquisa se desdobrou como reflexão contínua, estimulou o protagonismo docente no desenvolvimento da sua prática pedagógica e formação teórica e colocou em discussão a importância significativa de como as educadoras pensam, vivem e sentem a docência.

**Palavras-chave:** Subjetividade, constituição subjetiva, construção interpretativa, docência, educação infantil.

## ABSTRACT

This Master's thesis explores the aspects that integrate the subjective constitution of the Early Childhood Education teacher and aims to understand the subjective configurations of teaching and their transformations during the professional trajectory in the face of the new challenges imposed by the National Common Curricular Base (BNCC). The research addresses to which extent the conceptions of the new normative document enable the rise of the re-signification of teaching practice, influence and contribute to the transformation or continuity of conceptions of children and childhoods, as well as the representations about the student's role in articulation with activities that guarantee the proposed learning rights. The work is theoretically grounded in combining the cultural-historical perspectives and the theory of subjectivity developed by González Rey. It also employs his Qualitative Epistemology approach, which considers scientific knowledge in its procedural character and develops it as a theoretical model. This methodological strategy presupposes the active engagement of the researcher based on a constructive interpretive process focused on indicators and hypotheses formulated during the research. The research fieldwork was conducted in an elementary school in Brasília, with three teachers with recognized teaching experience. Then, the focus is to observe and interpret how the process of the teacher's subjective constitution is integrated into the articulation of individual and social subjectivities, professional experience, and life history. In the process of constructing the research's social scenario, the researcher took advantage of her work context, and the research was based on procedures such as interviews, group lectures, conversational dynamics, complementing individual sentences, participant observation and text production. The research unfolded as a continuous reflection, stimulated the teacher's protagonism in the development of their pedagogical practice and theoretical training and put into discussion the significant importance of how educators think, live, and feel teaching.

**Keywords:** Subjectivity; subjective constitution; interpretive construction; teaching; early childhood education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>EXTRATOS DA MEMÓRIA</b> .....	17
<b>Capítulo I: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS:</b> .....	20
<b>Capítulo II: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: a construção de novos caminhos para a Educação infantil</b> .....	28
<b>Capítulo III: O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: pontes, saberes e sabores da Pedagogia da Escuta</b> .....	37
<b>3.1: Criando Pontes – Pedagogia da Escuta</b> .....	38
<b>3.2: Protagonismo da criança e o papel do educador</b> .....	40
<b>3.3: O educador e o homem de orelha verde</b> .....	43
<b>3.4: As cem linguagens da criança</b> .....	47
<b>Capítulo IV: TEORIA DA SUBJETIVIDADE E SEUS CONCEITOS CENTRAIS</b> .....	51
<b>4.1: Breve Histórico da Teoria da Subjetividade</b> .....	51
<b>4.2: Epistemologia Qualitativa</b> .....	52
<b>4.3: Categorias da Teoria da Subjetividade</b> .....	54
<b>Capítulo V: CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA</b> .....	60
<b>5.1: A construção do cenário social da pesquisa</b> .....	60
<b>5.2: Percurso metodológico</b> .....	63
<b>Capítulo VI: CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO</b> .....	69
<b>6.1: O Estudo de Caso da Clara</b> .....	71
<b>6.2: O Estudo de Caso da Priscila</b> .....	78
<b>6.3: O Estudo de Caso da Ana Lúcia</b> .....	85
<b>Capítulo VII: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende explorar os aspectos que integram a constituição subjetiva do docente de Educação Infantil e, para tanto, tem como objetivo compreender as configurações subjetivas de docência e suas transformações no decorrer da trajetória profissional frente aos novos desafios, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Propõe-se, em linhas gerais, investigar de que forma as concepções do novo documento normativo suscitam a ressignificação da prática docente, influenciam e contribuem na transformação ou na continuidade de concepções de criança e de infâncias, representações sobre o protagonismo dos estudantes em articulação com atividades que garantam os direitos de aprendizagem propostos.

É dessa perspectiva reflexiva-crítica que Skliar (2003), professor-pesquisador argentino, que carrega consigo um modo marcante e forte de dizer, de pensar e de escrever, sempre provocativo, convida-nos a pensar sobre nossas práticas e sobre uma educação que busca, de fato, enxergar articuladamente os atores envolvidos no processo educativo. Fala, ainda, de uma educação que acolhe as diferenças e as diversidades com alteridade e com respeito ao outro e a nós mesmos. Ele afirma:

Pensem, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre a maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nosso olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas identidades. (SKLIAR, 2003, p. 40).

Apesar do vasto trabalho focado na inclusão e no despertar para o reconhecimento do outro, as críticas de Skliar (2003) sobre uma educação que apenas reproduz teorias e práticas, ano a ano, têm muito a contribuir para o despertar de uma pedagogia atravessada de sentidos e de intencionalidades uma educação capaz de vencer o “império da mesmice” que nos assola por anos a fio e que nos desencoraja na busca por mudanças. Skliar (2003, p. 45) complementa dizendo que “o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras”.

Essas reflexões sobre reproduções de padrões impostos socialmente e a respeito da visível acomodação das instituições escolares e educadores em perpetuar a mesmice geram inquietações e desafios para se repensar os formatos das escolas e da prática docente, em busca de ambientes transformadores e respeitosos às diversas infâncias que os habitam. Skliar (2003, p. 46) sugere que pensemos em uma pedagogia transformadora:

Uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmice um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmice.

Nesse sentido, o tempo, que corre e que escorre pelas mãos, nos intima a transcender o campo da reflexão e partir para a ação, de fato, em prol de reconfigurações necessárias e emergentes nos ambientes escolares.

Portanto, faz-se necessário um convite efetivo para que educadores e educadoras das infâncias revisitem a sua prática em busca de ressignificações, entendendo que a escola é um *entrelugar*, em que a complexidade do meio externo mais amplo (família, cidade, país, culturas e sociedade) dialoga e se mescla com as personalidades individuais num processo efetivo, repleto de criatividade e de sentidos nas relações entre crianças, docentes, contextos e espaços.

Nessa constante busca por uma pedagogia transformadora, que rompesse com padrões impostos e replicados ano a ano, e na procura por uma aproximação entre a educação formal e a própria vida das crianças, John Dewey (1859 – 1952), filósofo norte-americano, trouxe diversas contribuições para a educação mundial. Uma das principais lições deixadas por ele é a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para aquela e promover o constante desenvolvimento. Dewey criou a importante escola-laboratório em Chicago, na qual a prática exercia lugar de destaque. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, em que a atividade prática e a democracia são importantes componentes da educação.

Dewey tornou-se um nome importante da corrente filosófica conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo – uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só tinham importância se fossem reconhecidas como instrumento para a resolução de problemas reais. Um dos principais objetivos de Dewey era o de educar na inteireza. Ele enfatizava a necessidade de estímulos não só aos

conhecimentos intelectuais e acadêmicos, como também aos desenvolvimentos físicos e emocionais do indivíduo.

Acreditava, ainda, que os estudantes aprenderiam melhor ao realizar tarefas associadas aos conteúdos ensinados nas escolas. Por isso, destacava a importância de promover atividades manuais e criativas, para que as crianças pudessem ser estimuladas a experimentar e a pensar por si mesmas, levantar hipóteses e conjecturas constantemente. Nesse cenário, a democracia ganhava destaque, por ser uma prática que permitia o maior desenvolvimento dos indivíduos, que decidiam, em conjunto, o destino do grupo a que pertenciam. Dewey (2002, p. 58) defendia a democracia não só no campo institucional, como também no interior das escolas, o que permitia que os estudantes exercessem um papel protagonista e atuante no percurso da própria aprendizagem, assuntos recorrentes durante a utilização dos instrumentos no decorrer desta pesquisa. Acrescentava, ainda:

A questão da relação entre a escola e a vida da criança resume-se, no fundo, a isto: iremos nós ignorar esta tendência inata, passando a lidar, não com a criança viva, mas sim com a imagem inanimada que dela construímos, ou iremos antes proporcionar-lhe prazer e satisfação?

O mérito de Dewey foi o de chamar a atenção para a capacidade de pensar das crianças. Ele acreditava que, para o sucesso do processo educativo, era preciso promover o debate, estimular a comunicação e as trocas constantes de ideias, de sentimentos e de experiências sobre as situações práticas do cotidiano. Ao mesmo tempo, reconhecia que, na medida em que as sociedades ficavam mais complexas, a distância entre adultos e crianças se ampliava. Acreditava na necessidade de reproduzir a comunidade em miniatura, para apresentar o mundo de um modo simplificado e organizado, bem como para ensinar às crianças não apenas conteúdos, mas também a viverem no mundo. Dizia, ainda, que “seria desejável que a escola fosse um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível” (DEWEY, 2002, p. 56).

Dewey fazia uma severa crítica às salas de aula tradicionais que, nas próprias configurações, não permitiam espaços de investigações. Trouxe a reflexão sobre as “carteiras de ouvir”, que compunham os ambientes escolares e cerceavam as poucas oportunidades de exploração. Carteiras organizadas em filas e dispostas em ordem geométrica, o que reduzia os espaços de circulação e de entrosamento entre os pares. Salas de aula que produziam estudantes ouvintes, passivos, consumidores de informações

relevantes, muitas vezes, apenas aos adultos envolvidos. Ambientes propícios para lidar com as crianças em massa, negando-lhes o direito à individualidade e à singularidade.

Para essa aproximação entre a escolarização e a vida, Dewey propôs, ainda, que a aprendizagem deveria ser instigada por meio de problemas ou de situações capazes de gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais, para valorizar experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Essa problematização sugerida pelo autor requer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho mais reflexivo e significativo. Além do mais, Dewey destacava, no processo de ensino-aprendizagem, que o conhecimento se torna significativo quando é adquirido na vivência, termo amplamente discutido, inclusive, por Vygotsky.

O conceito de vivência (*perejivanie* em russo), presente nas articulações teóricas de Vygotsky, tem sido alvo de interesse e de estudos crescentes, nos últimos anos, por pesquisadores de todo o mundo. A obra dele motiva substanciais pesquisas, que, centradas nesses conceitos, desbravam novos caminhos.

Segundo Prestes (2012), para compreender melhor o sentido de *perejivanie* na obra de Vygotsky, faz-se necessário diferenciar *perejivanie* do termo experiência. Esta diz respeito a situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre impactam o desenvolvimento dele. Ao longo da vida, podemos passar por várias experiências. Muitas delas simplesmente são apagadas da nossa memória ou têm pouco ou nenhuma importância no processo histórico de nosso desenvolvimento. Já a *perejivanie* vai além do simples fato de experienciar. Remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica a relação dele com dada realidade.

Para Vygotsky, as especificidades da criança e a situação social dela formam uma unidade. Completa, ainda, que “*Perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes” (PRESTES, 2012, p.129).

A autora ainda esclarece:

O ambiente não existe em absoluto. Para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma

realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre. (PRESTES 2012, p. 130)

*Perejivanie*, para Vygotsky, remete a unidade da personalidade e do ambiente e, portanto, modifica a relação com a realidade. Ao passarmos por situação de *perejivanie*, nada mais continua igual e nossa atitude muda em relação à situação vivida. Passamos a ter outra relação com o vivido pelo qual fomos afetados na situação social.

Entende-se que as educadoras, em sua trajetória de vida e profissional, vão constituindo sua subjetividade em torno dos sentidos subjetivos produzidos nas suas contínuas vivências.

Por isso, este trabalho inicia com um breve relato da trajetória de vida e profissional da pesquisadora, trazendo algumas motivações e entrelaçamentos com a pesquisa, com as participantes e com os objetivos de investigação.

No Capítulo I, foi realizada uma viagem temporal sobre as infâncias ao longo do tempo, compreendendo a maneira como eram concebidas e suas mais diversas concepções, inicialmente na Europa e, em seguida, no Brasil. Tais considerações revelaram a criança como um ser histórico e produtor de cultura. Revisitar a historicidade do advento da infância demonstrou a importância de se repensar, também, nas inúmeras possibilidades de subjetivação docente para estreitamento da conexão das professoras participantes com as crianças que convivem e que direcionam suas práticas.

Em seguida, no Capítulo II, é proposta uma linha temporal dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira, no intuito de compreender como os recentes escritos têm possibilitado a reflexão acerca das mudanças necessárias na educação, revelando ainda a importância de se pensar num currículo para as infâncias que valide as vozes, os saberes e as vivências das crianças; que enxergue os meninos e as meninas como protagonistas na própria trajetória formativa.

Especificamente, sobre a BNCC (BRASIL, 2018), que se constitui como parte fundamental da temática do estudo, discutindo a funcionalidade, a origem e a importância dela para a Educação Infantil brasileira.

O Capítulo III, intitulado “*O essencial é invisível aos olhos: pontes, saberes e sabores da Pedagogia da Escuta*”, observa-se como os professores e as professoras têm compreendido e incorporado as ricas teorias da Pedagogia da Escuta na sua prática diária, e como isto tem contribuído para mudanças e se tornado experiência efetiva no cotidiano da escola em sala de aula. Percebe-se ainda que essa prática mobiliza emoções diversas

em vários níveis, suscita dúvidas, atiza o desejo de partilhar experiências, afirmando os envolvidos enquanto indivíduos capazes do exercício de troca, de empatia, de reconhecimento da importância dos outros em todo o processo e na compreensão de si e do mundo.

Buscou-se, portanto, investigar em que medida essa prática pedagógica tem contribuído para a construção da subjetividade das docentes, segundo a Teoria da Subjetividade de González Rey. Dessa forma, o objetivo principal dessa pesquisa é compreender as configurações subjetivas de docência e suas transformações no decorrer da trajetória profissional frente aos novos desafios, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ou seja, de que formas as concepções do novo documento normativo suscitam a ressignificação da prática docente, influenciam e contribuem na transformação ou na continuidade de concepções de criança e de infâncias, representações sobre o protagonismo dos estudantes em articulação com atividades que garantam os direitos de aprendizagem propostos.

Para o Capítulo IV, é proposta uma revisitação dos princípios fundantes da Teoria da Subjetividade e das considerações teóricas que fundamentam a articulação das perspectivas cultural-histórica de Vygotsky e na Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey. A pesquisa tem como inspiração epistemológica e metodológica a abordagem da Epistemologia Qualitativa de González Rey, que considera o conhecimento científico em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico. Esta proposta metodológica pressupõe o engajamento ativo da pesquisadora, a partir de um processo construtivo interpretativo com base em hipóteses formuladas no decorrer da pesquisa.

Em seguida, no Capítulo V, é construído o Cenário Social da Pesquisa, processo no qual é estabelecida uma relação entre pesquisadora e pesquisadas e, gradativamente, uma contextualização do foco de investigação. Segundo Martins, Martínez e Rossato:

O objetivo da construção do cenário social da pesquisa é possibilitar que os participantes se constituam sujeitos no processo de investigação. Construir o cenário social da pesquisa seria como construir um cenário teatral com luzes, cores, mobílias, texturas, onde seja possível estabelecer uma relação comunicacional entre atores e espectadores: um espaço de comunicação e diálogo. (2014, p. 41)

É nesse momento que é possível qualificar o trabalho de campo da pesquisa, em decorrência da construção relacional e dialógica entre pesquisador e pesquisadas. Aqui também é apresentado o local da pesquisa e suas participantes.

Ainda neste capítulo, buscou-se apresentar o percurso metodológico, os instrumentos utilizados e as dinâmicas desenvolvidas para o desenvolvimento da construção da informação, na busca de respostas para os seguintes objetivos específicos:

- Compreender de que formas as concepções da Base Nacional Comum Curricular e sua linha temporal suscitam a produção da prática docente, influenciam e contribuem na transformação ou na continuidade de concepções de criança e de infâncias;
- Identificar pontos articuladores entre a Teoria da Subjetividade, a abordagem de Reggio Emilia e a Base Nacional Comum Curricular;
- Compreender como vem se dando uma proposta de trabalho que busca articular as experiências, as vivências e as realidades sociais e culturais do educador e do educando com os conhecimentos culturalmente construídos.

No decorrer do Capítulo VI, foi realizada a construção da análise da pesquisa por meio de estudos de caso das professoras participantes. A partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, evidenciou a constituição subjetiva docente em constante desenvolvimento. Nesse encontro entre passado e presente, o movimento gerador de sentidos subjetivos no caminho das experiências das participantes, levaram a novas produções subjetivas. Sendo assim, é possível afirmar que as experiências não se sobrepõem umas às outras, muito menos têm o poder de anulá-las. Elas são, na verdade, subjetivamente transformadas por novas produções de sentidos.

## Extratos da Memória

*“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”.*

Guimarães Rosa

A presente pesquisa de mestrado parte, desde o princípio, do desejo do acompanhamento da travessia, da atribuição de sentidos em cada passo do caminho. Guimarães Rosa está presente desde o título deste trabalho, pois, assim como o escritor, acredito na importância da caminhada e não apenas na alegria da chegada. É no decorrer do trajeto que a pesquisa ganha robustez, que estreitamos laços, que recalculamos rotas e que buscamos dar sentido não só para o trabalho acadêmico, como para a vida.

Minha pesquisa começou antes mesmo da primeira palavra escrita. Ela nasceu de uma inquietude, de uma busca latente por respostas e de uma necessária revisitação de concepções, de teorias e de práticas. Talvez até mesmo antes, todas as vezes que reavivei minhas experiências como estudante e refleti sobre a educadora que me tornei hoje.

Todos os professores têm memórias de suas trajetórias. São crianças emblemáticas em questões não respondidas que são vividas na lembrança, situações que podem ser narradas com detalhes minuciosos. Ninguém esquece o que o inquieta. O pensamento não comporta e não respeita as linearidades do tempo cronológico. Ademais, para além da vida de professor estão também as inscrições da infância. (VASCONCELLOS, 2016, p. 290).

A autora utiliza o termo *‘extratos da memória’* para referir-se a essas recordações de infância que ainda nos habitam e que se entrelaçam com as novas experiências e com os sabores da vida adulta. Afirma ainda que, diferente de outras profissões, a formação docente do educador inicia-se como estudante, nas primeiras experiências vividas na escola e na constante negociação, consciente ou inconsciente, com essas memórias.

Por isso, trago a seguir, um breve histórico da menina que fui um dia, do caminho percorrido e das heranças que me constituem como educadora e que refletem em minha trajetória profissional. Afinal, como diz Friedmann (2020, p. 14), “A bem verdade, todos os adultos levam viva, dentro de si, a sua criança e um baú repleto de memórias”.

E para resgatar tais lembranças, me desloco para outro espaço e tempo. Tempo de menina no Rio de Janeiro. Sou a quarta filha de um casal militante e esperançoso por um mundo mais justo e digno de se viver. Antes de mim, três rapazes com idades

próximas e com nomes fortes e de luta. Minha mãe, professora primária muito respeitada na comunidade. De tanto ouvi-la dando suas aulas lá no fundo da sala no turno contrário, fui juntando consoantes e vogais e, num piscar de olhos, estava lendo o mundo. Ela foi a primeira filha de outros onze, com pais analfabetos, mas extremamente encorajadores de saber e de cultura. Tornou-se professora por paixão e por vocação e inspirou muitos pelo caminho.

Meu pai, clandestino e com nome falso, trabalhava em uma fábrica de parafusos no intuito de convencer a classe operária da necessidade da luta constante contra a ditadura militar. Havia sido expulso da UnB em 1968, quando os militares invadiram a universidade e baniram estudantes diretamente envolvidos em movimentos estudantis. Essa foi a sua deixa para entregar-se de corpo e alma à luta armada. Mudou-se para São Paulo e, em seguida, para o Rio de Janeiro, onde conheceu minha mãe. Mudou de nome e de vida. Enquanto isso, meu avô paterno exercia o cargo de senador em Brasília pelo estado do Ceará.

Minha infância foi numa comunidade chamada Vila Kennedy, próximo à Bangu, no Rio de Janeiro. Apesar de uma meninice bastante humilde e regada dos medos da violência local, carregou os sabores mais doces e coloridos de uma fase bem-vivida. Entre passeatas, discursos e palanques, brincávamos de bola, soltávamos pipas e balançávamos nossas bandeiras, sempre vermelhas, pelos ares.

Com a separação dos meus pais e, em seguida, com a anistia aparente, a vida foi tomando outros rumos. Meu pai retornou para Brasília e para seu nome de origem. Montou uma empresa especializada em marketing político e acabou trazendo os quatro filhos para morarem com ele. Minha mãe permaneceu no Rio de Janeiro. Apesar da distância, sempre muito presente e participativa em nossas vidas e sonhos.

Brasília me acolheu de braços abertos, mesmo não tendo o Cristo Redentor. A vida foi se transformando ao mesmo tempo em que eu me transformava também. Em uma escola particular e na vizinhança fiz meus primeiros amigos brasilienses. Uns me acompanham até hoje. Ainda no antigo Segundo Grau, fiz intercâmbio nos Estados Unidos da América por um ano para aprender sobre a língua inglesa e também sobre a cultura do país.

Educação sempre foi um valor fundante na família. E certamente por isso, a minha escolha pela Pedagogia tenha sido motivo de comemoração desde o início. Na faculdade, me abasteci de repertório, conheci pensadores, estudiosos e educadores que permanecem vivos em minha prática até hoje. Desde o primeiro estágio, percebi que a

sala de aula poderia transformar-se em um grande laboratório. Um lugar capaz de unir teoria e prática e de consolidar fazeres ricos em intencionalidade.

Segundo Vecchi ((2002, p.187), o educador italiano, Loris Malaguzzi (1920 – 1994), utilizava a metáfora do andar de bicicleta para unir teoria e prática. Dizia que, para avançar, é necessário equilíbrio nos pedais, um representando a teoria e, o outro, a prática.

Após a finalização da graduação, aventurei-me pela Psicopedagogia e pelos diversos desafios de compreender melhor como atuar diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Nessa primeira especialização, tive a honra de cursar uma disciplina com a professora Albertina Mitjans Martínez e conhecer, mesmo que de maneira introdutória, a Teoria da Subjetividade.

Ao final do curso, fui convidada pela professora Ana Luiza Amaral para participar de sua pesquisa de mestrado e, posteriormente, de doutorado, em trabalhos de pesquisa que aprofundavam a relação entre a criatividade e a Teoria da Subjetividade. Em seus trabalhos, recebi um codinome e pude vivenciar as diversas etapas e os diferentes instrumentos de uma pesquisa acadêmica que na época eu chamava de qualitativa.

Profissionalmente, transitei entre turmas de bebês, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especializei-me também em Gestão de Pessoas pela Fundação Getúlio Vargas, com o desejo futuro de repertoriar-me na gestão escolar e em maneiras mais efetivas de liderar equipes.

Em seguida, cursei a pós-graduação em Gestão Curricular, no mesmo momento em que a BNCC estava sendo escrita e despertava diversas reflexões na escola em que atuava. Na Educação Infantil, assim que o avanço dos estudos sobre os documentos oficiais e o currículo aconteciam, foi visível a transformação dos espaços e da concepção das educadoras em relação ao segmento e às crianças inseridas nele.

Aprofundei-me nos estudos sobre a abordagem educativa italiana de Reggio Emilia, em seus principais fundamentos e em suas fontes teóricas, entendendo que esta experiência pedagógica tinha se tornado inspiração para a ideia de Campos de Experiência, contida desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

## CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar”.

Mia Couto

Compreender os saberes que têm sido construídos nas últimas décadas acerca da infância, que sentido nossa sociedade tem atribuído a educação da infância e a inserção das crianças no ambiente escolar são pontos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Através dos elementos elucidados historicamente, é possível promover uma reflexão sobre a concepção de infância, contribuindo para uma análise de práticas transformadoras e condizentes às infâncias que habitam as escolas atuais.

A infância, que transcende o tempo cronológico, requer não só uma reflexão mais apurada, como também um giro sobre como a sociedade a enxerga e a concebe para além de algo único, estático e moldável. As diversas infâncias que habitam as instituições de ensino e as memórias constantes de educadores e de educadoras mostram que, a concepção que temos de infância e de criança tem se tornado, ao longo da história da humanidade, imprescindível para a organização das diferentes dimensões do âmbito escolar.

No livro “História Social da Criança e da Família” (1981), o historiador, Philip Ariès, traz um panorama histórico da relação da criança com a sociedade ao longo do tempo e de suas gradativas transformações socioculturais. O autor utilizou a fonte iconográfica para representar a sociedade na teorização sobre a infância e suscitar discussões sobre o despertar do sentimento da infância retratada na Europa, através de imagens pintadas, retratos e figuras imaginadas. Suas reflexões e contribuições tornaram-se relevantes e reverberam, até hoje, no debate sobre o tema.

Segundo Ariès, até o século XII, a infância era desconhecida na arte medieval, que não demonstrava interesse em representá-la. Acrescenta ainda que tal fato revelava uma falta de interesse diante da imagem da infância e a concebia apenas como um período de transição. A criança era vista como dependente dos adultos para garantir a sua sobrevivência e, assim que adquirisse certa independência, passava a pertencer ao mundo deles. Na Idade Média, pouco se diferenciava da fase adulta, sendo retratada, muitas vezes, com o mesmo tipo de vestimenta.

Somente por volta do século XIII é que surgiram algumas imagens de crianças, muitas vezes representadas sob a aparência de anjos, com uma certa conotação religiosa. Não eram retratadas sozinhas e traziam pouco protagonismo, como se estivessem somente misturadas à vida adulta, como uma fase sem importância sem necessidade de ser fixada na lembrança.

A partir do século XVI, as crianças passaram a ser retratadas de maneira mórbida. O novo hábito indicava que as crianças saíam do anonimato e se estendeu até meados do século XVII, quando esse tipo de registro se tornou ainda mais numeroso. Segundo o autor, tais registros revelavam o desejo de conservar, por meio das pinturas, o sentimento da infância. Na época, a mortalidade infantil era bastante elevada e, por este motivo, as pessoas procuravam não se apegar muito às crianças, temendo sua morte precoce.

Ainda segundo Ariès, o século XVII trouxe o registro exclusivo das crianças como grande novidade e as famílias passaram a guardar suas imagens como recordações. Nesse momento, elas eram representadas com trajes próprios para a idade, separando-as, assim, do mundo dos adultos, principalmente as de famílias mais favorecidas. Posteriormente, essas pinturas foram substituídas pelos retratos, que perduram até hoje, e demonstravam uma notável organização em torno da criança.

Enquanto na sociedade medieval, segundo o autor, não existia o sentimento da infância, só a partir do século XVII que ele pode ser melhor percebido através da “*paparicação*”. Ariès ressalta ainda que a ausência desse sentimento não caracterizava o desprezo ou a negligência pelas crianças e acrescenta ainda que:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (1981, p. 156).

Esse sentimento de *paparicação* depositava na criança um ar de ingenuidade e de graciosidade. Como se ela tivesse a função de distrair o adulto, podendo ser comparada, segundo Ariès, a funcionalidade de um animal de estimação. Paralelamente a esse sentimento, nascia também a crítica, principalmente por parte dos moralistas, que acreditavam que as crianças precisavam ser moldadas, através da disciplina, para tornarem-se adultos moralmente honrados.

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciados da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças

como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar (1981, p. 164).

A obra de Ariès trouxe notória repercussão sobre o despertar da infância na sociedade e tem contribuído, até hoje, na reflexão sobre o tema e na sua representação ao longo da história, que atribuiu à criança, por muito tempo, e inexistência de especificidades e necessidades próprias e a concebia como um adulto em miniatura.

A palavra “infância” tem sua origem do latim, *infantia*, e significa a incapacidade de comunicar e, conseqüentemente, de verbalizar seus sentimentos, inquietudes, anseios e desejos. Apenas quando ingressava à escola, a criança adentrava ao mundo dos adultos e recebia, assim, a disciplina necessária para viver em sociedade. Ainda segundo Ariès, “durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância” (1981, p. 187). Ao longo de sua vida escolar, a criança era submetida a uma rigorosa disciplina, com separação de classes e de gêneros.

Para o autor, a preocupação com a educação reapareceu no início dos tempos modernos. Escola e família, retiraram, juntas, enfim, a criança da sociedade dos adultos. Acrescenta ainda que “o extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma conseqüência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças” (p. 277).

Já os estudos de Mary Del Priore (2021) retratam o cenário brasileiro e suas específicas características. A autora desperta a reflexão acerca do lugar da criança na sociedade brasileira ao longo do tempo e sua saída do anonimato em busca do seu papel de cidadã. Afirma ainda que:

A história sobre a criança feita no Brasil, assim como o resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. (p. 8)

Del Priore relata ainda que, em virtude da colonização e da tardia industrialização, o olhar para a infância teve pouco espaço para florescer. As crianças eram denominadas *meúdos*, *ingênuos* ou *infantes* e a infância era considerada um tempo sem personalidade ou apenas um momento de transição para a vida adulta.

As escolas jesuíticas ocuparam um papel central no processo de escolarização, nascendo, na primeira metade do século XVI a Companhia de Jesus, com um viés também evangelizador e doutrinador. As crianças indígenas, mestiças e os filhos dos portugueses eram catequizados e orientados quanto aos bons costumes característicos da época. “A educação das crianças implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios”. (p.61). Os padres acabaram optando por uma conversão pela sujeição e pelo temor, fortalecendo a necessidade de imposição de autoridade e de disciplina.

Ainda segundo a autora, foi no decorrer do século XVIII que ocorreu uma certa consciência sobre a importância do adestramento das crianças, em busca de maior obediência, por meio de uma formação cristã. A ideia era a de prepará-las para assumirem maiores responsabilidades, reconhecendo a necessidade de códigos de comportamento, por meio de uma formação comum, moldadas através das circunstâncias socioeconômicas, tradições culturais e costumes sociais.

Assim como descrito na obra de Ariès sobre a realidade europeia, as crianças pequenas também eram vistas como animais de estimação ou brinquedos. Del Priore revela que:

As crianças pequenas negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (p. 111)

Outra característica marcante da época era a prevalência da criação das crianças, principalmente na primeira infância, apenas pelas suas mães, tendo em vista a ausência paterna, não apenas das crianças filhas dos escravos, como também as dos homens brancos.

Somente no século XIX a infância é percebida em suas especificidades. Termos como *criança*, *adolescente* e *menino* aparecem em dicionários na década de 1830. “A infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos”. (p. 141)

Há nessa época, também segundo a obra de Priore (2013), uma diferenciação entre educação e instrução, que deveria ser oferecida pela família e que tinha uma finalidade moral. A instrução das meninas variou ao longo do século e, apesar de apresentar uma maior valorização em habilidades manuais, já era percebida nos currículos das escolas.

“Portanto, estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir”. (p.156)

Dentro dessa perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava. (2013, p. 156)

A primeira metade do século XX foi marcada pela Revolução Industrial, que levou crianças e adolescentes para o chão das fábricas em virtude da pobreza que rondava as famílias, em especial dos imigrantes que, muitas vezes, dependiam em parte do trabalho dos próprios filhos para garantirem a subsistência dos seus.

A criança sobretudo era inspiradora de um certo sentimento de proteção, provavelmente em função da aparência frágil, vulnerável, indefesa. O mundo do trabalho permitia identificar um certo tipo de infância e de adolescência que estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e de adolescentes das camadas economicamente dominantes, assim como a infância e a adolescência de milhares de escravos os distinguira em passado muito próximo dos filhos de seus senhores. (2013, p. 279)

Apenas na Constituição de 1934 que a instrução pública foi mencionada como direito de todas as crianças. Anos depois, após a Era Vargas e na esperança de uma sociedade mais democrática, surge uma nova Constituição, que atribuía à família e à escola a função de educar as crianças. Porém, com o golpe de Estado de 1964, a utopia de uma vida democrática se esvaiu frente a possibilidade do socialismo, temeroso pelos governantes da época. Após a ditadura militar, enfim, mais uma Constituição Federal (1988) foi elaborada e permanece em vigor até os dias de hoje.

A Constituição assegura a educação como um direito de todos e a designa como dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, e visa o pleno desenvolvimento do indivíduo para o seu exercício da cidadania. A constituição inclui, ainda, a creche no Sistema Educacional e ressalta a municipalização da Educação Infantil. A criança é, enfim, percebida e protegida como sujeito de direito.

Em 13 de julho de 1990 foi criado, sob a Lei 8.069, o resultado de um grande movimento da sociedade civil organizada após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegurando a elas não só os direitos à cidadania e à proteção social, como também os direitos de expressarem suas opiniões, ao brincar, praticar esporte e divertir-se. Ainda em seu texto, o ECA cita, no Art. 17, a importância ao respeito à

identidade e a autonomia, considerando, assim, a possibilidade da criança exercitar o seu papel de protagonista no mundo.

A aprovação do ECA representou também uma grande conquista para os movimentos sociais que lutavam pelos direitos da infância e da adolescência brasileira. A sociedade organizou-se para garantir na lei, medidas de proteção desses pequenos cidadãos de direito. Este documento tornou-se uma importante ferramenta para os profissionais da educação e para o sistema educacional como um todo, garantindo a implementação de políticas públicas necessárias à infância e à juventude, principalmente as de visível vulnerabilidade social.

Percebe-se, através dos estudos e dos olhares sobre as crianças e às inúmeras infâncias no mundo e Brasil, ao longo do tempo, que foram impregnados de visões e de aspectos culturais de cada momento histórico vividos por elas, desde sua invisibilidade até o recente reconhecimento dela como sujeito de direito. A história revela fortes marcas do assistencialismo na origem de um ambiente institucional compatível com as suas especificidades reais. Novas concepções e normas regulatórias foram sendo escritas e reescritas no intuito de garantir uma educação mais condizente às necessidades das crianças brasileiras viverem suas infâncias em espaços pedagógicos e democráticos.

Após o ECA, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que consagrou a importância da Educação Infantil, ao reconhecê-la como primeira etapa da Educação Básica brasileira. A partir daí, iniciou-se um processo de organização e de normatização do currículo e das propostas pedagógicas capazes de garantir os direitos das crianças pequenas não só à assistência e à saúde, como também a legitimação de pressupostos teóricos e pedagógicos inerentes à essa primeira etapa.

De acordo com Trois (2012), a participação das crianças na construção e na produção do currículo é fundamental e, para isso, é importante considerar a relação permanente de alteridade, ou seja, de pessoas sem intenso diálogo entre si e com o mundo. Uma relação que propicia a interação e a aproximação com os contextos cotidianos, o que permite que o currículo seja construído e reconstruído a partir das necessidades e dos interesses reais vividos pelos indivíduos, um currículo atravessado de vida, de infância. Compreende-se que é em cada momento vivido nessa interação daqueles que manifestam diferentes expressões e significados desse múltiplo universo. Trois (2012, p. 18) acrescenta que “pensar a infância como o outro é pensar na inquietude do saber, na interrupção de sentido, na suspensão de verdades. Esta concepção interpela as instituições e as práticas que o mundo adulto constitui para apreender as crianças”.

Como mencionado, os conceitos de criança e de infância se complementam. Constituímo-nos humanos a partir das relações com outras pessoas e a sociedade. A criança sempre existiu, mas percebe-se que a concepção de infância era ausente até o século XVI. Ser criança é ser indivíduo histórico no mundo social. Para alguns estudiosos, a infância é uma invenção da modernidade e, com o tempo, a família passou a ter uma função moral e espiritual. Diante disso, começou a responsabilizar a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta. A criança passou, então, a ser vista como um ser a ser educado.

A infância surge como uma linha divisória entre o mundo adulto e o mundo infantil. Com ela, surge, também, a ideia de considerar a existência de outras infâncias, e não apenas a preconizada pela sociedade moderna. Infâncias múltiplas, que precisam ser percebidas e respeitadas nas próprias diversidades. Infância plural, com seres ativos, competentes e capazes de construir e transformarem culturas. Faz-se necessário enxergar a infância nas múltiplas linguagens, nos constantes movimentos e na espontaneidade.

Não apenas o processo histórico linear deve ser considerado. Em se tratando de um “espaço-tempo” como construção social-cultural, as diversidades culturais, qualquer que seja o momento histórico vivido, apontam para singularidades e diferenças a serem consideradas numa discussão mais ampla.

Nessa perspectiva, a infância é discutida como parte relevante da vida do ponto de vista psicológico e afetivo. Portanto, educadores e educadoras possuem uma riqueza de possibilidades que essa fase da vida oferece para a criação e para a construção de múltiplos saberes, com os quais a humanidade só terá a ganhar.

Observa-se que a concepção de infância, ou de infâncias, pode ser abordada de diferentes maneiras: do ponto de vista histórico ou do “espaço-tempo” das individualidades. Embora alguns estudos nos mostrem que certas características são universais e comuns, sabemos que cada criança permanece única nas próprias individualidades. Trois (2012, p. 71) acrescenta, ainda, que:

As crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças mostram que estão bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias. As crianças são vistas em sua potencialidade, são produtoras de cultura, sujeitos que se constituem de forma ativa nas relações sociais que estabelecem. A sociologia da infância nos ajuda a colocar o olhar sobre o modo como as crianças

vivem suas infâncias, não para o que os adultos querem que as crianças façam, mas o que elas fazem por si próprias.

Faz-se necessário refletir também sobre o papel dos educadores e das educadoras em validar as infâncias com bravura e com muito respeito. A criança simplesmente é... Não cabe mais perguntar o que ela será quando crescer, se ela já é alguém que produz, que faz escolhas, que diz o que pensa, que sente e que externa seu querer com clareza. Ao reconhecer que as crianças são criativas, inventivas e protagonistas, é preciso também validá-las como potentes e capazes. É preciso ainda redesenhar o papel da educação ao lado delas, redefinindo rotas, metas, processos, modelos e objetivos.

O professor e idealizador do projeto pedagógico da Escola da Ponte, em Portugal, José Pacheco, em palestra ministrada em Brasília, trouxe a seguinte reflexão: “Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são ensinados por professores do século XX, com práticas do século XIX”. Essa ponderação não só nos inquieta, como também nos convida para repensarmos modelos engessados e redesenharmos novas estratégias e com urgência.

## **CAPÍTULO II: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: a construção de novos caminhos para a Educação Infantil**

“Nossa tarefa é ajudar as crianças a escalarem suas próprias montanhas o mais alto possível”.

Loris Malaguzzi

Desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010), há uma intensa discussão sobre as dimensões do cuidar e do educar. Esses são aspectos indissociáveis e que, naturalmente, complementam o processo educativo.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), acompanhamos um salto histórico ao percebermos o visível reconhecimento da Educação Infantil como essencial para a construção da identidade e da subjetividade da criança. A BNCC (BRASIL, 2018) trouxe a preocupação em garantir equidade do ensino e dos direitos de aprender, assim como um conjunto de conhecimentos e de habilidades comuns.

Para a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) estabeleceu seis direitos de aprendizagens, com o intuito de sustentar que as experiências propostas pelos educadores estejam em consonância com aspectos indispensáveis para a faixa etária atendida por esse segmento de ensino. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O grande desafio é o de aproximar o trabalho pedagógico da perspectiva infantil. Para isso, deve-se pensar nas infâncias com os olhos das crianças e criar possibilidades para que elas desenvolvam competências. Assim, elas poderão expressar curiosidades e buscar estratégias para solucionar problemas de maneira significativa, criativa e encantadora.

Como resultado de amplas discussões em diferentes âmbitos da sociedade, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), faz-se necessário uma revisitação da linha temporal dos documentos legais que a precederam, a fim de evidenciar o lugar da criança brasileira na política pública e reconhecê-la como sujeito histórico, protagonista e cidadão de direitos.

O marco das mudanças e dos avanços direcionados às crianças pequenas deu-se com a atual Constituição Federal (BRASIL, 1988). Com ela, a Educação Infantil recebeu o reconhecimento constitucional como um direito da criança e da família. Foi a primeira constituição brasileira que considerou e validou a criança pequena e os direitos dela à

creche e à pré-escola, bem como sugeriu proteção integral a elas, como citado no artigo a seguir:

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Mesmo empenhada em assegurar os direitos das crianças, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) parecia considerar apenas as necessidades de cuidado, de proteção e de assistencialismo. A partir daí, começou a surgir um novo movimento em favor das infâncias e da educação, o que fez com que diversos estudiosos e pesquisadores manifestassem as próprias concepções sobre essa fase do desenvolvimento humano.

Dando prosseguimento ao reconhecimento legal da Educação Infantil e com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes, surge, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), considerado o estatuto jurídico da criança cidadã. Esse documento consagra uma nova visão de criança e de adolescente na sociedade brasileira, reconhecendo-os como cidadãos, sujeitos de direitos, em processo de desenvolvimento e de formação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n. 8.069, publicada em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e já discutido no capítulo anterior, apresentou um maior detalhamento de cada um dos direitos das crianças e dos adolescentes e criou, também, conselhos encarregados de definir novas diretrizes e de garantir esses direitos propostos.

Nos anos seguintes à aprovação do ECA (BRASIL, 1990), entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos importantes, intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”, os quais estabeleciam as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e de promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino.

Já em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394, que fixava as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). O documento introduziu uma série de inovações em relação à educação básica brasileira, dentre elas a integração de creches nos sistemas de ensino, o que compôs, assim, com as pré-escolas, a primeira etapa da educação básica. Reafirmou, também, o compromisso com o atendimento gratuito em creches e em pré-escolas, que já havia sido citado na

Constituição Federal (BRASIL, 1988). A LDB (BRASIL, 1996) defendia, ainda, o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Delegou, também, maior autonomia às escolas, no que diz respeito à flexibilidade na organização do currículo e na escolha de métodos pedagógicos condizentes às instituições.

Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) visava auxiliar os docentes na superação da tradição assistencialista de atendimento às crianças pequenas. O material, distribuído pelo Ministério da Educação às escolas públicas brasileiras e organizado em três volumes, provocou a reflexão acerca dos objetivos, dos conteúdos e das orientações didáticas para a equipe pedagógica da Educação Infantil.

O documento (BRASIL, 1998) sugeria que as atividades fossem oferecidas para as crianças por meio de situações pedagógicas orientadas, e não só se utilizando das brincadeiras. Nesse sentido, a integração entre o cuidar e o educar ficou em evidência e tornou-se um aspecto relevante na prática do trabalho docente, pois, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21), “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

Apesar do longo intervalo de tempo entre a LDB (BRASIL, 1996) e a chegada das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), só em 2010 o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou a regulamentação desse novo documento. As DCNEI foram elaboradas de forma coordenada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar na elaboração, no planejamento e na avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para as crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), como documento normativo, validaram o segmento como a primeira etapa da educação básica e o inseriram no sistema nacional de ensino. Assim, reconheceram que a criança da faixa etária de 0 a 6 anos de idade é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) tinham, também, o objetivo de promover a igualdade e de cumprir as funções sociopolítica e pedagógica, bem como o de assumir a responsabilidade de tornar as instituições espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes. O documento demonstra, ainda, uma concepção de criança que inspira e que sugere uma nova forma de perceber as práticas pedagógicas e destaca o atendimento à diversidade e às especificidades das crianças pequenas.

Nesse íterim, as DCNEIs (BRASIL, 2010) assumiram a missão de substituir o RCNEI (BRASIL, 1998), que, por mais de uma década, sustentou as práticas pedagógicas da Educação Infantil, rompeu com orientações oficiais anteriores e propôs uma prática educativa centralizada na criança e nas relações dela. O RCNEI (BRASIL, 1998) definia, ainda, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, que deveriam ser desenvolvidas por experiências diversificadas, e sugeria que as estratégias de ensino deveriam adequar-se à realidade de desenvolvimento infantil e ao meio em que as crianças estavam inseridas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) definiam três princípios estruturantes – éticos, estéticos e políticos – que deveriam ser seguidos pelas instituições escolares na elaboração das propostas pedagógicas. O princípio ético dizia respeito à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade, ao respeito ao meio ambiente e às singularidades das crianças quanto às diferentes culturas e identidades. Já o princípio político enfatizava os direitos de cidadania, do pensamento crítico e da democracia. E o princípio estético abordava a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão.

Mesmo depois da validação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), somente a partir da Lei Federal n. 12.796 (BRASIL, 2013b), a legislação oficializou a obrigatoriedade das matrículas de crianças de 4 e 5 anos, o que aumentou o número de estudantes nas instituições de Educação Infantil.

Tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018) contou com um grupo potente de profissionais que esteve à frente desse processo, acrescido de grandes debates nacionais e internacionais de temas centrais da área. A inserção da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) foi debatida num amplo processo de diálogo e de democratização realizado em todo o país por diferentes representações sociais, de classe, entidades e instituições. O documento, previsto desde a Constituição

Federal (BRASIL, 1988) e reiterado pela LDB (BRASIL, 1996), tinha a intenção de promover a melhoria da qualidade da educação básica e de diminuir as disparidades entre o que é ensinado nas diferentes regiões brasileiras, as quais foram historicamente reproduzidas.

[...]. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2018, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) delega, ainda, maior autonomia às redes de ensino e às instituições escolares, públicas e privadas para construir currículos próprios, de acordo com os contextos, as características, as realidades, as necessidades e as singularidade dos estudantes. É preciso compreender que a BNCC (BRASIL, 2018) e o currículo da escola são documentos distintos. Aquela traz uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se espera alcançar, enquanto este busca traçar caminhos para que os objetivos sejam atingidos. E, como dito anteriormente, toda instituição de ensino possui autonomia para elaborar e adequar o currículo à própria realidade e aos próprios propósitos.

Barbosa e Oliveira (2018), colaboradoras na elaboração da BNCC (BRASIL, 2018), associam as próprias participações na escrita do documento como “a manutenção de um compromisso histórico assumido com a infância e a educação infantil”. (2018, p. 5). Elas subdividem o compromisso selado em três dimensões distintas. A primeira refere-se à Constituição Cidadã, que confirma a presença da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro e reafirma a contribuição da educação e da escola para a justiça social, a igualdade de oportunidades e a garantia do direito para todos e todas. Já a segunda dimensão diz respeito à defesa dos princípios políticos e sociais elaborados para a Educação Infantil nos últimos 30 anos e reiterados pelas DNCEIs (BRASIL, 2010), com os preceitos filosóficos, políticos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos que apresentam. Barbosa e Oliveira (2018, p. 7) afirmam:

A BNCC não se constitui em um currículo, mas é um referencial para a sua construção e efetivação. Ela define aprendizagens essenciais a serem promovidas, deixando o diálogo com autores, perspectivas teóricas e metodológicas a cargo dos currículos e dos projetos

pedagógicos, que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características de suas crianças.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) evidencia e procura garantir aos estudantes os direitos igualitários de aprendizagem em um país com tantas desigualdades, e deixa claro que não há a pretensão de universalização de uma proposta curricular.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2018, p. 15).

A construção e a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018) geraram muitas discussões, reflexões, debates e críticas. Em 2015, o Ministério da Educação criou um *site* e disponibilizou o texto preliminar do documento elaborado, a fim de suscitar trocas, sugestões e opiniões com a comunidade escolar. Essa primeira versão tinha como objetivo sugerir os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para a educação básica.

Em 2016, em decorrência da troca de governo e do afastamento de pessoas diretamente relacionadas à elaboração do documento até aquele momento, como por exemplo a socióloga Rita Coelho, algumas alterações foram lançadas na segunda versão para análise. Na construção desse segundo texto, houve a participação de professores, de gestores e de especialistas em educação. Já a terceira versão, divulgada em abril de 2017, foi alvo de diversas discussões, principalmente em relação à nomenclatura de um dos seus campos de experiência, hoje denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse campo sofreu alteração nas duas primeiras versões que buscavam imprimir nessa etapa um viés alfabetizador o que, conseqüentemente, causou desconforto entre os especialistas. Muito se falou sobre a antecipação da escolarização com a ênfase na leitura e na escrita em detrimento das múltiplas linguagens. Ou seja, mais uma vez se perdia a especificidade do trabalho pedagógico organizado para as infâncias.

Especificamente para a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) demonstra uma organização curricular por meio dos direitos, dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem propostos. Assim, contribui para a consolidação da imagem de crianças e de professores potentes, competentes e capazes. Paulatinamente, o

documento busca consolidar a identidade da Educação Infantil como uma etapa rica em oportunidades de viver a infância plenamente, de uma maneira prazerosa e rica em aprendizagens.

Baseando-se na concepção de criança como sujeito de direito, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), foram propostos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos indicam maior centralidade nas interações e nas brincadeiras – os dois eixos estruturantes da BNCC (BRASIL, 2018) – e estimulam uma construção pedagógica capaz de colocar nas ações dos pequenos a própria capacidade de aprender. Barbosa e Oliveira (2018, p. 5) acrescentam, ainda, que “cabe aos professores mediar a relação das crianças com as demais crianças e com o mundo à sua volta, ofertando tempo e espaço para que elas convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam”.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, alinhados aos eixos estruturantes e às competências gerais da educação básica, possibilidades de aprendizagens em situações reais e do cotidiano, o que permite que os pequenos desempenhem um papel mais ativo e protagonista em espaços que provoquem desafios e possibilidades de resolução de problemas. E acrescenta que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p. 38).

Além dos seis direitos de aprendizagem que permeiam a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) trouxe uma nova organização curricular, capaz de perceber a criança como o centro do processo educativo: os campos de experiências. Os cinco campos específicos são fios condutores para a organização curricular e são inspirados na abordagem italiana de Reggio Emilia, tema do próximo capítulo. Ao se estruturar o currículo por campos de experiências, assegura-se um projeto educativo focado no fazer e no agir da criança. Além do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e

imaginação”, mencionado anteriormente, a BNCC propõe outros a seguir: “O outro, o eu e o nós”, “Traços, sons, cores e formas”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Essa estrutura, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como uma possibilidade, apresenta um caráter transdisciplinar e faz a interface entre as propostas dos educadores e as experiências das crianças. Torna-se, portanto, uma alternativa de mudança de paradigma de uma pedagogia transmissiva.

A importância dos campos de experiência é afastar do centro curricular um modelo que priorizava a transmissão de conhecimentos por disciplinas acadêmicas ou áreas do conhecimento e que, na educação infantil, não estabelecia relações entre o currículo e a vida cotidiana das crianças e as práticas sociais de suas comunidades, como se alimentar, brincar, descansar, vestir-se e ir ao banheiro, que são conhecimentos importantíssimos, formativos. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Os campos de experiências originam-se da oportunidade de diferenciar o currículo da educação básica e de propor uma organização curricular fundamentada em pedagogias ligadas à metodologia de projetos, que visa romper o caráter de compartimentalização dos saberes em áreas e disciplinas.

Trabalhar com foco nas experiências é reconhecer que as crianças têm, em si, o desejo de aprender. É garantir que o aprendizado se construa por meio da interação entre a criança e o mundo, entre os pares e entre os adultos. É dar valor ao fazer e ao agir da criança. Deixar que ela coloque a mão na massa e se transforme a cada vivência significativa.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 41):

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Dentro de cada um dos cinco campos de experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), há objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento estabelecidos para cada grupo etário. Assim, reconhece-se que, em cada uma das três fases de

desenvolvimento apresentadas no documento – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas –, a criança apresenta necessidades e especificidades diferenciadas. Essa proposta de objetivos de aprendizagem tem como foco as experiências das crianças e os contextos. Consequentemente, exige um olhar mais atento e observador, bem como uma escuta sensível do adulto.

Com a chegada da Base Nacional Comum Curricular, pretende-se investigar de que forma as concepções do novo documento normativo se articulam, ou não, a uma ressignificação da prática docente das professoras pesquisadas, bem como entender a maneira como influenciam e contribuem na transformação ou na continuidade de concepções sobre crianças e infâncias. Também se visa compreender as representações sobre o protagonismo dos estudantes em articulação com atividades que garantam os direitos de aprendizagem propostos.

Nesse sentido, é preciso compreender que os docentes também compõem as escolas, com suas percepções, singularidades e emoções e são diretamente afetados pelos novos documentos que norteiam a Educação Infantil. Precisam compreender e ressignificar suas atitudes e práticas a todo instante.

Portanto, com a linha do tempo traçada nessa breve revisão histórica e documental, foi possível revisitar o trajeto percorrido e reconhecer as conquistas da BNCC (BRASIL, 2018) na construção de novos caminhos por uma Educação Infantil respeitosa às infâncias.

Faz-se necessário também considerar não só a implementação dos documentos oficiais nas instituições escolares, como também essa costura importante de perspectivas contemporâneas que articulam as infâncias e a subjetividade em busca de melhor compreensão do desenvolvimento humano, com base na Teoria da Subjetividade de González Rey para compreender os aspectos que integram a constituição subjetiva do docente de Educação Infantil.

### **CAPÍTULO III: O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: pontes, saberes e sabores da Pedagogia da Escuta**

“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração.  
O essencial é invisível aos olhos.  
Os homens esqueceram essa verdade,  
mas tu não a deves esquecer.  
Tu te tornas eternamente responsável  
por aquilo que cativas.”

Antoine de Saint-Exupéry.

Certa vez, um aviador conheceu um príncipezinho no meio do deserto. Os dois tornaram-se amigos. O jovem príncipe logo tocou o coração do rapaz e lhe presenteou com os mais diversos ensinamentos. O menino afirmava que “pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 2).

Aos poucos, o aviador permitiu-se encantar com o novo amigo, que encontrava razões para ser feliz com as coisas mais simples e que via o mundo como uma criança. O príncipe, por sua vez, enxergava além do que os olhos possibilitavam: sentia, opinava, realizava conjecturas e descobertas constantes. E havia um importante diferencial na relação entre o aviador e o príncipe: a habilidade daquele de escutar. O pequeno príncipe tinha voz. Todas as crianças também a têm. E quanto aos adultos? Todos possuem a mesma habilidade do aviador-escutador?

Por trás de um ato de escuta, há, frequentemente, uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre uma emoção. A escuta é emoção, é gerada por emoções e provoca emoções. As emoções dos outros nos influenciam mediante processos fortes, diretos, não mediados, intrínsecos das interações entre sujeitos que comunicam. (PROJECTO ZERO, 2014, p. 82).

Nessa abordagem pedagógica, a escuta ocorre não só por meio da audição. Ela envolve todos os sentidos. Saber escutar consiste em um grande desafio. Aprender a ensinar, permitindo-se escutar, constitui uma verdadeira arte, que exige sensibilidade apurada, pois, mobiliza emoções diversas em vários níveis, suscita dúvidas, atíça o desejo de partilhar experiências, afirmando os envolvidos enquanto pessoas capazes do exercício de troca, de empatia, de reconhecimento da importância de outros sujeitos em todo o

processo e de todos na compreensão de si e do mundo. Escutar uma criança implica visualizar novas perspectivas, perceber o potencial, os talentos, os entendimentos e as visões de mundo dela. A escuta possibilita à criança maior visibilidade e legitimidade, pois tal ato requer consciência e torna possíveis a comunicação e o diálogo. Adriana Friedmann (2020, p. 131) acrescenta:

Escutar é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro.

### **3.1 - Criando Pontes – Pedagogia da Escuta**

A pedagogia da escuta, embasada nas ideias de Loris Malaguzzi, tem servido de referência para as novas metas da Educação Infantil propostas pela BNCC (BRASIL, 2018). Malaguzzi, jovem pedagogo e educador, interessou-se pela construção de uma nova escola e de um novo agir pedagógico. Logo, tornou-se o principal responsável e idealizador do princípio pedagógico de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália, ao fim da 2ª Guerra.

Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que, em um pequeno vilarejo, chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 57).

O educador trabalhou por mais de cinquenta anos investigando e realizando experiências capazes de qualificar o ensino da região, sempre alicerçado na pedagogia da escuta, rompendo barreiras pré-estabelecidas e adequando um planejamento flexível e coerente aos estímulos do desenvolvimento intelectual infantil.

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para as crianças pequenas, nas

quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. (GARDNER, 1999, p. 13).

A pedagogia da escuta busca dialogar com o mundo e com a sociedade, visando propiciar uma aprendizagem real, cooperativa, libertadora e compartilhada. Além disso, ela respeita as ideias das crianças, cria sinergia entre os protagonistas, promove maior interação com o conhecimento, ou seja, dá significado novo à prática educativa.

Vários estudos vêm sendo realizados no sentido de ampliar essas perspectivas de compreensão sobre a participação das crianças na construção do currículo. A partir desses estudos, constata-se, claramente, que tanto crianças e professores precisam ser ouvidos. Ou seja, qualquer diretriz educacional deve estar atenta para exercitar a pedagogia da escuta também com os professores.

O educador assume, então, um lugar de parceria, com um olhar renovado, com estratégias mais flexíveis, em busca de caminhos que podem ser transformados mutuamente. Segundo Rinaldi (2012, p. 43),

A pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado.

Quando a criança é vista como produtora de cultura, capaz de expressar e externar a própria visão de mundo e refletir sobre as próprias experiências e vivências, a prática pedagógica já não pode ser a mesma, pois a concepção de infância e de educação infantil dos educadores acaba influenciando novas e criativas práticas pedagógicas.

Em que medida essas diretrizes gerais têm se tornado experiência efetiva no cotidiano da sala de aula da escola? Como os professores têm compreendido e incorporado as teorias da pedagogia da escuta nas suas práticas diárias? Como professoras têm construído, a partir dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil hoje pontes com a abordagem de Reggio Emilia?

Proença (2018), discute a articulação entre os fazeres e os saberes essenciais aos educadores na busca de transformações da prática cotidiana, visando o alinhamento com a contemporaneidade e com nossos documentos norteadores para a Educação Infantil. A autora traz, ainda, a experiência educativa de Reggio Emilia como inspiração.

A abordagem italiana para a Educação Infantil apresenta-se como uma pedagogia de relações humanas capaz de produzir uma educação de qualidade para as crianças e um currículo diferenciado na Educação Infantil. Nela, os vínculos afetivos desenvolvem-se a partir da escuta e do diálogo, potencializando a construção de novos conhecimentos, a ressignificação do convívio em grupo, o trabalho com projetos interdisciplinares, o exercício da arte, da ética, da estética e o uso das múltiplas linguagens expressivas como uma concepção de aprendizagem e de integração do ser humano. (PROENÇA, 2018, p. 80)

Vale ressaltar que, o que acontece em Reggio Emilia não pode ser imitado e nem copiado. Há um contexto histórico, cultural, social e político diferentes do cenário brasileiro. Quer dizer, Reggio Emilia é inspiração, e não um modelo a ser seguido, como dizem Gunilla Dahlberg e Peter Moss:

Nós também temos necessidade de mais Reggios, não no sentido de meras duplicações, mas de outras comunidades que se preparem para embarcar em projetos culturais para a infância, a fim de combinar pensamento e ação utópicos, de sonhar com o futuro, de esperar por um mundo melhor. (DAHLBERG; MOSS, 2012, p. 54).

### **3.2 - Protagonismo da Criança e o Papel do Educador**

Para este trabalho, que visa compreender as configurações subjetivas de docência e suas transformações no decorrer da trajetória profissional frente aos novos desafios, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é importante compreender que os referenciais reggianos relacionados aos conceitos vinculados a uma educação ativa, com tempos e espaços cuidadosos que respeitem as individualidades e que garantam momentos de escuta, de encorajamento no processo de aprendizagem e a compreensão de que a pedagogia deve promover o uso de múltiplas linguagens, são essenciais para que novas práticas sejam visualizadas no dia a dia da Educação Infantil.

Segundo Rinaldi (2012), as crianças são questionadoras, curiosas e criativas. São, também, competentes, potentes e capazes. Gostam de investigar, de explorar e de aprender todos os dias. Elas são as protagonistas do próprio aprendizado, traçam um percurso formativo, fazem escolhas e buscam dar sentido a tudo o que produzem. Ao longo desse caminho, desenvolvem hábitos e atitudes importantíssimos, como cooperação, respeito, empatia, autoconfiança, coragem, autonomia e tantos outros.

Desse modo, a autora também enaltece o papel dos educadores e das educadoras como protagonistas ao lado das crianças e acrescenta dizendo que “a criança competente tem um adulto que a enxerga desse jeito” (Rinaldi, 2012, p. 206).

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 23).

Neste sentido, a criança é reconhecida como produtora de cultura, autônoma, ativa, e não como uma receptora passiva, que só aprende a partir da transmissão de informações pelo adulto. O professor, consciente do próprio papel, prioriza o fomento de oportunidades para que o estudante possa potencializar a capacidade de expressão e de criatividade por meio de diferentes formas. Segundo Rinaldi (2012), a criança protagonista é aquela incentivada a ir em busca do próprio conhecimento e que está cercada de adultos que constroem um ambiente para que ela possa manter a curiosidade aflorada, e acrescenta:

As crianças são competentes, têm o próprio saber e teorias sobre qualquer assunto que possa surgir como elemento de pesquisa. Toda criança tem sua bagagem própria de hipóteses acerca do possível senso e significado das coisas. Essas hipóteses procedem das experiências pessoais das crianças, e elas desejam comunicá-las aos outros, adultos e crianças. (p. 236)

Ou seja, para construir a aprendizagem como protagonista da própria história, a criança precisa valorizar e se orgulhar da cultura de origem e partilhá-la com outros indivíduos. A manutenção da curiosidade permite que a criança tenha a consciência de que precisa e tem o direito, também, de apropriar-se de outros conhecimentos que a escola pode oferecer. Afinal, esses saberes também pertencem a ela, já que muitos deles são patrimônios da humanidade e valiosos instrumentos de vida e de sobrevivência.

Ao estabelecer o diálogo com os conhecimentos já construídos pela humanidade, a criança protagonista reinventa o mundo a partir de interferências próprias. Ou seja, apodera-se do que lhe pertence, incorpora ao conhecimento tradicional a própria cultura e visão de mundo, conquista a vez e dá som à própria voz com determinação, pois ela possui a capacidade e a necessidade de ser autora da própria existência e infância. Como

afirma Rinaldi (2012, p. 170), “crianças não conhecem o mundo, mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo, e querem fazer isso. Nesse relacionamento com o mundo, acabam por conhecê-lo e por conhecer a si mesmas”.

Portanto, a imagem que os educadores e as educadoras constroem sobre as crianças, a forma como as enxergam suas potencialidades e especificidades, “vai determinar nossa maneira nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas” Rinaldi (2012, p. 169). Em vista disso, compreender o protagonismo infantil é reconhecer a cultura das infâncias.

Segundo Trois (2012, p. 136), “a participação infantil é um processo de interação social conquistado em espaços coletivos, nos quais as crianças são consideradas como autores, fazem escolhas e tomam decisões coletivamente”. O professor, nesse sentido, assume, também, a responsabilidade de construir a própria história, delimitar e valorizar cada uma das atribuições na função humana e social de educador, comprometido com o processo de escuta.

Assim, que maneira é essa de ensinar, de ouvir as vozes das crianças e de se silenciar quando necessário? O que torna os adultos mais sensíveis à habilidade da escuta? Que paradigmas merecem ser rompidos para que a prática docente se alinhe a essas necessidades?

Friedmann (2020, p. 134) acrescenta, ainda:

Aquele que escuta, silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. Está presente. Se escutarmos antes de educar, poderemos, então, ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro, caminhando para uma relação mais equilibrada.

Dessa maneira, a habilidade da escuta pressupõe, por um lado, uma postura bem simples, por significar pressuposto básico e principal para qualquer ação educativa. Por outro, tem a complexidade pelo grau de sensibilidade que será exigido do educador. É importante ficar claro, como ressalta Trois (2012), que esse processo implica a valorização da criança em vários aspectos: na vivência, nas experiências e formas de expressão dos processos de pensamentos. A partir disso, revelam-se as competências, os limites individuais e a tomada de consciência do lugar no mundo e na construção da

própria aprendizagem. Daí o caráter de empoderamento que esse processo possibilita, tanto para a criança quanto para o professor que, com tudo isso, aprendem, também, a buscar e a encontrar o próprio lugar e a própria importância nesse processo e na vida.

Ainda sobre o protagonismo infantil e como ele é um valor fundante da abordagem de Reggio Emilia, Rinaldi (1999, p. 108) acrescenta:

O marco da nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e o direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e a identificação com a espécie.

### **3.3 - O Educador e o Homem de Orelha Verde**

A partir do presente trabalho sobre a Pedagogia da Escuta e os recentes estudos sobre a Teoria da Subjetividade é possível visualizar alguns importantes aspectos que entrelaçam as duas perspectivas. É importante deixar claro que é um bom começo, e por isso, muito incipiente ainda, carecendo, portanto, de maior aprofundamento no campo da pesquisa acadêmica.

A Teoria da Subjetividade é formulada, inicialmente, a partir de estudos de Fernando González Rey sobre personalidade que se ampliam para outros campos, mas, especialmente, no viés de uma leitura crítica aos estudos e pressupostos teóricos da psicologia tradicional. Apesar de origens diversas, métodos e áreas de atuação específicas, aos estudos trabalham em alguns aspectos questões problemáticas comuns.

Um aspecto complexo para as representações atuais no conhecimento psicológico é como articular os processos de subjetivação dos espaços sociais e individuais sem antropomorfizar os espaços sociais e sem reduzir a gênese da subjetivação aos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 204).

Assim, reconhece-se a complexidade de articular os processos de configurações dos indivíduos, pois “pensar pela perspectiva da Teoria da Subjetividade significa superar essas amarras, propor e aceitar uma referência aberta que não engesse ações e saberes e que implique a valorização da pessoa” (MARTÍNEZ, 2020, p.34). Ambas as perspectivas

precisam lidar com a complexidade do entrelaçamento dos níveis sociais, culturais e históricos em que as pessoas estão inseridas, que são diversos e mutantes em todo processo.

Ou seja, como os pensadores e atuantes no ensinar e no aprender e os teóricos da subjetividade poderiam operar tal desafio se não tivessem a capacidade de ouvir apurada como O homem de orelha verde do poeta ou o aviador do *Pequeno príncipe*? Como elaborar teorias baseadas em sujeitos e sociedades concretas sem capacidade de escuta? Como atuar na prática concreta de uma educação para a vida e de qualidade sem lançar mão desses estudos e da tarefa de elaboração teórica?

Nesse sentido, o poema de Gianni Rodari, a seguir, traz a reflexão sobre o papel do professor e da professora no processo de ensino e aprendizagem.

Um dia num campo de ovelhas  
 Vi um homem de verdes orelhas  
 Ele era bem velho, bastante idade tinha  
 Só sua orelha ficara verdinha  
 Sentei-me, então, a seu lado  
 A fim de ver melhor, com cuidado  
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
 De um menininho tenho a orelha ainda  
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
 O que os grandes não querem mais entender  
 Ouço a voz de pedras e passarinhos  
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
 Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto  
 Foi o que o homem de verdes orelhas  
 Me disse, no campo de ovelhas. (RODARI, 1997, p. 13).

Rodari (1997, p. 13) apresenta um velho que, apesar da idade, permite que as orelhas ainda sejam infantis, atentas, brincalhonas, como as orelhas das crianças. O poeta nos conta o encontro com o senhor que chamava a atenção dele por ter uma idade tão madura, mesmo tendo uma “orelha tão verde”. A orelha verde funciona como uma metáfora da capacidade de não envelhecer desse órgão da escuta, que permanece livre, atento e curioso, como o das crianças, sempre aberto à novidade e à alegria de viver.

Por trás do ato de escuta, existe, normalmente, uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escutar

é emoção; é um ato originado por emoções que estimula emoções. (RINALDI, 2012, p. 124).

Segundo o poema, com a orelha verde o educador também possui uma orelha criança, que escuta o que passaria despercebido aos ouvidos de um adulto, que percebe detalhes, que capta interesses, necessidades e desejos. Essa postura possibilita caminhos, pensa estratégias e disponibiliza materiais que auxiliem as crianças em descobertas e na elaboração de mais questionamentos. Os educadores de orelhas verdes criam estratégias e condições para que os estudantes tracem um percurso em busca de novas descobertas.

É importante que o educador saiba, também, que há momentos em que deve apenas observar, sem interferências, pois ouvir com sensibilidade é um exercício; assim, o educador exercita-se. Ou seja, mantém a orelha verde, aguça a sensibilidade e possibilita o exercício de compreender melhor o outro e a própria vida. Só mesmo uma orelha verde de um velho poeta pode captar o imperceptível ao adulto de orelha cansada de exercitar-se.

Em um contexto educativo no qual a criança é um ser ativo, ela, por meio de interesses e vivências próprias, torna-se a fonte de inspiração do educador, cujo papel é o de nortear e delinear projetos e atividades, além de alinhar tudo isso aos repertórios culturais dos grupos de educandos, ampliando-os e fazendo-os refletir constantemente, ao oferecer espaços de diálogos, de argumentação, de trocas e de questionamentos.

Ristow (2012) enfatiza que escutar é permitir que a criança seja protagonista no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Afirma, ainda, que o educador deve ter a consciência do grande potencial da criança. Para isso, deve ampliar os modos da escuta, da atenção, da observação e da percepção de como a criança se revela no tempo, no espaço e nos saberes. “O professor ora é o mediador ora o interlocutor; ora sujeito e protagonista. Portanto, ele tem função fundamental no processo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança” (RISTOW, 2012, p. 30).

Conforme Trois (2012), a prática educativa requer uma participação reflexiva capaz de valorizar e problematizar noções de democracia, diálogo e diversidade.

O ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos gestos, aos modos como se relacionam estando atento às formas de organização do tempo, do espaço, das situações de aprendizagem. A partir da prática da escuta e do respeito, somos capazes de construir espaços inovadores. Essa ação exercida pelo professor potencializa a condição da criança como sujeito. (TROIS, 2012, p. 116).

A diversidade só pode ser respeitada se for percebida como potencializadora da multiplicidade de saberes que circulam e se oferecem sob diversas formas em espaços inovadores de interação desses sujeitos.

Martins Filho (2013, p. 9) destaca a necessidade “da compreensão de que a ação reflexiva em torno das minúcias da vida cotidiana, especialmente no que tange ao fazer-fazendo da docência, possibilita entender a complexidade da própria vida vivida no coletivo da instituição educativa”.

Daí a importância da relação entre teoria e prática enquanto reflexão e elaboração conjunta dos sujeitos atuantes nas minúcias da vida cotidiana. Martins Filho (2013) ainda ressalta o papel e a importância do professor ouvinte e sensível a essas minúcias, o quanto isso pode fazer o diferencial na complexidade de todo o coletivo escolar.

Perceber a importância do educador ouvinte e compreender que mudanças são necessárias em busca desse perfil tem sido alvo das discussões para a Educação Infantil. É preciso entender que tipos de mudanças estão acontecendo e se elas, de fato, estão acontecendo.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 78) afirmam:

Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas.

O maior desafio de um educador ouvinte é o de renunciar à segurança, ao domínio e ao controle. O fazer pedagógico centralizado na escuta propicia um planejamento construído, paulatinamente, sob o olhar de constante mudança e questionamento dos autores envolvidos. Isto é, o planejamento pode modificar-se e os resultados também podem não ser dentro de concepções previstas pelo educador.

Nessas reflexões e nas discussões acerca do papel do educador de orelhas ainda verdes, evidencia-se a consciência da necessidade da mudança de postura na prática pedagógica como condição para um novo momento de crescimento do processo educacional. Da mesma forma, sinalizam as muitas dificuldades encontradas pelo caminho. Práticas pedagógicas antigas ainda são fortes e sobrevivem no cotidiano da escola como elementos de resistência à mudança. A busca de outro lugar do profissional

como parceiro implica abrir mão do controle e das antigas verdades da superioridade em relação aos estudantes. Isso acontece, principalmente, no que tange ao medo, à surpresa, à indefinição dos caminhos, à perda do controle e de um suposto poder que lhe foi atribuído.

Precisamos aprender a ouvir as crianças e nem sempre isso vai acontecer por meio das palavras. O silêncio, as ações, os olhares, os gestos e as linguagens corporais dos pequenos também falam muito e devem ser identificados e compreendidos como formas de expressão.

O silêncio funciona como um importante momento de escuta para o educador e sinaliza na criança um gesto importante, que nos prepara para ler mensagens não traduzidas nas palavras, que, muitas vezes, são insuficientes para expressar desejos e pensamentos mais profundos.

Nessa perspectiva, Trois (2012) expõe que o silêncio se fortalece na escuta e no acolhimento. “É uma experiência de intimidade com as coisas, intimidade com o lugar que acolhe, com as crianças que circulam, com os adultos que respeitam, com o sol que aquece o corpo e traz maior conforto”. (TROIS, 2012, p. 154). O importante é que a criança seja. Para isso, deve legitimar-se a curiosidade dela, a busca por significados para as coisas do mundo, a visão diferente de si e do outro. Além disso, é necessário estar próximo, atento, em silêncio, respeitando os significados construídos pelas crianças. Isso é um importante exercício de intimidade com as coisas, com outros sujeitos e consigo mesmo. É experimentar o exercício do acolhimento para a vida em movimento que o processo educacional fomenta.

Assim, é preciso reconhecer a importância do olhar atento do educador como aliado no processo de escuta, como acrescenta Adriana Friedmann (2020, p. 37):

Nesse caldo de vivências, experiências e culturas, temos o imenso desafio de escutar, observar e adentrar os universos infantis para reconhecer a multiplicidade de jeitos de ser criança, de viver as infâncias, de expressar e ressignificar linguagens e culturas.

### **3.4 - As cem linguagens da criança**

As maneiras como os docentes se relacionam com as crianças e com os saberes delas influenciam no que as motivam e no que elas aprendem. Existe uma busca constante pela ampliação do exercício da autonomia, com vistas a novas descobertas e formas de

construir conhecimentos. De acordo com Filippini (1999, p. 118), no livro *As cem linguagens das crianças– A abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância*:

Para nós, cada criança é única e é protagonista de seu próprio conhecimento. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com outros e comunicar-se. As crianças são tão abertas ao intercâmbio e à reciprocidade! Desde cedo na vida negociam com o mundo social e físico – com tudo o que a cultura lhes dá.

O poema de Malguzzi, intitulado “*Ao contrário, as cem existem*”, trouxe, em forma de metáfora, a reflexão salutar sobre as inúmeras linguagens e relações possíveis das crianças nos ambientes em que vivem.

A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos  
 cem pensamentos  
 cem modos de pensar  
 de jogar e de falar.  
 Cem sempre cem  
 modos de escutar  
 as maravilhas de amar  
 Cem alegrias  
 para cantar e compreender.  
 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.  
 A escola e a cultura  
 lhe separam a cabeça do corpo. (MALAGUZZI,1999, p. 5).

As ideias de Loris Malaguzzi estão, constantemente, perpassando a prática docente dos educadores e das educadoras da infância. Com o autor e com a proposta desenvolvida em Reggio Emilia e outras experiências similares, observa-se a importância da troca, do compartilhamento de saberes e de conhecimentos. É preciso que a escola esteja atenta para a criança de cem mãos, de cem mundos, de cem linguagens. É preciso que cabeça e corpo estejam integrados nessas cem possibilidades de ser cem, cem, cem. São as múltiplas linguagens que permitem a criatividade, o protagonismo e a imaginação.

Diversas instituições pelo mundo inspiraram-se também nessa proposta, e buscam trazer o que há de melhor dela, adaptando-a a diversas realidades.

Dessa maneira, é importante que o educador da Educação Infantil se preocupe em conhecer os estudantes e em manter uma escuta atenta diante das manifestações deles; busca perceber as potencialidades e as possibilidades de cada um; ver além, ouvir, refletir e construir novas estratégias de ensinar e de aprender. E esse educador sabe que não há fórmula perfeita, que o trabalho exige muito empenho e que apresenta, ainda, muitas dificuldades a serem vencidas.

Hoje, é notória a importância de saber quem são os indivíduos que frequentam o espaço da Educação Infantil, quem é a educadora e quais são os contextos educativos apropriados para as infâncias. Os desafios e as necessidades a serem superados são inúmeros. É preciso considerar as culturas infantis, as histórias de vida de cada um que compõe o espaço infantil e a instituição que acolhe todas as especificidades existentes na comunidade. Em diálogos e discussões acerca do grande desafio na formação pedagógica da educadora de Educação Infantil, faz-se necessário desenvolver uma proposta de trabalho que articule as experiências, as vivências e as realidades sociais e culturais do educador e do educando com os conhecimentos culturalmente construídos.

As ideias de Malaguzzi continuam vivas e em movimento. Para dar continuidade a essa mudança, fez-se necessário compreender, primeiramente, os estudantes e o modo como cada educador percebe a infância. Muitos desafios estão por vir. E, diante deles, que caminhos percorrer?

Para Trois (2012, p. 114),

Trabalhar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais incertezas e inovações. É o caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças; o professor vai criando oportunidades e sendo sensível e atento ao que insiste e se faz presente nas ações e interações cotidianas da criança.

Apesar das muitas dificuldades que todo processo de mudança implica, aos poucos, tornou-se visível o empenho em traçar um novo caminho, com um olhar e uma escuta mais sensíveis. Esse novo caminho exige e exigirá novos passos e muito estudo, visto que não se trata de um processo rígido e acabado, mas flexível à realidade e transformador.

Aprender é um processo que leva toda uma vida. Aprender a ensinar é resgatar, enfim, a criança que todo homem traz dentro de si; é estar atento para essa criança que,

ao mesmo tempo que tem cem possibilidades de sonhar e de criar, é única, como a rosa do planeta distante do pequeno príncipe, pela qual foi cativado, criando laços e construindo afetos e singularidade.

Afinal, “o essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 53) e só é possível buscá-lo com o coração. “Se tu amas uma flor que se acha numa estrela, é doce, de noite, olhar o céu. Todas as estrelas estão floridas” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 88). Mas não se pode esquecer que a multiplicidade de estrelas floridas e a doçura do que isso representa só faz sentido porque “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 74). E, em meio à profusão de cores, espinhos e pedras do caminho, cada um é cem, mas cada um é um, e, como a rosa, é única.

Múltipla e única é cada criança que ouvimos pelo poder de nos cativar. E que, conseqüentemente, assumimos, nesse processo de aprender a ensinar, toda responsabilidade também em cativá-la. Se isso implica trabalho, paciência, idas e vindas, progressos e recuos, por outro lado, daí reside a força do educador ouvinte: a responsabilidade com aquilo que cativa, com cada criança, com todas as infâncias, com a própria história de adulto que jamais esquecerá que foi criança um dia.

Essa rosa sozinha é mais importante que todas, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus sob a redoma. Foi a ela que abriguei com o paravento. Foi dela que matei as lavas (exceto duas ou três por causa das borboletas). Foi a ela que eu escutei queixar-se e gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. É a minha rosa. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.72).

## CAPÍTULO IV: A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E SEUS CONCEITOS CENTRAIS

*“O mais importante e bonito do mundo, é isso: que as pessoas não estão sempre iguais – ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.*

Guimarães Rosa

### 4.1 - Breve Histórico da Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade, foi desenvolvida por Fernando González Rey, doutor em psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em ciência pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética, com fortes contribuições de sua esposa, Albertina Mitjás Martínez, também cubana e doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana.

Trata-se de uma abordagem psicológica para compreender os processos exclusivamente humanos e seu funcionamento psicológico complexo. Segundo Mitjás Martínez (2005), “complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (p.4). A luz da perspectiva histórico-cultural, a subjetividade tem despertado o olhar atento sobre o indivíduo, as emoções e as tramas que o envolvem, assim como a maneira como se expressa e se articula com o mundo ao seu redor em sua complexidade e em suas configurações sociais e individuais.

Na década de 1990, convencido de que a epistemologia empirista dominante e filosófica eram insuficientes para elucidar a produção do conhecimento, González Rey transitou do estudo da personalidade para o estudo da subjetividade, mas não se esgotou nela, pois compreender o indivíduo implicaria também visualizar as suas interações com os outros e com o mundo. Para o autor, subjetividade é definida como:

Um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017, p. 27)

Ao aprofundar nos estudos da psicanálise e da psicologia humanista, González Rey interessou-se pela complexidade do funcionamento psicológico humano, inquietando-se com a maneira fragmentada e reducionista como era concebido.

Seus primeiros avanços se expressaram numa nova concepção de personalidade, ao considerá-la como um sistema configurado complexo constituído cultural e historicamente, que não determina linearmente o comportamento, mas constitui um dos elementos que nele participam (MITJÁNS MARTÍNEZ, TACCA, PUENTES, 2020, p.16)).

Os estudos e a concepção de González Rey sobre a personalidade foram fundamentais para a constituição da Teoria da Subjetividade, assim como a sua articulação entre o teórico, o epistemológico e o metodológico. Ao publicar, em 1997, *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, o autor traçou um novo caminho, reconhecendo a subjetividade e a sua natureza histórica, gerada na cultura. A partir deste momento, consolidavam-se as bases epistemológicas dos conceitos teóricos de subjetividade individual e social, sentidos subjetivos, configurações subjetivas e sujeito. Tais conceitos não se definem hierarquicamente, mas caminham em constante entrelaçamento na teoria.

#### **4.2 - Epistemologia Qualitativa**

De maneira inseparável ao tema da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida para a produção do conhecimento científico sobre a subjetividade, em uma perspectiva histórico-cultural. Tornou-se uma quebra de paradigma ao atribuir ao pesquisador a capacidade de criatividade no processo de pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade nasceram, assim, na contramão dos movimentos que hegemonizavam a época, representando um espaço alternativo dentro da psicologia. A tríade Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Método Construtivo-Interpretativo ofereceram uma opção também crítica para o desenvolvimento da pesquisa e da prática psicológica que vem se consolidando, na qual a subjetividade, sujeito, subjetividade social e a riqueza imaginativa emocional dos indivíduos. (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 24).

Erroneamente, a Epistemologia Qualitativa é considerada uma metodologia de pesquisa. Porém, representa a concepção da produção do conhecimento científico sobre a subjetividade e se desdobra na metodologia construtivo-interpretativa. Alicerçada em três princípios básicos, a Epistemologia Qualitativa está amplamente discutida nas obras

de González Rey (2003, 2005, 2017) e representa uma mudança de paradigma epistemológico necessário para dar visibilidade teórica aos complexos processos abordados na Teoria da Subjetividade.

Na perspectiva da subjetividade, o diálogo ocupa lugar de destaque como um dos três princípios citados. Mas não apenas o diálogo como sucessão de atos de fala relacionados e sim o diálogo que transcende as palavras, que considera a emocionalidade, a expressão gestual, postural e até contraditória. Nessa troca de emoções e de tensões promove a reflexão como ferramenta de mudança e de crescimento e representa um princípio central na representação do conhecimento segundo a Epistemologia Qualitativa, inseparável dos demais princípios propostos pela epistemologia.

Além do caráter dialógico do processo de construção de conhecimento, que reconhece essa forma comunicativa como espaço privilegiado para o estudo da subjetividade, outros dois princípios compõem a Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico e o reconhecimento do singular como espaço de produção desse conhecimento. O que legitima uma pesquisa orientada pela proposta da Epistemologia Qualitativa é a integração desses três princípios.

Sobre o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico, Muniz e Mitjás Martínez acrescentam:

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento é compreendido como uma produção humana, e não como um 'reflexo' da realidade (...) O conhecimento derivado da realização da pesquisa passa a ser considerado uma produção do pesquisador a partir do processo interpretativo das informações derivadas dos instrumentos de pesquisa. Dessa forma, não existe algo pronto para ser coletado e analisado, mas elaborações próprias sobre o que se configura no sistema dialógico-relacional entre pesquisador e participantes. (2019, p. 78)

Ou seja, rompendo com a dicotomia entre empírico e teórico, este princípio legitima o conhecimento como produção humana e procura compreender a inter-relação entre eles, abrindo possibilidades para o imprevisto, para o não dito e para o não padronizado. O caráter construtivo-interpretativo está associado ao tipo de problema que o estudo da subjetividade requer, necessitando de modelos teóricos articulados com sistemas múltiplos de significados, gerados no caminhar da pesquisa.

Assim, a pesquisa é entendida como um processo teórico e interpretativo, que vai se encorpando no decorrer das expressões, na elaboração de indicadores, na

construção das hipóteses e de elementos-chave para a construção da informação. O modelo teórico assume, portanto, a integração de diversos indicadores, hipóteses e ideias do pesquisador sobre o problema em estudo. Mitjás Martínez (2019, p.52) acrescenta ainda que “o processo construtivo-interpretativo tal como concebido na metodologia construtivo-interpretativa é um processo complexo que demanda imersão no campo, reflexão e, especialmente, imaginação e criatividade do pesquisador”.

O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa é o reconhecimento do singular como instância legítima para produção do conhecimento científico, rompendo com a ideia de generalização como concebida nas formas dominantes de se fazer pesquisa. Vale ressaltar que singular não é apenas o indivíduo, mas também uma escola, um grupo familiar, um casal.

Em suma, a Epistemologia Qualitativa está organizada a partir da necessidade em compreender a subjetividade, produzindo conhecimento vivo e inacabado sobre ela. Conhecimento que se configura no processo de produção teórica com relação próxima ao trabalho de campo, gerando novas zonas de intangibilidade sobre a temática estudada. Os três princípios citados estão diretamente imbricados e não podem ser utilizados isoladamente. A Epistemologia Qualitativa não é a soma desses três princípios, mas sua representação viva e integrada, assim como os seus desdobramentos.

Mitjás Martínez reitera:

Salientamos novamente que o teórico é a proposta da Teoria da Subjetividade, sendo a Epistemologia Qualitativa o fundamento epistemológico para seu estudo, e a Metodologia Construtivo-Interpretativa a proposta sobre a qual se desenvolve a pesquisa de campo referente. As três se constituem de forma simultânea e articulada, porém mantendo suas especificidades, não podendo, assim, serem confundidas umas com as outras nem uma ser substituída pela outra. (2019, p.57)

A Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade se retroalimentam constantemente e acabam, assim, constituindo uma unidade teórico-epistemológico-metodológica.

### **4.3 - Categorias da Teoria da Subjetividade**

Para González Rey (2017), a subjetividade humana é fruto das condições sociais, culturais e históricas do meio em se vive, como um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas distintas em diferentes momentos e contextos da

experiência do indivíduo. Ou seja, a subjetividade pode ser vista ao mesmo tempo com significados e sentidos particulares, relacionados aos diferentes espaços sociais que constituem a pessoa, rompendo com as dicotomias individual/social, interno/externo e consciente/inconsciente, expressando, assim, em um processo dialético, seu caráter contraditório, complementar e recursivo.

Com o intuito de tratar a complexidade que compõe os processos humanos na condição da cultura, o autor elaborou um conjunto de categorias vivas que se articulam na Teoria da Subjetividade, oferecendo alternativas teóricas à constante fragmentação do conhecimento humano. No caminhar da pesquisa, essas categorias representam importante via de explicações que se entrelaçam e possibilitam ao pesquisador gerar construções interpretativas constantes. Nesse sentido, em um determinado momento, não apenas uma, mas um conjunto de configurações pode estar organizando e mobilizando a produção subjetiva do indivíduo.

A categoria de **sentido subjetivo** é definida por González Rey e Mitjans Martínez como:

[...] unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Em nossa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém, sua emergência não é a soma, mas um novo tipo de processo humano. (2017, p.63)

Ou seja, os sentidos subjetivos emergem no decorrer da experiência vivida pelo indivíduo, portanto emergem na vida social e culturalmente organizada e possibilitam, ainda, a integração entre passado e futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. Sua dinâmica está expressada na articulação entre o emocional e os processos simbólicos que caracterizam a subjetivação do que foi vivido.

A Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, entende que essas experiências vividas pelo sujeito e a qualidade de suas relações são aspectos imprescindíveis para a produção de sentidos subjetivos, que são resultados da tensão entre os sentidos subjetivos constituídos no percurso da vida e aqueles que são produzidos na ação. Vale ressaltar também que os sentidos subjetivos não são acessados apenas pelo comportamento, fala ou expressões escritas e sim construídos a partir das elaborações de indicadores, hipóteses e interpretações do pesquisador no decorrer da pesquisa.

Ainda segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017), os sentidos subjetivos possuem um caráter versátil, fluído, dinâmico e transitório. Os autores falam ainda do seu valor heurístico pela sua plasticidade e acrescentam dizendo que “os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém, sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano” (p. 63).

É importante compreender também que os sentidos subjetivos não são unidades soltas no funcionamento subjetivo e que, ao longo do processo, serão incorporados em núcleos dinâmicos de organização, denominados **configurações subjetivas**, outra categoria expressa na teoria.

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017), nessa articulação de sentidos subjetivos, as configurações subjetivas representam a maneira como o indivíduo vive a experiência em diferentes tempos e espaços da sua vida pessoal e profissional. Dizem ainda que:

As configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada. Essas configurações não são a soma de sentidos subjetivos, aparecem como uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm certa convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência. (p. 52)

Sendo assim, essas configurações não representam uma totalidade estática, mas sim, sistemas sensíveis e em constante movimento, que se inter-relacionam, representando uma teia simbólico-emocional que integra uma variedade resultados e desdobramentos do que foi vivido pela pessoa. Portanto, diferentes sentidos subjetivos podem ser gerados em uma mesma ação da pessoa.

González Rey trouxe ainda o conceito de configurações subjetivas da ação, visando dar maior ênfase nas produções subjetivas que acontecem e que se organizam no momento em que o indivíduo vive experiência. Ressalta ainda a existência de uma integração de sentidos subjetivos constituídos na história de vida da pessoa e de outros produzidos no curso de sua experiência, assim como elementos advindos da subjetividade social do contexto em que essa experiência ocorre.

Nessa dinâmica, portanto, estão reciprocamente relacionadas a subjetividade individual e a subjetividade social, que mesmo como categorias distintas, estão diretamente articuladas e possuem a origem subjetiva, porém a tênue diferença encontra-se no cenário da constituição de cada uma delas.

A categoria da **subjetividade individual** enfatiza os processos e a forma de organização subjetiva dos indivíduos concretos, ou seja, é aqui que aparece constituída a história única de cada indivíduo. História que, dentro de uma cultura específica, se entrelaça nas relações pessoais, reitera a dialética entre o singular e o geral, reaviva os processos históricos e própria história de vida da pessoa.

Segundo a Teoria da Subjetividade, a subjetividade individual é compreendida por dois momentos que se integram no curso de seu desenvolvimento: a personalidade e o sujeito. Ainda de acordo com González Rey:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no percurso de sua própria história. (2005, p. 205)

Destaca-se também que a subjetividade individual se desenvolve, historicamente, em espaços sociais. Ou seja, o indivíduo caracteriza-se pela sua condição social, pois sua qualidade de indivíduo se define dentro do contexto social em que vive. Assim sendo, González Rey (2003) destaca a singularização como uma das dimensões fundamentais do processo de constituição da subjetividade no nível individual.

A **subjetividade social** pode ser compreendida por processos subjetivos produzidos nos cenários sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Vale ressaltar que é equivocada a ideia de associá-la a uma somatória de subjetividades individuais. Ela funciona como um sistema integrador de múltiplas configurações subjetivas de espaços sociais diversos e configurados na dimensão subjetiva de pessoas, grupos e instituições. Muniz e Mitjáns Martínez (2019) complementam ainda:

Na subjetividade social se organizam sentidos subjetivos em configurações subjetivas, que se expressam em crenças, representações, tradições, discursos, mitos, padrões de relações, e que caracterizam um espaço social concreto, seja uma família, uma escola, uma sala de aula ou espaços sociais mais amplos como a sociedade no seu conjunto. (p.36)

Ou seja, apesar de a subjetividade revelar-se em diversos espaços e em diferentes representações sociais, pesquisá-la não significa estudar vivência estritamente individual de cada participante de um espaço social específico. Trata-se da busca por compreender

como esse espaço social é singularizado, levando em consideração a história de vida de cada um na configuração subjetiva da experiência atual.

A subjetividade individual e a subjetividade social estão profundamente articuladas e uma não desmerece a outra; são dois sistemas configurados diferentemente que, através dos sentidos subjetivos, emergem durante os processos caracteristicamente humanos. Nas escolas e nas salas de aula, por exemplo, a subjetividade social se constitui nas complexas produções de sentidos subjetivos dos integrantes desse espaço e, também, de outros espaços que se comunicam. Afinal, a subjetividade social não se encontra fora das pessoas, mas se organiza como produção subjetiva em cada um de maneira singular.

Outra categoria e que compõe a Teoria da Subjetividade é a categoria **sujeito**, que traz a ideia de alguém situado histórico e culturalmente, configurado subjetivamente por espaços sociais diversos e que, a partir desses espaços pode exercer a condição de sujeito capaz de mobilizar-se e buscar novas rotas.

Ser sujeito vai além de ser uma pessoa, um indivíduo que faz parte de uma comunidade. Ser sujeito requer criticidade, tomadas de decisões ao longo do caminho e a busca por defender suas ideias e crenças no contexto em que atua. Segundo González Rey e Mitjás Martínez:

O sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência. A execução criativa configura-se subjetivamente no sujeito e na subjetividade social em que essa ação se desenvolve. (2017, p. 73-74)

Além do indivíduo atuar como sujeito ao traçar novos caminhos, ele assume tal posição quando transcende suas próprias percepções subjetivas e abre uma nova via de subjetivação, exercendo ideias criativas. Sendo assim, o sujeito pode ou não se tornar sujeito do processo social em que está inserido. Pode ainda ser sujeito em um determinado contexto e em outro não. Por exemplo, o indivíduo pode ser sujeito em seu processo de aprendizagem, porém, em outros espaços e contextos, pode assumir um papel mais passivo, sem grandes atuações.

Outro conceito trazido por González Rey, porém ainda recente, é a categoria **agente** que, de acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017) “não está associado apenas à agência no curso específico da atividade, mas à capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la” (p. 77). Portanto, segundo os mesmos autores:

O agente e o sujeito propostos por nós não são a-históricos, não são estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original. Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação. (p.72)

## **CAPÍTULO V: CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA**

### **5.1 - A Construção do Cenário Social da Pesquisa**

A construção do cenário social da pesquisa é um momento de suma importância para o caminhar da pesquisa, segundo a Epistemologia Qualitativa, pois possibilita a construção de vínculos entre o pesquisador e seus participantes. No desenvolvimento dos contextos de pesquisa, a comunicação estabelecida entre o pesquisador e os pesquisados assume um papel de importância, pois a partir de uma postura dialógica entre eles, torna-se possível que os participantes se constituam como sujeitos no processo de investigação.

É no cenário de pesquisa, enquanto um espaço social, que compõe o objeto de estudo que a pesquisa se desenvolve. No processo de construção desse cenário o pesquisador tem a possibilidade de apresentar o seu projeto de estudo aos participantes a fim de despertá-los no que tange a seus interesses pessoais, no sentido de que se envolvam de maneira reflexiva, natural e autêntica, construindo, assim, um espaço dialógico e facilitador de produções subjetivas de todos os envolvidos.

Construir o cenário social da pesquisa seria como construir um cenário teatral com luzes, cores, mobílias, texturas, onde seja possível estabelecer uma relação comunicacional entre atores e espectadores: um espaço de comunicação e diálogo. No teatro, por exemplo, o cenário tem a função de ambientar as cenas, dar vida aos movimentos dos atores e promover o envolvimento na história encenada. (MARTÍNEZ; MORI; NEUBERN, 2014, p. 41).

Sendo assim, a construção do cenário social da pesquisa apresenta-se como um convite aos participantes para que se envolvam em todo o enredo da pesquisa e percebam-se como protagonistas no processo, expressando seus sentimentos, emoções e compartilhando suas histórias e percepções. Mais do que um lugar estático, esse cenário social está configurado como um espaço de relações entre todos os envolvidos na pesquisa.

Na compreensão de que o processo construtivo-interpretativo, segundo a Teoria da Subjetividade, não é produzido de maneira isolada e sim no decorrer das relações sociais estabelecidas e dos contextos que fazemos parte, a partir desse momento, passarei a usar a escrita na primeira pessoa do singular.

A escolha do local da pesquisa se deu em virtude da pandemia mundial da Covid-19 que assola o mundo atualmente. Inicialmente, o meu desejo era o de inserir-me em escolas da rede pública do Distrito Federal a fim de desenvolver a pesquisa sobre uma outra ótica, em uma realidade que, apesar de não ter vivenciado profissionalmente, encanta-me e requer um olhar cuidadoso e coletivo. Com as visíveis dificuldades encontradas para a pesquisa de campo, optei em realizar o estudo em meu ambiente de trabalho.

Trata-se de uma escola particular tradicional em Brasília, no Distrito Federal, que possui mais de cinco mil estudantes, distribuídos em quatro unidades distintas. Embora a escola seja renomada e bem-conceituada na comunidade, grande parte de seu prestígio acontece em virtude das aprovações dos jovens em universidades reconhecidas.

O segmento da Educação Infantil, que é foco dessa pesquisa, representa uma pequena parcela do montante de estudantes e, até bem pouco tempo, seguiu caminhando com herança pedagógica da antiga escola, comprada por esta em 2012. Apesar da troca de nome da instituição, os princípios pedagógicos da escola anterior prolongaram-se por longos anos. Com o anúncio do Ministério da Educação da chegada de um novo documento nacional de alinhamento, a BNCC, naturalmente a instituição precisou revisitar a sua prática, seus propósitos e valores fundantes e pensar em uma virada de chave para aproximar-se dos escritos oficiais.

Nesse momento de redesenho pedagógico, ficou evidente que, antes de elaborarem uma nova proposta, em novo desenho pedagógico, era imprescindível uma profunda reflexão com o corpo docente dos porquês das mudanças, para que elas acontecessem carregadas de sentido. Era preciso não só repensar o fazer pedagógico, como também repertoriar as educadoras, como momentos de estudos e discussões, para que compreendessem os motivos das mudanças.

Sendo assim, recebi o convite da instituição, em 2019, para compor o time de educadoras dessa virada pedagógica. Fui desafiada a exercer a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e, também, formadora das professoras que compunham a equipe, com encontros semanais para estudos e reflexões necessárias e urgentes. No corpo docente, cerca de 30 educadoras, sendo algumas regentes, outras professoras auxiliares e uma orientadora educacional. Algumas eram professoras na escola antiga que existia no local e permaneceram atuando na nova escola. Uma equipe que, mesmo sabendo da necessidade de mudança, mostrava-se resistente e insatisfeita com as novidades à vista.

A minha presença nesse novo espaço dividiu opiniões e a receptividade foi acontecendo aos poucos. Com o passar dos primeiros meses e após alguns momentos de formação em equipe, foi possível compreender melhor a situação atual da escola e, assim, traçar estratégias necessárias para uma aproximação de práticas e de procedimentos condizentes com a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Hoje, como pesquisadora, compreendo que minha pesquisa pode ter começado ali, no estreitamento dos vínculos com a equipe e na observação participativa constante de cada uma das integrantes da equipe. Aos poucos, fui conhecendo a história de vida das educadoras e percebendo como estavam lidando com os desafios do porvir. Ao iniciar este trabalho e definir meu problema de pesquisa, que é compreender as configurações subjetivas de docência e suas transformações no decorrer da trajetória profissional frente aos novos desafios propostos pela BNCC, fiz a escolha de selecionar professoras experiente e curiosas, que estivessem disponíveis não só para participarem de um trabalho acadêmico, como também de compartilharem suas percepções, emoções e sentimentos no processo de revisitarem suas práticas a partir de um novo referencial curricular. Apesar de apresentarem uma longa trajetória na educação como ponto de convergências, as três profissionais escolhidas trazem histórias distintas e diferentes ressignificações do seu fazer pedagógico.

Para convidá-las a participarem da minha pesquisa, propus uma conversa individual inicial. Nesse momento, expliquei brevemente os princípios norteadores de uma pesquisa acadêmica, a diferença entre pesquisas quantitativas e qualitativas e apresentei alguns conceitos fundantes da Teoria da Subjetividade. Por ser algo ainda muito novo para mim, preferi não aprofundar nos conceitos teóricos e optei por participá-las das construções do trabalho ao longo da pesquisa, com alguns encontros de *feedbacks* que acontecerão posteriormente.

## **5.2 - As participantes da pesquisa**

Participaram da presente pesquisa três educadoras, com muitos anos de experiência, da mesma instituição de ensino e, cada uma, apresentou sua própria maneira de subjetivar as experiências, produzindo sentidos subjetivos únicos e diferenciados, evidenciando que suas produções se transformaram em configurações construídas ao longo da vida.

Clara mostrou-se disponível em aprender. Iniciou sua caminhada profissional acreditando em uma educação respeitosa e inclusiva. Trocou a sala de aula formal pela experiência vivenciada em hospital, trabalhando por mais de 20 anos na oncologia pediátrica do Hospital Sarah Kubitschek, em Brasília. Com a extinção de seu cargo, Clara retornou à escola e descobriu uma educação para crianças pequenas bem diferente, levando-a a constante ressignificação da sua prática.

Já Priscila, de origem humilde, resolveu agarrar todas as oportunidades que surgiram em sua vida, ao ser acolhida por seus avós de criação. Cresceu de mãos dadas com o seu grande sonho de ser professora e seguiu firme com o propósito de transformar vidas. Demonstrou, ao longo da pesquisa, uma sensibilidade intrínseca de escutar e de acolher as crianças em suas especificidades.

Ana Lúcia é uma professora com longos anos de docência que descobriu em sua infância brincante o desejo de ser professora. Acredita em uma educação libertadora, crítica e igualitária. Bebeu da fonte das ideias propostas por Paulo Freire, seu conterrâneo pernambucano. Transitou por diversas escolas e sempre manteve vivo o pensamento reflexivo e questionador, incorporando em sua prática pedagógica.

### **5.3 - Percurso Metodológico**

Ao longo do trabalho de campo dessa pesquisa foram utilizados instrumentos como fonte de informação. A escolha da diversidade dos instrumentos possibilitou na busca dos objetivos centrais da pesquisa. Assim, foi possível confrontar informações a fim de gerar o levantamento das hipóteses para, em seguida, construir a produção teórica. Através dos instrumentos utilizados, numa relação dialógica-comunicacional entre pesquisadora e participantes, indutores da expressão do outro foram revelados no curso da pesquisa.

Segundo González Rey (2017), o instrumento é um recurso ou ferramenta que promove a interação e não apenas resultados estáticos, representando a expressão do outro como processo e não com respostas prontas. É ainda uma fonte de informação que provoca a relação com o outro, apoiando-se em expressões simbólicas. O autor acrescenta ainda:

Pensamos que os instrumentos, sempre que sejam compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam uma via legítima para estimular a reflexão e a construção do sujeito a partir de

perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos. (p.42)

Nesse sentido, a multiplicidade de instrumentos utilizados nessa pesquisa teve o intuito de oferecer diferentes caminhos para as participantes se expressarem. Essa estratégia favoreceu o contato delas com novas zonas de sua experiência, estimulando o surgimento de reflexões e de emoções que, por sua vez, conduziram a novos níveis de produção de informação. Essa interlocução entre os instrumentos, produz singularidade das informações, distanciando-se da padronização da produção do conhecimento, pois permite um maior protagonismo do pesquisador ao possibilitar sua ação interpretativa, participativa e ativa em todo o trajeto da pesquisa.

Outro fator relevante que justificou a utilização de um conjunto de recursos instrumentais foi a possibilidade de evidenciar o caráter processual da pesquisa que promove uma continuidade na construção de indicadores e de hipóteses. Sendo assim, as construções geradas a partir de um instrumento permaneceram em elaboração, podendo ser corroboradas, revistas ou mesmo abandonadas de acordo com as informações proporcionadas pelos outros instrumentos utilizados.

Além dos instrumentos, a presente pesquisa realizou-se em diversos momentos informais que aconteceram ao longo do trabalho de campo e que contribuíram demasiadamente na busca por resposta aos objetivos da pesquisa e estreitaram o vínculo entre pesquisadora e participantes, evidenciando o poder do diálogo. Segundo Rossato e Mitjáns Martínez (2017), “Pela dimensão comunicacional e dialógica da Epistemologia Qualitativa, as informações obtidas em momentos informais são reconhecidas com a mesma legitimidade que aquelas que foram obtidas por meio dos demais instrumentos” (p. 347).

Apoiada na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa, esta pesquisa utilizou os instrumentos a seguir:

**- Dinâmica conversacional:**

Este instrumento foi criado com o intuito de deslocar o pesquisador do papel de entrevistador e o transportar para uma dinâmica relacional na produção do conhecimento. Nessa conversação dialógica, os participantes são conduzidos à uma revisitação da sua experiência pessoal expressando, assim, elementos da produção simbólica-emocional.

Por ser um processo ativo, o pesquisador faz uso da sua criatividade, estabelecendo indutores da expressão do outro e tornando-se um facilitador do processo.

A dinâmica conversacional permeou toda a pesquisa, desde a construção do cenário social ao trabalho efetivo de campo e aconteceu de duas maneiras: individual e grupal. Os momentos conversacionais coletivos aconteceram com o intuito de inteirar as participantes dos desdobramentos da pesquisa e dos caminhos percorridos. Isso foi feito com objetivo de agregar sentido e esclarecer aspectos relevantes referentes à Teoria da Subjetividade, não de uma maneira aprofundada, mas introdutória e capaz de situar as pesquisadas nas construções realizadas. González Rey acrescenta ainda:

A partir desses espaços, o relato (como parte de uma dinâmica conversacional) expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos. (2017, p. 126, observação da autora)

#### **- Completamento de frases:**

O instrumento de completamento de frases foi utilizado com o intuito de favorecer a expressão da constituição subjetiva das participantes sobre diferentes dimensões de suas vidas e sobre o objeto de estudo da pesquisa. Este instrumento consiste em indutores curtos para serem complementados pelos colaboradores da pesquisa com a primeira ideia que surgir em sua mente.

Segundo a Epistemologia Qualitativa, o instrumento possibilita o fornecimento de indícios a serem relacionados com outros na busca pelas interpretações ao longo da pesquisa, transcendendo os aspectos descritivos do discurso. González Rey (2017) complementa ainda afirmando que:

No completamento de frases se evidenciam tanto informações diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, como informações indiretas, que estão muito mais associadas a como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes dos instrumentos. (p. 57)

Para a realização desse instrumento foi entregue às participantes uma lista de indutores curtos para que completassem livremente. O completamento de frases foi utilizado em um momento mais desenvolvido do trabalho de campo e em consonância

com outros indicadores sinalizados em outros instrumentos, procurando fazer adaptações com o objetivo central do problema da pesquisa.

As frases elaboradas pela pesquisadora visaram o acesso a novas informações, capazes de elucidar a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos. Na presente pesquisa, foram utilizados 40 indutores.

#### **- Entrevista semiestruturada:**

O processo de entrevista como instrumento possibilitou uma série de desdobramentos alinhados ao foco da pesquisa. Foi desenvolvida, primeiramente, na etapa inicial do trabalho de campo com o objetivo de convidar as professoras a relatarem livremente sobre suas histórias de vida que reconheciam terem produzido impactos em suas constituições profissionais, tanto na história de suas infâncias, como na vida pessoal, acadêmica e profissional. Com a pesquisa em andamento, outras entrevistas foram acontecendo, com temas específicos, no sentido de confrontar informações.

A escolha da entrevista está relacionada à sua característica interativa que possibilitou o diálogo e, conseqüentemente, favoreceu a expressão subjetiva das participantes em toda a sua complexidade. O momento da entrevista se configurou como um espaço dialógico que propiciou o estreitamento do vínculo entre a pesquisadora e suas pesquisadas. Nessa perspectiva, o papel da pesquisadora não ficou restrito à elaboração das perguntas e das entrevistadas em respondê-las. O inusitado garantiu a qualidade dos indicadores produzidos. Neste trabalho, a pesquisadora optou por não utilizar a entrevista estruturada e padronizada para evitar o engessamento da dinâmica

Vale ressaltar que este instrumento transmite uma conotação processual, pois não acontece em um momento único e isolado. Ela se configura como um processo que, apesar de acontecer em diferentes momentos da pesquisa, consegue manter um eixo norteador. Cada oportunidade de entrevista relaciona-se com a anterior e estrutura o momento seguinte. Ou seja, a entrevista se caracteriza por uma contínua possibilidade de o pesquisador de ir e vir sobre os temas que se propôs investigar.

Durante o desenvolvimento da entrevista inicial, permeada por um diálogo aberto e espontâneo e tendo como eixo temático a história de vida das entrevistadas, foi possível envolver as participantes no processo de pesquisa. Nesse sentido, o uso desse instrumento teve também como objetivo gerar indicadores sobre as histórias de vida delas e sobre os sentidos que atribuem a suas histórias. Já as demais entrevistas visaram outros temas

correlacionados à ressignificação da prática profissional e à configuração subjetiva das docentes.

**- Redação:**

Os instrumentos escritos permitiram um posicionamento de maneira rápida e simples às participantes da pesquisa, carregado de produções subjetivas distintas capazes de desencadear uma amplitude nas suas mais diversas expressões. A produção escrita possui caráter aberto e individual, que difere do caráter interpessoal das entrevistas. González Rey (2017) acrescenta que:

Um dos objetivos dos instrumentos escritos é facilitar expressões do sujeito que se complementam entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado. (p. 51)

A produção escrita desta pesquisa foi desenvolvida estimulando as participantes a revisitarem seu percurso profissional e as histórias de como tornaram-se educadoras. O texto foi livre, sem formato padrão e sem delimitação de páginas. O principal objetivo do instrumento foi o de proporcionar a reflexão crítica acerca das histórias de suas docências narradas desde o início, encadeando, assim, no reconhecimento da importância das experiências vividas das participantes.

**- Observação:**

A observação como instrumento permeou todo o trabalho de campo ao longo desta pesquisa. Esses momentos foram distribuídos em observações nos mais diversos espaços e tempos da instituição e em diferentes atividades desenvolvidas pelas participantes, favorecendo a construção de indicadores relacionados às suas práticas docente e oportunizando a discussão de aspectos significativos acerca do processo de formação.

Ao longo do percurso investigativo, foram organizadas observações dentro das salas de aula e, também, em outros espaços do cotidiano das educadoras com as crianças, com o objetivo de buscar elementos sobre a prática das participantes e como elas permeiam seus saberes e perspectivas sobre a Educação. Também foi possível observá-las nos locais em que estavam sem a companhia dos pequenos, como sala dos professores, reunião de pais e momentos de formações.

A observação tornou-se uma estratégia potente no avanço da pesquisa e possibilitou o confronto das informações geradas nos demais instrumentos realizados. Após a realização dos diversos instrumentos, vale salientar o quanto eles são fontes integrais de informações que suscitam significados pertinentes ao objetivo do pesquisador. González Rey (2017) acrescenta:

Os instrumentos são verdadeiros trechos vivos de informação quando conseguimos converter nossa relação com os sujeitos estudados em um espaço produtor de sentidos subjetivos, no qual sua expressão com e diante do pesquisador cobra um sentido particular para o sujeito. (p.163)

## CAPÍTULO VI: CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

No caminhar desta pesquisa, foram utilizados instrumentos não como fontes de informação, mas como ferramentas imprescindíveis para um aprofundamento do estudo e das percepções da pesquisadora. Assim, ao fazer uso de diversos instrumentos, é possível confrontar e reafirmar informações, construir hipóteses e gerar produções teóricas a partir das expressões, das emoções e das falas oferecidas.

Para González Rey (2010) “o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa” (p.115), pois nesta linha de pesquisa não existem constatações empíricas e evidentes, o que acaba exigindo do pesquisador uma produção de sistemas ainda mais complexos e ricos em significações na busca pelo modelo teórico. Ou seja, “ao assumir-se como sujeito da pesquisa, deve superar a imagem de coletor de dados que tem dominado o imaginário da pesquisa científica” (2010, p. 119). O autor acrescenta ainda que:

As ideias que vão se integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que denominamos modelo, o qual o sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos. (2010, p. 119).

Portanto, na construção do modelo teórico, o pesquisador deixa de ser um mero relator ou coletor de dados e assume um papel mais ativo e reflexivo, gerando significados que permitam interpretações teóricas e novas zonas de sentidos para serem aprofundadas.

Segundo Goulart ((*apud* MARTÍNEZ, PUENTES, TACCA, orgs. 2020), o processo de construção da informação, baseando na Metodologia Construtivo-interpretativa elaborada por González Rey, apresenta duas dimensões distintas, porém, indissociáveis. O autor cita o aspecto teórico desse processo como a primeira dimensão e enfatiza a necessidade do conhecimento das noções fundamentais para a construção da informação, tais como: indicador, hipótese, modelo teórico, pilares da Epistemologia Qualitativa, conceitos e categorias da Teoria da Subjetividade. Já a segunda dimensão está diretamente ligada à produção autoral e criativa esperada do pesquisador nesse processo.

Ainda segundo a Teoria da Subjetividade, é no curso da pesquisa, que apresenta um caráter progressivo, vivo e dinâmico, que os significados vão sendo produzidos e, naturalmente, vão se entrelaçando através dos instrumentos utilizados e interpretados pelo pesquisador. Assim, a abertura de novas zonas de inteligibilidade, possibilitam a construção do modelo teórico, que representa uma síntese teórica produzida no caminhar da pesquisa. O caráter ativo do pesquisador torna-se uma característica fundante no processo da construção da informação. Suas ideias, questionamentos, imaginação e conjecturas não são percebidos como instrumentos ou técnicas específicas, mas sim como a própria matéria-prima na construção da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa alicerçada nos princípios da Epistemologia Qualitativa convida o pesquisador ao exercício da criatividade, pois transcende a interpretação de dados e requer um pensamento mais reflexivo e aberto na interpretação e na construção da informação. González Rey e Mitjans Martínez (2017) agregam ainda:

Pelo caráter teórico da pesquisa como processo de produção do conhecimento e pelo lugar que atribuímos à subjetividade do pesquisador e ao seu posicionamento ativo como agente ou sujeito do processo de pesquisa, a criatividade é essencial para esta proposta de trabalho. (p. 115)

Epistemologia Qualitativa se fortalece, assim, como uma alternativa criativa à maneira tradicional de se fazer pesquisa, dando visibilidade e fundamentando, aspectos relevantes para esta pesquisa com foco específico na subjetividade. O caráter dialógico que é estabelecido no momento do trabalho de campo possibilita que o pesquisador exerça um papel ativo durante todo processo, com provocações pertinentes e questionadoras, gerando hipóteses ao longo do percurso. Em seguida, essas hipóteses levantadas pelo pesquisador, somadas a sua capacidade de registrar expressões e emoções, que transcende os registros capturados através dos instrumentos, produzem os indicadores, que são elementos constituintes da construção da informação. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017):

“É preciso insistir em que, nesta proposta, assim como em outras desenvolvidas no campo das ciências sociais, o pesquisador e sua criatividade são o elemento central, o que é totalmente coerente com a compreensão da pesquisa como produção teórica”. (p.114)

## 6.1 – Estudo de Caso: Clara

*“Fazendo uma retrospectiva dessa caminhada, chego à conclusão que nunca foi sorte. Foi coragem, persistência e vontade de realizar um trabalho de excelência para as crianças”.*

(Redação: Quem sou eu?)

Clara é uma professora com uma longa trajetória profissional. No grupo de educadoras da escola em que atua, é referência de comprometimento e de disponibilidade para aprender. Vibra, constantemente, com suas conquistas e partilha, sempre que pode, suas ideias e novos conhecimentos.

Desde pequena, Clara sonhava em ser professora. Sua brincadeira preferida era posicionar suas bonecas, uma ao lado da outra e de frente para o quadro de giz que ganhou de seu pai, aos cinco anos de idade. Em entrevista, explica, com nostalgia, que ganhou este quadro de seu pai após ter desenhado em seu carro recém-chegado da concessionária com cacos de cerâmica acreditando tê-lo deixado ainda mais bonito.

A atitude de seu pai, apesar de estarrecido com o episódio, é lembrada com carinho por Clara, que relata ter escutado apenas: “Clara, o carro ficou muito bonito mesmo. Mas se você fizer com giz, no quadro, ficará muito mais bonito e eu vou gostar mais”. No dia seguinte, ele comprou o quadro de giz e ali, Clara compreendeu que nascia uma professora.

Aos 16 anos, ainda com o incentivo de seu pai, Clara conheceu o trabalho realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Unaí, onde morava. Sua vizinha era diretora da instituição e logo percebeu o interesse de Clara em fazer parte do projeto. Ofereceu-lhe um estágio remunerado, que aceitou prontamente. Anos mais tarde, descobriu que essa remuneração não era oferecida pela APAE, mas sim pelo seu pai, em segredo.

Ali começou sua carreira de educadora. Após concluir o Ensino Médio, ainda chamado por ela de ‘segundo grau’, foi contratada como professora regente e interessou-se por tudo o que proporcionasse uma aprendizagem inclusiva e significativa às crianças com especificidades. Acrescenta em dinâmica conversacional: “Me encantei. Meus olhos brilhavam. Consegui perceber os estudantes além de suas especificidades e limitações. Eu as enxergava apenas como crianças. Como deve ser”.

Clara dedicou-se por anos a esta instituição. Procurou atender as crianças além das suas necessidades, pois acreditava no potencial delas. Dentre as diferentes

particularidades das crianças as quais trabalhava, nutria um carinho especial para as crianças com síndrome de Down.

Paralelamente à APAE, Clara foi aprovada em um concurso público para professora municipal de Unaí. Atuava em uma escola com crianças na fase da alfabetização. Logo apaixonou-se também pelo desafio de caminhar com os pequenos na inserção do mundo da leitura e da escrita. Após um tempo e por motivos pessoais, Clara mudou-se para Brasília e ingressou em uma escola particular, dividindo seus dias com crianças de cinco anos de idade. Também atendia no contraturno, crianças com síndrome de Down.

Depois de dois anos, participou de um processo seletivo para lecionar na creche com os filhos de funcionários do Hospital Sarah Kubitscheck, referência em Brasília. Logo, foi convidada para trabalhar na enfermaria de pediatria e oncologia do hospital, com as crianças internadas. Sobre esse período, relata em entrevista:

Na enfermaria de oncologia constatei no decorrer dos anos que, por mais adversidade que possam acontecer com as sequelas de um câncer, o ser humano deseja viver, mesmo que para isso, seja necessário perder um membro do corpo. O desejo de viver é maior que tudo. Outro grande ensinamento que essa experiência me proporcionou foi a de que o ser humano tem que ser tratado, respeitado, cuidado e enxergado como um todo.

Clara permaneceu no Hospital Sarah Kubitscheck por mais de 20 anos. Escolheu trazer leveza para as crianças internadas e para as suas famílias. Era conhecida por colocar música para os pacientes, na busca por um ambiente mais alegre e com menos sofrimento. Além do contexto pedagógico, Clara desenvolvia com as crianças e adultos atividades de culinária e artesanato.

Quando trabalhou no setor de pediatria e oncologia do hospital, a professora conheceu uma menina de cinco anos, chamada Clara. Antes de dedicar-se a oncologia, perguntava-se constantemente como aquelas crianças lidavam com sua luta diária contra essa doença desleal.

Conheceu Clara logo no primeiro dia. Apresentou-se a ela. Eram duas novatas naquele local. Percebeu que Clara, pela pouca idade, não tinha a verdadeira noção da batalha que estava travando, mas tinha consciência que iniciaria um longo tratamento ao lado de sua mãe.

Em entrevista, a professora relata que, diferente da menina, tinha plena consciência do estado de Clara. Mas escolheu fazer o possível para que o período do seu tratamento fosse o mais leve possível. Levou os jogos e os materiais escolares mais divertidos. Estava decidida a ajudar Clara a vencer a doença. Relata ainda que a menina se mostrava uma guerreira, sempre com olhar animador e cheio de esperança. Tomava as medicações e os efeitos da quimioterapia, como enjoos, náuseas e fraqueza, não eram bem-vindos, mas aceitos. Complementa:

Após alguns meses, a doença avançou e a minha querida não resistiu: partiu como um passarinho, mas ensinou-me que, nesta vida, o que vale realmente a pena é o que fazemos uns pelos outros. Como diz o poeta, não é sobre a chegada, e sim sobre o caminho percorrido.

A partir daquele dia, a educadora estabeleceu um combinado consigo mesma e decidiu que, se um dia tivesse uma filha, colocaria o nome de Clara, em homenagem a menina. E assim o fez. Foi a maneira que encontrou para guardar um dos maiores encontros que a vida lhe proporcionou.

Mais tarde, cursou a especialização em Psicopedagogia a fim de aprimorar a sua prática. Mas, após uma crise mundial de recessão financeira que afetou diretamente os recursos do hospital, o seu cargo foi extinto. Clara precisou reinventar-se e voltar a lecionar em escolas, algo que não fazia há muito tempo.

Foi aprovada em um processo seletivo de uma renomada instituição particular de Brasília. Estava ciente que muita coisa havia mudado nas escolas. Enfrentou o medo e decidiu ir com medo mesmo. Em entrevista, relatou que “Tudo caminhava bem, pois, por mais que houve mudanças, uma coisa não havia mudado em nada nesses anos que estive afastada das escolas: o meu prazer em estar com as crianças e fazer o meu melhor”.

Clara tinha consciência que precisaria de muito estudo e ajuda para adequar-se à rotina escolar. Decidiu fazer alguns cursos, viagens pedagógicas e participou de grupos de estudos para ampliar seu repertório. Reconhecia a importância de tornar-se uma professora-pesquisadora. Também começou a atender crianças com dificuldades de aprendizagem em uma clínica psicopedagógica.

Há na educadora um forte desejo de revisitação de sua prática, em virtude dos 20 anos trabalhando como pedagoga na oncologia de uma instituição hospitalar. Clara discorre, em dinâmica conversacional, que com a extinção do seu cargo no hospital,

precisou recalcular rotas para recolocar-se como educadora em instituições de ensino.

Acrescenta:

Como uma fênix, precisei me reinventar para o retorno no mercado de trabalho. O modelo de escola em que me especializei e me profissionalizei no passado, não existia mais. Tudo havia passado por mudanças e com a educação não havia sido diferente

Ao revisitar a sua própria história de menina, a participante indica organização do próprio pensamento, ressignificando os fatos de acordo com os recortes e com as escolhas sobre a sua trajetória de vida, reinterpretando-os a todo instante e gerando novos sentidos subjetivos. Proença (2021) revela que:

O discurso narrativo é elemento central para auxiliar a lembrança do indivíduo que, ao distanciar-se, reinterpreta a experiência vivida, adquirindo um referencial mais amplo, sólido e flexível para lidar com a formação alheia, em especial com as crianças, historiando-se. (p. 36)

De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (ROSSATO e PERES org., 2019), o processo de preparação para a docência não inicia quando a educadora começa seus primeiros estudos em torno dos fundamentos da pedagogia, mas muito antes de pensar em tornar-se professora. É a partir dos sentidos subjetivos gerados nas inúmeras experiências vividas na infância e na adolescência que ela produz reflexões, emoções e sensibilidades diversas, nos extratos de sua memória. Os autores afirmam ainda que:

A configuração subjetiva da ação integra sentidos subjetivos produzidos na história de vida da pessoa e sentidos subjetivos que o indivíduo produz no curso da ação como expressão dos processos de subjetivação que emergem no contexto em que a ação se produz, incluindo as relações que nele estabelece. (2019, p. 18)

Esse exercício de narração e de rememoração da própria história de vida, de sua constituição desde a infância à fase adulta, tece novos sentidos subjetivos, permeados de sentimentos e emoções. Proença (2021) acrescenta dizendo que “os fios da memória se entrelaçam e o sujeito-autor faz os recortes do real que quer estabelecer, construindo as lembranças do futuro que está se configurando”. (p.36)

Dowbor retoma também sobre a importância das educadoras manterem vivas dentro de si a criança que foram um dia e afirma: (2008):

Sempre acreditei que aqueles que enveredam pelo caminho da educação não deveriam de forma alguma perder o contato com sua criança interna. Educador que deixa sua criança interna morrer corre o risco de não conseguir enxergar nem entrar em contato com a criança interna daquele a quem educa. O desafio do educador que está de corpo vivo e aberto para o mundo é justamente o de manter sempre sua criança interna viva, para poder continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, como as crianças olham. (p. 28)

É justamente nesse percurso de revisitação da história de vida e do desejo de Clara em conectar-se com as crianças a sua volta, que os relatos de suas experiências vividas se transformaram em informações para a construção da informação deste trabalho. Ao ser questionada sobre a melhor maneira de relacionar-se com os pequenos, Clara respondeu: “Eu me conecto com as crianças, minha grande facilidade para que isso aconteça”.

Em um dos instrumentos escritos utilizados nesse trabalho, intitulado “manifesto para a criança que fui um dia”, Clara conversa com a criança que foi um dia e a encoraja dizendo:

Siga seu instinto de liberdade. Isso irá ser muito útil em um futuro não muito distante. Você irá precisar desse instinto para deixar tudo para trás e aventurar-se em uma mudança. As caminhadas irão lhe fazer muito bem, tanto fisicamente quanto psicologicamente. Sério! Você irá fazer caminhadas longas no mesmo local e pisme... Você vai amar! As suas alunas bonecas, irão ser substituídas por lindas e encantadoras crianças. Você vai amar estar na companhia delas! Serão o seu combustível! Continue com esse seu sorriso, Clara! Ele fará toda a diferença!

O exercício de revisitação da própria infância, com fundamentação teórica, foi uma provocação constante nos momentos de estudo promovidos pela escola e muito bem recebidos por Clara, que participou com entusiasmo, contando episódios sobre sua infância e relatando como algumas histórias lhe deixaram marcas e a influenciam até hoje, na área profissional e na relação com os pequenos. “É preciso enxergar com os olhos delas”, a professora acrescenta em dinâmica conversacional.

Enfim, a expressão da história de vida da professora, com suas tensões, contradições, conquistas e aprendizagens vai se materializando e se constituindo subjetivamente no presente. Ao reconhecer o valor das experiências vividas, a educadora indica reconhecer e produzir novos sentidos subjetivos em relação à sua atuação profissional, indicando constantes transformações em suas ações e nas suas relações no dia a dia da escola.

A professora acrescenta ainda, em dinâmica conversacional, “Éramos transmissoras de conteúdo. As crianças eram tratadas como páginas em branco. Toda caminhada era determinada por nós, educadoras”.

Nesse sentido, Friedmann (2020) convida os educadores e as educadoras a reconsiderarem essa prática arcaica de transmissão de conhecimento em busca do desafio de observarem mais, escutarem mais, compreendendo, assim, os diferentes contextos e culturas infantis expressos por meio das expressões verbais e não verbais das crianças. Friedmann diz que:

Esse desafio se torna ainda maior em face de uma necessária e urgente mudança de postura por parte dos educadores, gestores, cuidadores, estudiosos e pesquisadores: mudança ética e metodológica a partir da qual os adultos se tornam, em algumas situações, aprendizes e ouvintes, e que provoquem todos nós a exercer verdadeiro respeito pelas crianças. (p. 21)

Assim, Clara foi percebendo que o conhecimento é constituído subjetivamente por meio das relações estabelecidas entre as crianças, em um processo interativo, vivo, processual e dinâmico, estabelecido, muitas vezes, nos momentos que envolvem a escuta ativa e respeitosa e naqueles de estudos e de reflexões coletivas oferecidos pela escola. Reconhecer as crianças como seres históricos, protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e produtoras de cultura, em suma, implica em uma relação amorosa e dialógica, de humildade e de confiança para a constituição do conhecimento e da troca de saberes entre os envolvidos, crianças e adultas.

Clara menciona ainda, em dinâmica conversacional e em alguns momentos informais, ter feito o exercício, por diversas vezes, de revisitação da própria prática após a apropriação de novos repertórios e de teorias sobre as infâncias, buscando os melhores caminhos para conectar-se a elas. Assim, é possível indicar o desenvolvimento de um posicionamento mais ativo e capaz de transformar informações em conhecimentos, gerando novos sentidos subjetivos de flexibilidade e de abertura ao novo.

Atualmente, entendo que dar vez e voz às crianças é o mínimo ato de respeito que se pode dar a elas. É desencaixotá-las dos padrões impostos, valorizando o que cada uma é... Com seus dons naturais, suas tentativas, erros e acertos, com seus ritmos próprios. Escutá-las de fato é um ato respeitoso e encorajador! Ao valorizarmos como se expressam, não usando como métrica a pequenez das nossas opiniões preconcebidas, honramos a ancestralidade de nossas crianças, nossa cultura diversa, honramos a nós mesmas e a nossa história!

Nesse sentido, os momentos de estudos e de formação de professores e de professoras tornam-se espaços propícios para a produção de sentidos e para a melhoria da qualidade das ações docentes ao elucidar uma série de outros sentidos que se articulam com a história de vida dos educadores e das educadoras e com as condições concretas dentro da qual atuam profissionalmente.

Para Rinaldi (2012), escutar transcende o sentido físico ao tornar-se uma abertura para a diferença do outro. Vai além do ato de dispor-se a ouvir as crianças, pois representa a captura não só das palavras, como também das ideias, dos pensamentos, das teorias e dos silêncios das crianças, sempre de uma maneira respeitosa na busca pela extração dos sentidos gerados nessa relação de troca. Daí o valor da escuta, envolta nas emoções, como prática pedagógica necessárias das educadoras das infâncias.

Ainda sobre o papel dos educadores ouvintes, Filipinni (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999):

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de distribuidor de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. (p. 152)

Sendo assim, segundo o autor, na abordagem educativa de Reggio Emilia, cabe aos educadores e às educadoras o papel de provocador de oportunidades de descobertas a partir de uma facilitação atenta e inspirada através do diálogo em um movimento fluído de parceria com as crianças na construção do conhecimento.

Ainda sobre disponibilizar-se para a escuta, Altimir (apud MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017) a define como “a capacidade e a necessidade de escutar, de coletar, de organizar e de compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola”. (p. 57) Entende ainda que o ato da escuta vai além de apenas escutar o que as crianças dizem, mas na capacidade do adulto em criar um ambiente propício para o encontro de todos os protagonistas envolvidos no processo.

Para o autor, a Pedagogia da Escuta, que permeia a prática educativa de Reggio Emilia, percebe a necessidade do exercício das relações entre crianças e adultos para gerar o aprendizado, pois é através desse diálogo que as informações interpretadas pelos educadores e pelas educadoras são, conseqüentemente, transformadas em conhecimentos.

Nesse sentido, ele conclui que “A escuta é uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los”. (apud MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017, p. 58)

Retomando os princípios fundantes da Teoria da Subjetividade, de González Rey, que compreende a subjetividade docente como algo em construção e que acontece com base nos sentidos subjetivos que vão se constituindo ao longo da trajetória de vida das educadoras, em suas diferentes vivências, experiências individuais e relações estabelecidas pelo caminho, fica evidente, por intermédio das informações geradas no percurso da pesquisa, a constituição subjetiva de Clara em seus processos de aprender e de ensinar. González Rey e Mitjás Martínez defendem ainda que: “O desenvolvimento subjetivo se produz por sentidos subjetivos gerados de forma altamente singular perante experiências vividas que resultam significativas, os quais se articulam em configurações subjetivas que se expressam em novas formas de ação”. (ROSSATO e PERES, 2019, p. 29)

## 6.2 – Estudo de Caso Priscila

*“Cresci alimentando um sonho. Já pequena, fui professora de todas as minhas bonecas. Olhando para trás, percebo que sempre desejei fazer o que faço hoje: estar com as crianças e aprender com elas”.*  
(Redação: Meu encontro com a educação)

Priscila é mais uma professora que participou dessa pesquisa. Tem uma vivência robusta em escolas particulares e, de maneira doce e discreta, exala conhecimento e encantamento pela profissão que escolheu desde cedo. Para a equipe de professoras, Priscila é referência e um exemplo a ser seguido. Compartilha seus aprendizados e descobertas com alegria e está sempre disponível para ajudar quem precisa. Priscila é mais observadora que falante, mas não sei se ela sabe o quanto seus olhos dizem sem palavras.

Para a escolha de um nome fictício para esta pesquisa, Priscila trouxe duas justificativas. A primeira, em homenagem a uma jovem professora que muito a inspirou e que, posteriormente, criaram laços de amizade. Sua professora era criativa, alegre e dinâmica. Completa ainda dizendo: “Sua jovialidade e ideias rápidas ficavam latentes em

sua prática em sala de aula e fora também. Destemida, nunca teve medo de arriscar-se e falar o que sentia”.

Priscila relata ainda que sua professora, além de despertar nela uma admiração profissional, a inspirava como mulher, segura de si e livre. “Uma nômade. Que escolheu a educação como profissão, mas que nunca se deixou prender por convenções. Sabia que melhor educadora seria onde o seu coração, corpo e alma estivessem felizes”.

O segundo motivo para a escolha desse nome, deu-se em memória de uma mulher relevante nos escritos bíblicos, que trabalhou como missionária durante toda a vida ao lado do seu marido, Áquila. “O papel dessa mulher era tão forte na sociedade em que vivia, que muitas passagens bíblicas citam primeiro o seu nome e, só depois, o do seu marido, mostrando que, mesmo vivendo em uma época em que a dominância masculina era predominante, suas ações foram reconhecidas e falavam por si”.

Foi criada por uma mulher forte e, também, sensível. Aos doze anos, sua mãe percebeu sua vida mudando completamente ao ser entregue para trabalhar em uma casa de família. Sua infância foi precocemente interrompida pelos afazeres domésticos, mas ela soube manter viva dentro dela o pouco da meninice que viveu. Com sua mãe, Priscila aprendeu a temperar a vida com poesia, brincadeiras e cantigas de roda. Fez também suas primeiras comidinhas com capim e barro e ouviu histórias mágicas que a faziam querer dormir e sonhar para torná-las realidade.

A mãe de Priscila cresceu junto à essa família onde trabalhava. Com o passar dos anos, aprenderam a nutrir um respeito e um afeto mútuos, que cultivam até hoje. Quando Priscila e sua irmã nasceram, foram bem-recebidas e acolhidas como netas por toda a família. Com seus avós “de criação”, viajaram, estudaram piano, inglês e tiveram acesso a uma boa educação.

Em dinâmica conversacional, Priscila indica a influência de seu avô no seu gosto pelos livros e pela aquisição de novos conhecimentos:

Meu avô tinha uma biblioteca em seu escritório. Como eu amava aquele lugar! Lembro-me até hoje do cheiro e do aconchego de lá. Foi onde me encantei e devorei os meus primeiros livros e me permiti sonhar mais alto. Muitos valores que trago comigo e os gostos por aprender, adquiri observando e admirando-os.

Em entrevista, a participante Priscila indicou emocionalidade ao revisitar a sua própria história de criança. Afirmou: “Quando fecho os olhos para rememorar a minha infância, me recordo da simplicidade das brincadeiras que me arroteavam”.

Apesar de demonstrar os sentimentos de afeto e de pertencimento à família que a acolheu, Priscila revelou a intensa conexão com sua mãe e o reconhecimento da importância das experiências vividas, destacadas na análise das informações expressas pela educadora, gerando aberturas para a produção de novas compreensões no processo da pesquisa. Ela acrescenta:

Vovó sabia ser muito afetuosa, nos dava carinhos, colo e beijos. Mas quando eu queria respiro e liberdade, era para junto da minha mãe, no quarto dos fundos, na cozinha ou no quintal que me encontrava. Perto dela, eu me reconectava, mesmo sem saber, com a minha ancestralidade, me sentia eu mesma, pertencente, aceita e muito amada.

Reconhecida pelo grupo como uma educadora sensível e disponível para a escuta das crianças, Priscila revela ainda reconhecer a importância de sua história de menina na constituição da sua subjetividade individual. Resgata, em vários momentos, a lembrança dos momentos compartilhados com a sua mãe, da atenção recebida e de como esses episódios são importantes para a ressignificação de sua prática, como educadora hoje, indicando o reconhecimento do valor materno nos processos vivenciados na infância e na sua configuração da sua subjetividade docente, como expressa no trecho a seguir:

Minha mãe nos olhava nos olhos com ternura, nos ouvia sem julgamentos, se interessava realmente pelo nosso mundo fantasioso e embarcava em nossas fantasias. Sempre que podia, nos levava para passear no Parque da Cidade, no Zoológico. Nas minhas primeiras brincadeiras de comidinha de barro, enfeitadas com plantas do cerrado, era ela a amiga que brincava comigo. Essas lembranças, me deixaram marcas profundas sobre a consistência do afeto e das muitas nuances que elas carregam.

Cresceu sonhando em se tornar professora. Fazia suas bonecas de estudantes e divertia-se por horas. Na Educação Infantil viveu momentos leves e encantadores, mas, ao ingressar no Ensino Fundamental, deparou-se, pela primeira vez, com os sinais dos preconceitos sociais e raciais.

Em entrevista, relatou um ocorrido na aula de redação que, até hoje, lhe causa certa dor. Ao empolgar-se com a escrita de um texto solicitado sobre profissões, Priscila exalou entusiasmo e seu olhar de alegria chamou a atenção da professora, que lhe perguntou sobre a carreira que escolheria para si. Ao responder “jornalismo”, recebeu, em contrapartida, um comentário da professora: “Você terá que estudar muito”! – disse a

professora. Priscila reflete sobre o fato e afirma: “Ela me desmotivou. Ficou claro na postura dela que havia uma diferenciação entre mim e as outras crianças pela minha cor e por ela achar que eu não tinha condições”.

Foi nesse momento que despertou em Priscila a vontade de ser a pessoa oposta dessa professora. Ela decidiu ali que seria a pessoa que encoraja outras e não a que desmotiva. Seus relatos indicam que as experiências diante das adversidades sociais e raciais enfrentadas na infância e na adolescência geram novas configurações subjetivas em fazer pedagógico. A professora revela em complemento de frase:

**2. Na escola aprendi:** a conviver com pessoas e a entender a vida em si. Fui muito superprotegida durante a infância pela minha família, portanto, a escola foi a minha primeira janela de contato com o mundo real, com suas alegrias e dores.

Ainda na adolescência, Priscila desinteressou-se pelos estudos. Percebia-se introspectiva e, por isso, teve poucos amigos. Só no Ensino Médio, quando se reconheceu bonita, fez novas amizades e aproveitou a juventude. Em seguida, ao cursar o magistério, encontrou no olhar das crianças força e esperança para exercer a profissão que escolheria. Na faculdade de Pedagogia, Priscila fez grandes amizades, as quais cultiva até hoje. Ela e suas amigas tinham afinidades e desejos comuns de fazerem, juntas, a diferença na educação.

Na busca em conhecer-se e consolidar sua identidade, Priscila transmite empatia e acolhimento às crianças em suas especificidades, demonstrando abertura e respeito às diferenças no ambiente escolar. Seu processo de constituição subjetiva está permeado pela busca de si mesma e pelo encorajamento para que as crianças façam o mesmo. Em complemento de frase disse: 17. Procuo sempre: “tratar os outros como gostaria de ser tratada”. E acrescenta em dinâmica conversacional:

Me criei nessa diversidade de pessoas, cheiros, histórias múltiplas...às vezes me refugiava de tudo em meu mundo paralelo. Ali me permitia sonhar, criar e viver o que a realidade não me permitia. Talvez por isso, enquanto professora, essa seja uma das minhas coisas preferidas ao estar com as crianças, embarcar em suas narrativas.

Foi na adolescência que Priscila compreendeu melhor sua essência, semelhanças e diferenças com as outras pessoas que convivia. Assim, relatou ter aprendido, desde então, a valorizar, a respeitar e a amar a criança que foi um dia. “A minha escolha pela

pedagogia, a minha predileção pela companhia das crianças à dos adultos tem muito de honrar a pequena Priscila que foi muito amada, mas muito incompreendida”.

Evidencia, em sua fala recorrente, nunca ter usado de grandes teorias e aparatos para conviver com os pequenos na escola. Salienta, ainda, que a conexão que estabelece com as crianças que convive acontece através do afeto, do acolhimento, nas tentativas constantes do não julgamento, que um dia recebeu de sua mãe. Afirma que os diversos estudos e aprofundamentos teóricos vieram, posteriormente, para confirmar o alinhamento de seus sentimentos com a prática docente. E reconhece: “Vivo nessa luta com as nuances e com as ambiguidades que residem dentro de mim. O fato é que, entre a dureza da minha realidade de criança sem pai, agregada, mulher, negra e as relações plurais que aprendi a bordar no trajeto, reguei tudo com afeto e muita fantasia”.

Com a maternidade, Priscila relatou inúmeros aprendizados, expectativas e experiências vividas. Com a chegada de sua filha, aprendeu a ter um olhar mais respeitoso com as outras crianças a sua volta. Afirmou em entrevista que “mesmo quando a criança é parada pelo adulto, sua mente a permite criar, imaginar e fazer conexões com o que ela encontra disponível ao seu redor. Ela merece tempo de ócio, de brincar e de se frustrar”.

Apesar de perceber-se discreta, reconheceu que seu trabalho foi percebido e enaltecido por diversas vezes. Grata pela contribuição de coordenadoras e de diretoras consideradas por ela incríveis, acredita que as instituições em que trabalhou foram muito respeitadas com as crianças e educadoras. Acrescenta ainda: “As empresas nas quais trabalhei sempre nutriram um olhar especial para as infâncias, o que me estimulou. Esse era o meu propósito: fazer a diferença nas vidas das crianças, fazer sentido”.

Priscila demonstrou, em entrevista, visível orgulho da sua caminhada profissional, indicando que a valorização de seu trabalho e o reconhecimento social geram motivação e satisfação capazes de reforçarem seu compromisso com a educação. Em complemento de frase acrescentou:

**5. Ao escolher a Pedagogia:** Consegui compreender o meu propósito de vida. Trabalho com o que eu mais gosto e me realizo profissionalmente e como ser humano.

**19. A professora que habita em mim:** deseja e sonha com um mundo melhor e crê que essa transformação possa começar, também, no chão da escola.

**35. Após anos de prática:** descubro a cada dia um mundo novo de possibilidades e aprendizados.

Outro tema discorrido nos instrumentos utilizados com Priscila foi o da escuta ativa. Escutar tornou-se importante e necessário na educação dos meninos e das meninas e foi alvo de reflexões nos textos de Paulo Freire, em especial no livro *Pedagogia da Autonomia* (2013), que o autor discorre como o ensinar está diretamente ligado à arte de escutar. Contrapondo o mecanicismo e a educação bancária, que Freire comparava a asfixia da liberdade, o ato dos educadores e das educadoras disponibilizarem-se para a escuta tornou-se um sonho de liberdade e de construção da autonomia do indivíduo, em um movimento dialógico, constante e essencial. Acrescenta ainda, dizendo que:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 2013, p. 117)

Escutar, para Freire, é algo que transcende a possibilidade auditiva dos educadores e das educadoras e que possibilita a abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro, não diminuindo a capacidade do adulto de discordar, de confrontar opiniões e de posicionarem-se, em busca de relações democráticas. Segundo o autor, oferecer a escuta vai além da tentativa de ser simpático com o outro. É respeitar a leitura de mundo dos educandos que “significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e percepção humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. (2013, p. 120)

A escola torna-se, portanto, centro de produção sistemática de conhecimento ao passo que fomenta a curiosidade dos educandos e permite que aconteça uma relação dialógica, tornando-os produtores de saberes e não apenas recebedores de informações transferidas pelos adultos, tão criticado pelo autor ao longo dos anos.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2018) enfatiza também o valor do diálogo para a educação romper com seu caráter autoritário, bancário e opressor. Menciona ainda que o diálogo se fundamenta no amor, na humildade, na fé nos homens, na confiança, na esperança e no pensamento crítico. Na dialogicidade, o afeto e o amor são imprescindíveis para que o homem possa reconhecer a si e o outro enquanto seres humanos. O diálogo, para o autor, é uma expressão da identidade humana, no qual problematiza-se a leitura de mundo, anunciam-se sonhos e se vislumbra a transformação de si mesmo e do mundo que o cerca. E complementa:

Amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da liberdade. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2018, p. 111)

A partir das contribuições de Freire, indica-se, na fala da professora participante, que as reflexões do autor, amplamente discutidas nos encontros de formação docente, despertaram ressignificações em seu fazer pedagógico. Ao ser questionada, em dinâmica conversacional, sobre como se percebia como educadora no começo de sua vida profissional, Priscila relatou que sempre se percebeu como uma professora extremamente respeitosa e afetuosa, principalmente quando recebia retornos positivos das crianças, das famílias e da gestão da escola.

Apesar de trabalhar em instituições que prezavam pelo protagonismo infantil, revelou considerar sua antiga prática muito centralizadora, pois, enquanto educadora, não estava disponível para escutar as crianças de fato e nem em inseri-las nas tomadas de decisões. Relata que, nas reuniões pedagógicas, decidia com as colegas de profissão todo o percurso do ano, sem considerar as diferentes faixas etárias, suas peculiaridades, seus desejos e suas curiosidades. “Como se todas elas fossem uma só, utilizávamos as nossas lentes de adulto, embaçadas pela certeza de que já fazíamos muito por elas”.

Priscila demonstrou, em diversos momentos da observação, o cuidado em não apenas estar presente para as crianças ao seu redor, como também em ser presença de fato. Em seu dia a dia na escola, procurou abaixar-se para conversar com os pequenos, sempre olho no olho. Escutou com a atenção e respeito, como se estivesse realmente inserida nas histórias contadas, mesmo nas compridas e mirabolantes.

Segundo Barbosa e Horn (2008), “ser professor não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, é encantamento com o mundo e as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola”. (p. 87) Através do instrumento de completamento de frases, Priscila acrescentou novos trechos de informações relevantes sobre este aspecto:

- 1. Quando eu era criança:** eu era muito imaginativa. Às vezes, quando as coisas ao meu redor não estavam tão boas e eu me entristecia, usava a minha imaginação e a brincadeira para criar realidades mais felizes!
- 4. O melhor período da minha vida:** foi a minha infância e a infância da minha filha. Na primeira, vivi as delícias de uma infância segura, feliz e amorosa. Na segunda, ressignifiquei valores e dores; me fortaleci enquanto mulher e me libertei!

**26. As crianças me ensinam que:** é possível perdoar e conviver com alguém, mesmo após um grande conflito, a olhar o mundo com encantamento e a não usar máscaras, simplesmente ser quem se é.

**32: Ao ouvir verdadeiramente as crianças:** me conecto verdadeiramente com elas.

Foi através dos momentos de estudo e de formação dos educadores e das educadoras oferecidos pela escola, que visavam maior compreensão sobre as infâncias e o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018), que Priscila demonstrou a emergência de novos sentidos e de configurações subjetivas, percebendo a escola como um espaço relacional, que promove a troca de saberes, de culturas, de sentimentos e de pensamentos diversos. Revela em entrevista que:

Após os estudos da BNCC e de ensaios constantes para aplicar o que ela fundamenta na minha prática docente, passei a pensar em maior profundidade sobre as experiências das crianças. Ao observar o desenvolvimento das crianças e como acontecem suas vidas na escola, a reflexão constante sobre a minha prática tornou-se inevitável e essencial, passando a realizá-las com mais intenção e propósito.

Desse modo, Priscila apresenta o indicador de um caráter ativo e transformador diante do processo de formação docente. A professora buscou conhecimentos e disponibilidade para posicionar-se diante das mudanças necessárias na sua prática como educadora, apresentando motivação e interesse em aprendizagens constantes. Seu gosto pela leitura e pelos estudos revelam que a aprendizagem seja uma configuração subjetiva latente em sua caminhada profissional, constituída por sentidos subjetivos relacionados à sua relação com as crianças, sua valorização enquanto profissional e sua capacidade de ressignificar a própria prática em busca de uma educação com sentido para as crianças e para ela mesma.

### **6.3 - Estudo de Caso de Ana Lúcia**

*“Eu vivia no mundo da fantasia, do faz de conta, sonhando um dia ser professora, imitando minha mãe e minha tia, as primeiras inspirações para a profissão que um dia abraçaria”.* (Redação: Um desdobramento no caminhar do eu-professora)

Ao confrontar os instrumentos utilizados nesse trabalho a fim de aproximar-se do objetivo, que é o de compreender as configurações subjetivas de docência e suas transformações no decorrer da trajetória profissional frente aos novos desafios, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), foi possível perceber o resgate da própria infância como força motriz para Ana Lúcia, participante da pesquisa.

Ana Lúcia mostrou-se, desde o início da pesquisa, disposta a revisitar a sua história e ressignificar sua prática, gerando novos sentido subjetivos. Relatou em entrevista que “rememorar o caminho percorrido, os fatos, os estudos, as escolas, as experiências, as transformações e os diálogos são imprescindíveis para a compreensão do que ainda estão sendo tecidos vários ‘eus’ em meu caminhar”.

A professora pesquisada é uma com longos anos de docência e com visível talento na escola em que está sendo realizada esta pesquisa. Suas ideias são sempre muito inovadoras, coloridas e carregadas de paixão. Há nela uma preocupação constante em compartilhar seus feitos e os suspiros de seus estudantes com as outras integrantes da equipe, na busca incansável por disseminar boas práticas e por estar no constante aprendizado da troca. Naturalmente, de maneira bastante humilde, tornou-se referência no segmento da Educação Infantil.

Natural de Olinda, Pernambuco, tempera suas aulas com muito frevo, maracatu, ciranda, quadrilhas juninas e outros festejos brincantes. Traz na voz, no sotaque e nas suas colocações a força da mulher nordestina. Em Paulo Freire (1921 – 1997) alicerça suas crenças em uma educação libertadora, crítica e democrática para continuar esperando por dias melhores.

Ana Lúcia, em dinâmica conversacional, relata com saudosismo sua infância bem-vivida pelas ladeiras de Olinda. Relata ter sido uma criança cheia de imaginação, de amigos invisíveis, de sonhos e de desejos e reconhece a potência da cultura popular de sua região e como ela se entrelaça com as experiências estéticas vivenciadas por ela na primeira infância. Acrescenta ainda: “hoje percebo que a educadora que me tornei e que vivi em plenitude, passa principalmente pelo terreno fértil, criativo e imaginativo da criança que fui um dia”.

Primeira filha, primeira neta e primeira sobrinha de uma tia educadora e proprietária de uma instituição de Educação Infantil, Ana Lúcia já nasceu inserida nesse universo escolar e, inclusive, era coroada, desde muito nova, a Rainha do Milho. Dentre suas brincadeiras, a preferida era mergulhar na imaginação e fantasiar seu futuro como professora, demonstrando enorme admiração por sua mãe e tia. Ao invés de bonecas ou

primos mais novos, transformava as mangueiras do quintal de sua casa em seus estudantes e aproveitava a natureza e o espaço ao ar livre ao seu favor. De lá, conseguia avistar as ladeiras da cidade histórica de Olinda juntando-se a imensidão do mar e acreditava que ali, poderia ser quem ela quisesse.

Ana Lúcia assistia aos festejos de sua cidade de camarote, ou melhor, pendurada nas árvores mais altas de seu quintal, quase mágico, e vibrava com alegria a chegada dos bonecos gigantes dançando ao som do frevo. Anos depois, fez questão de vivenciar esta experiência e permitiu-se, por diversas vezes, pular atrás dos blocos, subindo e descendo aquelas mesmas ladeiras com familiares e amigos.

Ao sugerir que a participante escolhesse um nome fictício para representá-la na presente pesquisa, ela não hesitou e logo escolheu homenagear sua mãe, possibilitando a elaboração do indicador do valor materno nos processos vivenciados na infância. Segundo a professora, sua mãe era uma nordestina repleta de clareza, de autoconhecimento e de sabedoria refinada. “Ela me ensinou que, mesmo mediante ao fracasso, às decisões equivocadas e aos recomeços impetuosos, existe dentro de mim uma mulher forte e capaz de tomar decisões e de arcar com a responsabilidade de qualquer escolha”.

Em sua mãe, Ana Lúcia não só encontrou a inspiração profissional, como também o exemplo de mulher a ser seguida, com generosas doses de força e de amorosidade. Reavivou também em sua memória o quanto sua mãe exaltava a força da alegria interior e do poder dela em contagiar as pessoas ao redor. Falava também da sua incessante busca da união entre a ação e a paixão, entre a ousadia e a sabedoria.

A forte influência de Paulo Freire também ficou evidenciada nos relatos de Ana Lúcia. Apesar de assuntos relacionados às crianças, às infâncias e à Educação Infantil não terem sido o grande foco das produções e das reflexões de Paulo Freire, recentes pesquisas revelam sua preocupação em uma educação crítica, emancipatória e libertadora em todos os níveis.

O livro *Paulo Freire e a educação das crianças*, organizado por Da Silva e Mafra e publicado em março de 2020, reúne diversas pesquisas, em diferentes perspectivas, discussões e contribuições de Freire para a educação das crianças em busca de uma educação respeitosa e dialógica.

Os diversos artigos que compõe o livro citado acima, revelam sua defesa em relação direta com as crianças, com sua busca por uma educação emancipatória, que

considera os saberes de todas as pessoas não como mais ou menos importantes, mas como saberes diferentes.

Apesar de muitas pessoas considerarem que sua obra foi destinada apenas aos jovens e adultos, os pilares defendidos pelo nosso Patrono da Educação Brasileira são extremamente importante para se pensar os processos educativos também das crianças; afinal, uma educação emancipatória, crítica e libertadora está intimamente atrelada ao reconhecimento da criança como ativa, competente, criativa, participativa, produtora de cultura, e intimamente atrelada à escuta e à valorização das singularidades das crianças. (GOELZER e HENZ, 2020, p. 200)

Segundo os autores desta obra, a epistemologia de Paulo Freire direcionada à educação de crianças e ao diálogo com elas, configurava-se em um ato de resistência e de conhecimento, pois considerava a criança um sujeito de direitos. Infância, para Freire, ia além de uma etapa cronológica do desenvolvimento humano, pois tratava-se de uma condição humana.

Freire dizia que se considerava um ‘menino conectivo’, referindo-se à sua infância bem-vivida em Recife. A essa metáfora, Mafra (2020) traz a reflexão de que, ao reporta-se a si mesmo, ele elucidava uma espécie de autodescrição, uma formulação imagética, realmente carregada de sentido. Essa conectividade expressava um entrelaçamento entre duas ideias: a de conectividade e a de infância.

Paulo Freire é um desses adultos de verdes orelhas. Um adulto que não deixou morrer a sua meninice e, justamente por isso, nunca deixou de se inquietar com as coisas do mundo, de perguntar e perguntar-se, de sonhar, de amar, de acreditar na alegria de encantar-se. (p.11)

Mafra (2020) relata ainda que Paulo Freire, em suas obras e relatos orais, recorreu por diversas vezes à sua própria infância para ilustrar suas experiências pessoais usando a metáfora do menino. A conectividade tornou-se, portanto, uma categoria central na vida do educador, gerando outras categorias valorativas e epistemológicas, tais como:

“admiração, amorosidade, criticidade, concretude, curiosidade, inacabamento, incompletude, inconclusão, diálogo, emotividade, encantamento, esperança, espontaneidade, informalidade, ingenuidade, inquietação, intuição, inventividade, lealdade, ludicidade, ousadia, solidariedade, teimosia, totalidade – as quais, transdisciplinarmente entrelaçadas, formaram uma complexa e universal trama que, em maior ou menor escala, compuseram dialeticamente o menino e o homem em Paulo Freire. (p.51 – 52))

Freire acreditava em uma pedagogia da pergunta, carregada de curiosidade, que precisava estar também nos educadores e nas educadoras, mantendo viva uma pedagogia da infância, que se inspirasse nas crianças e na potência de uma vida infantil. Kohan (2020) acrescenta ainda: Uma pedagogia que encontra, por meio das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância (p. 90).

Segundo Andreola (2020), ao preocupar-se em alfabetizar aquela multidão de homens e de mulheres, já adultos, no Brasil, Paulo Freire revelou sua preocupação também em ressarcir o direito de cada um deles de reviver a infância. Diz ainda que “Paulo Freire se preocupou, sim, com a infância. A infância negada, que a multidão de adultos e adultas poderiam, de certo modo, resgatar” (p. 17).

Partindo dessas considerações, é possível suscitar a reflexão sobre o entrelaçamento da trajetória profissional docente a partir do enfoque da Teoria da Subjetividade, que traz importantes contribuições para o entendimento do valor do percurso de vida dos professores e das professoras, através do resgate da sua história e da própria infância. A docência passa, então, a transitar e a se articular em diferentes campos e momentos da vida das professoras, a começar pela história de vida de Ana Lúcia, que produziu, ao longo de sua trajetória profissional, diferentes configurações subjetivas de docência ao revisitar a sua vida bem vivida pelas ladeiras de Olinda.

Em dinâmica conversacional, Ana Lúcia relatou que foi ainda no magistério que se encantou por Paulo Freire e por seus propósitos de uma educação para todos. Na adolescência, precisou mudar-se para Recife para cursar o magistério em uma escola tradicional da cidade. Foi lá que conheceu uma professora sensível e amorosa que, até hoje, tem um lugar reservado em sua memória e que a encantou ao falar, pela primeira vez, do educador Paulo Freire e de seus ensinamentos. Recordou, com carinho, que a professora iniciava suas aulas sempre com perguntas reflexivas e estimulava o debate na busca pelo conhecimento. Sobre sua educadora, Ana Lúcia acrescenta ainda: “Por meio da sua fala doce, ela me apresentou o educador Paulo Freire, que acreditava em uma educação libertadora, crítica e indispensável para um povo livre, respeitoso e feliz”.

Ana Lúcia mudou-se para Brasília ao casar-se e tornar-se mãe. Chegando à cidade, recolocou-se no mercado com facilidade, ingressando em uma escola particular que transitava em uma proposta pedagógica entre o tradicional e a Pedagogia de Projetos. Permaneceu nessa escola por anos. Inquieta e sedenta por novas experiências, trabalhou também em uma escola de método Montessori e reconhece que essa experiência foi de grande aprendizado em sua caminhada profissional.

Seu primeiro “chão da escola” foi aos 19 anos, de volta à Olinda. Logo percebeu que a escola era “muito miúda para caber sonhos tão grandes”. Resolveu retornar para Recife e começou a lecionar em uma escola maior e com mais recursos. A estrutura física da escola a encantava e proporcionava a elaboração de aulas e atividades mais exploratórias para as crianças.

Conterrânea de Paulo Freire, Ana Lúcia não só carrega a força da cultura de Pernambuco, como também a prática de revisitar sua própria infância e de andar “de mãos dadas” com a criança que foi um dia no intuito de aproximar-se, ainda mais, das diversas infâncias ao seu redor. Em entrevista, relata: “Paulo Freire ampliou minha visão de mundo, daquela menina que via o mundo de cima de uma árvore e agora estava no chão e não era qualquer chão. Era o chão da escola que ela sempre sonhou”.

Com crianças tão inventivas, criativas e curiosas, inevitavelmente, educadoras das infâncias, sofreram uma remodelagem e deixaram de considerar-se detentoras do conhecimento. Até porque, mesmo as crianças bem pequenas, já demonstram possuir uma história singular e apropriam-se de muitos saberes. Ao longo da aplicação dos instrumentos, Ana Lúcia dá indicação de que, com as crianças, o aprendizado não é um processo de transmissão de conhecimento, mas uma contínua construção. Ela diz em dinâmica conversacional:

Não reconhecia a criança como sujeito de direito. Antes a criança não era respeitada, pois a curiosidade, a invenção e a descoberta não mereciam o seu devido valor, além da ausência de elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa. Elas realizavam, de forma mecânica, as atividades que não faziam sentido, ou seja, uma prática curricular injusta.

Já utilizando o instrumento de completamento de frases, a educadora acrescentou ainda:

**26. As crianças me ensinam que:** devemos habitar o mundo com consciência e poesia, além de olhar as miudezas do chão.

**27. Criança protagonista:** deve ser respeitada em todos os seus direitos.

**34. Criança aprende:** participando, explorando, brincando, conhecendo-se, convivendo e expressando.

Em entrevista, a professora Ana Lúcia acrescenta:

Avançando nos estudos dos documentos com um olhar mais crítico e reflexivo sobre as concepções de criança como sujeito de direito, venho

consolidando uma prática educativa cujo o foco é a criança, ou seja, uma proposta que escuta e respeita o tempo delas, que de forma espontânea, expressam seus sentimentos, vivências, opiniões e preferências. Por meio das brincadeiras ela interage, vive e investiga o mundo.

Sensibilizada pelo perfil e pelo interesse de suas crianças, Ana Lúcia desenvolveu, ao longo do segundo semestre de 2022, um projeto com e para os pequenos sobre Manoel de Barros, sua vida e poesias. O poeta, inspirado nas crianças e nas suas mais diversas infâncias, dedicou-se à arte de encantar com as palavras e nos presenteou com um acervo de escritos transbordantes. Envolto em sua própria vida de criança no Mato Grosso do Sul e nas várias outras infâncias que o atravessaram pelo caminho, ficou conhecido como o poeta das infâncias. Dizia não conhecer outra fase da vida, pois a tinha vivido intensamente algumas vezes. Trabalhou por toda a vida com o objetivo de viver de poesia em tempo integral. E, quando mais velho, conseguiu.

O poeta rompeu com a língua padrão e com a norma culta para fazer arte da maneira de falar e de imaginar de criança, articulando oralidade e escrita. Escrevia com olhos de crianças porque sabia conectar-se com elas. Rompia, assim, com o olhar enrijecido de adulto e, por vezes, reavivava sua criança jamais adormecida. Em outros momentos, observava as singularidades, as delicadezas e as miudezas daquelas que viviam ao seu redor. Dizia que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2015, p. 102).

Através das poesias de Manoel de Barros e da forte inspiração por Paulo Freire, Ana Lúcia acordou uma professora/pesquisadora mais sensível, inquieta e com sede do novo. E ao fazer o exercício constante de revisitar sua própria história, essência e memórias, demonstrou aproximar-se cada vez mais das crianças que a cercam. Nesse contexto, Friedmann (2018) acrescenta que:

É a partir de um mergulho profundo na própria infância que o pesquisador consegue se colocar no lugar das crianças que observa e escuta. Ao recordar suas próprias vivências e emoções, o educador abre um canal sensível na sua relação com as crianças. (p. 52)

Em entrevista, Ana Lúcia relata que faz, constantemente, esse movimento de revisitação da criança que foi um dia na busca do aprimoramento da sua prática como educadora das infâncias. Acrescenta ainda:

Fui uma criança cheia de vontade de desvendar o mundo e de criar meus próprios brinquedos, pois achava muito mais interessante brincar com algo que criava. Subir em árvores e fazê-las minhas amigas e confidentes de que um dia eu alçaria voos altos. As ladeiras da minha cidade, Olinda, eram pequenas para tantos desejos de fazer algo diferente que impactasse a minha vida e de outras pessoas.

A professora narra também a forte influência dos ritmos musicais do Nordeste e o quanto eles movimentavam seus sonhos. Acrescenta dizendo em entrevista “com a música descobri que a sala de aula seria esse lugar de voos altos, viver uma prática criativa, aguçar a vontade nos pequenos de descobrir coisas novas”. Isto evidencia a música e a arte em geral, como a poesia, como indicadores de instrumentos importantes de potencialização da sua prática pedagógica.

Dos muitos anos de docência, Ana Lúcia revelou sua preocupação com o sistema educacional que, segundo ela, prevaleceu por muito tempo numa injustiça curricular, incapaz de evidenciar os professores e as professoras como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Sistema que não motivava a busca pelo novo e não permitia às crianças a ousadia de viver suas potências criativas. Ao longo dos anos, nutriu o desejo de vivenciar, junto aos pequenos, projetos mais investigativos e capazes de proporcionar uma prática pedagógica responsável e respeitosa às infâncias, indicativo de que o estudo permanente em profundidade é um elemento constitutivo de sua subjetividade de educadora.

Em 2014, a professora tentou equilibrar seu trabalho em duas escolas particulares distintas durante o dia e, durante à noite, no contrato temporário da EJA, da Secretaria de Educação do DF. No ano seguinte, optou em permanecer em apenas uma das escolas, a qual está até hoje, e investir em sua jornada formativa. “Passei a buscar mais estudos. Frequentava congressos, palestras, busquei livros que saciassem a minha sede de descobrir mais sobre essa infância protagonista, potente e poética”.

Em 2019, com a chegada efetiva da Base Nacional Comum Curricular, a escola decidiu, estrategicamente, investir mais na formação continuada das professoras, abordando diversos temas relacionados à educação e às diferentes infâncias. Ao relatar sobre a importância desses momentos de estudos, chamados de Momentos de TRANSformações, Ana Lúcia indica o despertar para um novo olhar sobre as mudanças necessárias na escola e, principalmente, em seu caminhar como educadora. Em entrevista, acrescenta ainda:

Em 2019, o meu caminhar tomou outros rumos. Rumos de mais conhecimento do percurso. Um caminho sem volta. Com uma teoria robusta, um ambiente preparado com muito capricho, uma organização impecável e com momentos culturais riquíssimos, descobri um encantamento na construção do conhecimento, no saber, nessa experiência sempre única. Pude decidir, desenvolver gestos, fortalecer a minha própria identidade de especialista da educação das infâncias. E, a cada transformação, passo por um processo de reinvenção. E isso é libertador!

Ao tomar essa consciência da necessidade de reconfiguração da educação para as crianças pequenas e de, conseqüentemente, da sua prática para melhor compreendê-las, Ana Lúcia revela, em entrevista, que os seus estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular favoreceram sua autonomia em planejar e em deslumbrar junto às crianças caminhos investigativos potentes e de importantes descobertas, reconhecendo-se não como mera transmissora de informações e de saberes herdados, mas como parceira nesse caminhar rico de curiosidade, de perguntas e de diálogo.

Ou seja, resgatar a criança que a habita indica a importância tanto para possibilitar a constituição subjetiva docente, quanto para estabelecer o precioso diálogo com as crianças com o máximo de empatia e com os ouvidos atentos às suas vivências e suas necessidades mais prementes. A docente pode, portanto, ressignificar sua prática e as crianças construir seus próprios sentidos para traçarem, com interesse e criatividade, os caminhos da sua própria aprendizagem. Segundo Friedmann (2020): “Revisitar a nossa própria biografia, o percurso de vida ou recortes de alguns períodos ou episódios, assim como conhecer narrativas de vidas alheias, abrem portas sensíveis para o mergulho na existência de tantos seres humanos”. (p.26)

Luciana Muniz e Pilar de Almeida (SILVA e CUNHA org. 2013), trazendo essa aproximação entre as obras de Paulo Freire e de González Rey, apresentam um diálogo convergente entre as obras desses grandes pensadores, tão importantes para a educação não só brasileira, como mundial.

Freire, com seu primoroso trabalho focado no analfabetismo, revelava a capacidade dos indivíduos em fazerem uma leitura crítica do mundo ao seu redor para, enfim, transformá-lo. Nessa relação, a cultura a qual estavam inseridos recebe lugar de destaque, pois o contexto ao qual fazem parte é vivenciado de maneira singular. As autoras acrescentam que “o sujeito, para o autor, é um ser de relações que se afirma como ser de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que define o diálogo crítico” (p. 251).

Ainda segundo Muniz e de Almeida (2013, p.250), nessa relação do homem com o mundo, de suas especificidades e vivências, misturadas à realidade que o cerca, constrói cultura e ressignifica sua prática, gerando novos sentidos subjetivos, uma das categorias citadas por González Rey. Ao gerar cultura, ele entrelaça o simbólico e o emocional constantemente, em uma relação indissolúvel. Ainda conforme as autoras, por meio desse processo simbólico-emocional, González Rey “defende, ainda, a dimensão ativa e transgressora do sujeito, capaz de ruptura e transcendência a quaisquer determinismos sociais, simbólicos ou psíquicos”.

O diálogo recebe papel de destaque para ambos os autores ao ser percebido como ferramenta de superação de uma educação bancária, baseada na transferência de conhecimentos para os estudantes e capaz de promover trocas, reflexões e conscientização também para aqueles que aprendem. Momentos de diálogo favorecem produções autorais e implicações subjetivas que excedem uma educação mecânica e reprodutiva.

Percebe-se que, para os dois autores, educar implica possibilitar o pensar autêntico do educando. Desta forma, a educação adquire um real sentido de instrumentalizar o indivíduo a agir na sociedade de forma consciente, em busca de possíveis mudanças de situações que não lhe são favoráveis e o desumanizam. (SILVA e CUNHA org. 2013 p.255)

Dessa forma, o ato da conscientização, amplamente abordado por Freire, permite maior clareza e possibilita transformações no mundo e respostas às necessidades reais de educadores e estudantes, que produzem subjetivamente caminhos alternativos aos inúmeros desafios previstos na educação contemporânea e tão sedenta por mudanças efetivas.

Outro aspecto relevante observado na prática da professora Ana Lúcia foi a importância de resgatar a natureza no cotidiano escolar das crianças. Em seu dia a dia na escola, procurava promover experiências em ambiente abertos e trazia elementos naturais e diversos para a exploração das crianças constantemente.

Em dinâmica conversacional, revelou que, antes dos conhecimentos adquiridos através dos estudos recentes oferecidos pela escola em que atua, elaborava seus planejamentos com ênfase no desenvolvimento cognitivo e na transmissão de conteúdo, ignorando a possibilidade da utilização dos espaços abertos e do maior convívio das crianças com a natureza. Seus planejamentos estavam pautados em atividades pontuais, sem continuidade e, muitas vezes, fora do contexto e do entendimento real dos pequenos.

O campo dos estudos e do pensamento relacionados às crianças e à natureza, apesar de relativamente novo, tem elucidado o tema para se pensar em mudanças necessárias da sociedade, inclusive no ambiente escolar. Nesse sentido, Louv trouxe em **A última criança na natureza** (2016), reflexões sobre o assunto e evidências científicas de como a experiência com a natureza tem se tornado essencial para a saúde e para o bem-estar das crianças, gerando vários momentos formativos sobre a importância do resgate à natureza na escola onde aconteceu esta pesquisa.

Neste livro, Louv (2016) traz o termo Transtorno do Déficit de Natureza, despertando o interesse para um tema bastante atual: o impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças, especialmente as que vivem em contextos urbanos. O jornalista também acrescenta:

A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado. Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade – um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte. (LOUV, 2016, p.29)

A partir desse tema de estudo, Ana Lúcia relatou, em dinâmica conversacional, um despertar em seu olhar e, conseqüentemente, em sua prática em relação à importância do resgate da natureza nas vidas das crianças pequenas. Criou atividades com materiais diversos que pudessem proporcionar este contato com elementos naturais e observou com visível entusiasmo o envolvimento delas com as novas descobertas.

Através da observação, foi possível perceber o cuidado da professora em elaborar um planejamento em que continham possibilidades de exploração do barro, de um maior tempo para investigação das miudezas do jardim da escola e de propostas brincantes envolvendo folhas, sementes e materiais diversos no intuito de promover efetiva conexão das crianças com a natureza. Percebendo o quanto a resposta das crianças em relação à sua prática sobre esta temática era positiva, Ana Lúcia participou do projeto intitulado “Caixa da Natureza”, que consistia em coletar junto com as crianças vestígio da natureza nos espaços em que vivem e promover o intercâmbio com outras escolas espalhadas pelo Brasil.

A professora acrescentou ainda:

Fui transformando o meu olhar e aprendi sobre a importância do vínculo com a natureza para o nosso desenvolvimento, principalmente para o desenvolvimento saudável das crianças. Percebi vários benefícios sendo gerados: sociais, emocionais, cognitivos e físicos. Sigo acreditando que quando a criança vivencia diferentes linguagens, ela constrói conexões e cuidado em relação ao mundo.

Nesse sentido, tanto a fala da professora quanto a sua mudança de prática e de propostas oferecidas às crianças, gerados após os estudos e às discussões acontecidos na escola, levam ao indicador de transformação em sua prática com foco no resgate da natureza na vida das crianças e no ambiente escolar.

A escuta, como ferramenta pedagógica, brevemente mencionada no Capítulo III, recebeu lugar de destaque no caminhar deste trabalho, tornando-se tema de diversas discussões nos momentos de dinâmica conversacional com as participantes da pesquisa e bastante perceptível nas observações realizadas. As professoras demonstraram que o conhecimento se constitui por meio das relações estabelecidas entre as crianças, em um processo interativo, respeitoso e dinâmico, principalmente, nos momentos de rodas de conversa, muito comuns na rotina da Educação Infantil.

Ana Lúcia também traz essa reflexão, através dos estudos, que tem ressignificado sua prática, constituindo-se subjetivamente e com papel ativo e transformador na educação, fortalecendo sua atuação como educadora. A professora relata que, ao provocar a curiosidade dos pequenos, desperta neles o desejo de aprender. “Percebo que o mergulho nos estudos vem despertando em mim inquietude pela pesquisa, curiosidade, humildade e persistência, mas sempre no esforço de superá-las”. Colabora ainda dizendo que:

O saber profissional foi se construindo em mim, com base em princípios de uma teorização discutida na vivência da minha prática profissional junto às colegas, construindo a minha identidade docente do ser professora que investiga, que intencionalmente organiza, planeja suas ações de modo que as crianças se sintam seguras e confiantes em meu fazer amoroso e respeitoso.

Dowbor (2008) corrobora com essa temática sobre a necessidade do aprender a escutar como postura pedagógica essencial dos educadores e das educadoras na relação com as crianças. Descreve como o ato da escuta entrou em sua vida, ainda menina, incentivada por sua mãe e revela: “Já pequena eu me exercitava nos enredos das redes de

significados que me invadiam e, de certa forma, eu me via levada a sempre ressignificá-los”. (p.35)

Assim como Ana Lúcia, a autora reconhece que as suas vivências de menina, suas histórias de infância e a sua maneira de estar no mundo a constituem como a educadora de hoje. Com a responsabilidade de ser filha de Paulo Freire, Dowbor externa, nesta obra, o desejo de libertar-se das comparações e procura utilizar assuntos já suscitados por seu pai, porém, acrescentando reflexões carregadas dela mesma, como educadora experiente e reconhecida.

A autora reconhece a escuta como princípio fundante da prática dos educadores e das educadoras e descreve que, em suas andanças como formadora em instituições de ensino, tem encontrado resistência por parte do corpo docente em disponibilizarem-se para esta difícil tarefa. Associa esta indisponibilidade aos corpos cansados e apressados dos adultos, em virtude do excesso de demandas e ressalta a necessidade da busca por *corpos vazios* para construir espaço interno para a escuta do outro.

Enfatiza ainda a inevitabilidade de estar com outros para realizar a escuta ativa e significativa, tornando-a um instrumento metodológico do trabalho pedagógico capaz de escutar o corpo do outro em uma relação direta com o diálogo. A autora amplia esta discussão dizendo que:

Sem escuta não existe o diálogo. O diálogo requer troca, requer espaço interno, curiosidade amorosa e disponibilidade para o outro. Não sei bem o porquê, no entanto sempre associo um corpo dialógico a um corpo generoso e com mobilidade. Generoso, para crer que o outro tem a dizer, tem contribuições a dar. Mobilidade, para poder criar espaços, dar cabida ao outro corpo. Dialogicidade e generosidade são amigas íntimas na minha fantasia. Uma alimenta a outra, são parceiras. (DOWBOR, 2008, p. 36)

E finaliza sua reflexão evidenciando a importância, tanto da escuta quanto da fala, nesse processo de troca, possibilitando, inclusive, o aprendizado do silêncio, necessário para uma escuta integral, que vai além do que foi dito, muitas vezes expresso através de gestos ou de emoções geradas nesse intercâmbio.

De acordo com o trecho acima e o do instrumento de completamento de frases, a seguir, é possível confrontar informações reveladas em outros instrumentos utilizados, indicando o reconhecimento de valorização e de respeito às diversas infâncias que habitam as salas de aula de Ana Lúcia, o transformando em espaços dialógicos e relacionais.

31. **Dar voz às crianças** é: escutar com ato de respeito e amor. Escutar com todo corpo.

32. **Ao ouvir verdadeiramente as crianças**: faço uma escolha diária de trabalhar a sensibilidade.

(Completamento de frase – Ana Lúcia)

Outro aspecto relevante da pesquisa expressa a compreensão de Ana Lúcia de como os estudos lhe geraram novos sentidos subjetivos de ressignificação de seu fazer pedagógico, como uma virada de chave em sua trajetória profissional, relatando, no trecho a seguir, o indicador do valor dos estudos como fontes de fortalecimento da sua atuação como professora. Ela diz: “Percebo que o mergulho nos estudos vem despertando em mim inquietude pela pesquisa, curiosidade, humildade e persistência, reconhecendo minhas limitações, mas sempre no esforço de superá-las”.

Portanto, é possível perceber com maior clareza que, a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, transita por uma via dialética entre momentos individuais e sociais das educadoras participantes desta pesquisa. A subjetividade individual, atrelada aos momentos constantes de revisitação da história de vida e da reconfiguração da prática pedagógica da professora se confrontam com a subjetividade social, vivenciada nos mais diferentes contextos externos em que viveu e fundamental para a constituição docente.

Através dessas novas experiências, somadas às emoções desencadeadas no caminho e às inúmeras reflexões geradas através da aquisição de novos conhecimentos, é possível elaborar o indicador de valorização da escuta no processo de aprender e de ensinar de Ana Lúcia e a necessidade de ações concretas de aproximação na relação com as crianças em busca de uma educação transformadora e respeitosa às infâncias.

## **CAPÍTULO VII: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.*  
Cora Coralina

Se o caminho se faz ao caminhar, na perspectiva da subjetividade, o mesmo caminho se propõe a seguir diferentes rotas, permeadas de alternativas, regadas de histórias progressas, de emoções, das mais divergentes reflexões e transbordantes de novas construções. Em algum momento da trajetória e, naturalmente, da pesquisa, alicerçada pela Teoria da Subjetividade, pesquisadora e participantes entrelaçam suas ideias, suas percepções e seus saberes.

Em um movimento fluído e orgânico, falas, dinâmicas, gestos, troca de olhares, sorrisos, suspiros, trechos de informações e lágrimas se transformam em valiosas contribuições. Nesse percurso, a busca por resposta acaba gerando novas perguntas. Umas, devidamente acolhidas, e outras, ficaram pelo caminho. Quem sabe para uma viagem futura?

A verdade é que a pesquisa nasce antes mesmo de sua jornada de materialização. É gerada no desejo e no instinto aventureiro da pesquisadora, que vai recolhendo os mais variados vestígios pelo caminho. As palavras, pouco a pouco, vão dando forma às ideias, às reflexões e às percepções daquela que se dispõe a investigar. Palavras que se configuram e se reconfiguram por diversas vezes, que narram histórias, mobilizam experiências e ressignificam vivências, sedentas por respostas. Palavras que se juntam às emoções, aos gestos, às trocas de olhares e até ao silêncio, em um processo permanente de implicação intelectual por parte daquela que pesquisa.

Enveredar pelos caminhos da Teoria da Subjetividade, como recurso teórico, foi um desafio novo e cheio de aprendizados, revelando complexos processos subjetivos, que estiveram em constante diálogo com os fundamentos da teoria e com outras referências sobre os temas suscitados. A Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, se apresentou na junção da emoção e do simbólico, que se constituíram como unidade causadora de sentidos e de configurações subjetivas.

A teoria exibiu, ainda, um caráter processual, singular e gerador da psique humana, considerando os processos emocionais nas produções psicológicas em constante desenvolvimento. Abrangeu dimensões emocionais e sociais, que se entrelaçam mutuamente nas experiências das participantes da pesquisa.

Em seguida, com o intuito de compreender a validação da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica brasileira e seu percurso ao longo do tempo, foi realizada uma breve análise dos documentos que regeram o segmento até a chegada da Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de compreender como os recentes escritos têm possibilitado a reflexão acerca das mudanças necessárias na educação, revelando ainda a importância de se pensar num currículo para as infâncias que valide as vozes, os saberes e as vivências dos meninos e das meninas.

Apesar da preocupação recente em compreender os fundamentos da BNCC, percebeu-se que o entendimento do documento transcende a regulamentação e a busca da equidade que estão explicitados nele. Há uma preocupação em repensar em um currículo condizente às especificidades dessas crianças, enxergando-as, assim, em suas percepções, singularidades, emoções e protagonismos. Como acrescenta Friedmann (2020), “necessária e urgente a mudança de postura por parte dos educadores. Mudança ética e metodológica a partir da qual os adultos se tornam aprendizes e ouvintes, e que provoquem todos nós a exercer verdadeiro respeito pelas crianças”. (p. 21)

Nesse sentido, foi possível perceber que as educadoras participantes desta pesquisa, ao repertoriarem-se de informações históricas e legais acerca da Educação Infantil e suas mais diversas infâncias, muitas vezes oferecidas nos momentos de formação conduzidos pela instituição de ensino em que atuam, revisitaram sua prática em constante constituição de novos sentidos subjetivos, entrelaçados por suas subjetividades individuais e subjetividades sociais.

Já no capítulo subsequente, buscou-se fazer um novo bordado entre a abordagem educativa de Reggio Emilia, e a realidade brasileira. Entendendo que a realidade pedagógica de Reggio possui todo um contexto social, político, cultural e histórico único, e que jamais serão copiados na prática brasileira, a abordagem italiana revelou a função de inspiração para a Educação Infantil pelo mundo.

Dando continuidade ao trabalho, foi proposta uma revisão bibliográfica dos princípios fundantes da Teoria da Subjetividade e das considerações teóricas que fundamentam a articulação das perspectivas cultural-histórica com a teoria elaborada por González Rey. A pesquisa apresentou como inspiração epistemológica e metodológica a abordagem da Epistemologia Qualitativa, que considera o conhecimento científico em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico.

A Teoria da Subjetividade constituiu a base dessa pesquisa, visando compreender a subjetividade a partir do valor cultural e das produções subjetivas das educadoras

participantes, pois a constituição da subjetividade da professora é resultado do entrelaçamento da sua trajetória de vida, onde passado e futuro estão em constante diálogo com o presente, gerando assim, constantes sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas.

Caminhando por momentos mais empíricos da pesquisa, foi construído o Cenário Social da Pesquisa, processo no qual se estabeleceu uma relação mais estreita com as educadoras participantes e, gradativamente, uma maior contextualização do foco de investigação. No trabalho de campo foi possível confrontar informações, reveladas através das memórias educativas das participantes, de observações, aplicação de instrumentos e dos diversos momentos informais, organizando e reconstruindo o conjunto de significações constituídas pela trajetória docente.

A pesquisa mostrou, portanto, profissionais reais, complexas, imperfeitas, em constantes reflexões e construções subjetivas. Professoras que revelaram terem ciência do caráter processual da docência, em suas diferentes histórias de vidas e histórias socioculturais, configuradas subjetivamente. A constituição da subjetividade das participantes puderam ser ressignificadas, durante todo seu desenvolvimento, a partir do momento em que se perceberam afetadas por aspectos subjetivos, conscientes ou inconscientes, como constituintes de suas identidades.

Esses processos subjetivos de constituição da identidade docente convergiram para a compreensão do cotidiano escolar como espaço de trocas, de experiências, de representações, de construção histórica e de reflexão dos aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal das professoras.

O estudo da constituição subjetiva das professoras revelou que, ao terem ciência do valor das suas experiências de vida, das suas memórias de infância, com suas tensões, contradições, conquistas e desafios como educadoras, materializaram novas aprendizagens, se constituindo subjetivamente no presente e produzindo novos sentidos subjetivos em relação à sua atuação profissional e aos seus olhares como educadoras.

A escuta também ocupou lugar de destaque no decorrer dessa pesquisa, ao ser amplamente discutida. Através da revisitação da própria prática ao longo dos anos, dos estudos fundantes e constantes, alicerçados na Teoria da Subjetividade e nos princípios dialógicos que regem tanto a Pedagogia de Paulo Freire quanto a Pedagogia da Escuta, as educadoras produziram e expressaram constantes sentidos subjetivos ao longo das suas caminhadas profissionais.

As participantes revelaram também maior valorização no estreitamento de relações dialógicas com as crianças como processos vivos, dinâmicos e necessários no ambiente escolar. Ao disponibilizarem-se para a escuta, demonstraram reconhecer as crianças como protagonistas e produtoras de cultura, indicando a importância da escuta no processo de aprender e de ensinar e da urgência de ações concretas de aproximação na relação com as crianças em busca de uma educação transformadora e respeitosa às infâncias.

Por fim, mediante as diversas reflexões, discussões e expectativas geradas no decorrer desta pesquisa, fica evidente, ao final desse processo construtivo-interpretativo, que algumas respostas do foco investigativo foram esclarecidas. Porém, outras acabaram sendo suscitadas, o que inspira e impulsiona o constante caminhar da pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto alegre: Artemed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma de. Por que uma BNCC na Educação Infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano 16, n. 55, p. 4-7, abr./jun. 2018.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013a. Disponível em: [bityli.com/4buG3](http://bityli.com/4buG3). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.796**. Brasília, 2013b. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COELHO, Cristina M. Madeira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; REY, Fernando Luis González; TACCA, Maria Carmen (orgs.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudo de caso em foco**. Campinas: Alínea, 2019.

COSTA, Sinara; TAPAJÓS, Jéssica; SANTOS, Célia Maria. Aprendizagem da criança: Relação entre a BNCC e a Teoria Histórico-Cultural. **Educação em revistas**, Marília, v. 21, n. 02, p. 9-20, 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. In: *RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

DE MELLO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 23-35.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 117-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. Ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GARDNER, Howard. Prefácio. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONZÁLEZ REY, FERNANDO Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 57-97.

MARQUES, Circe Mara; PEGORADO, Ludmar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns; MORI, Valéria Deusdará; NEUBERN, Maurício (orgs.). **Subjetividade Contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019.

MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen (orgs.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moares. **A Pedagogia da Escuta e a formação dos professores da Educação Infantil**. Disponível em: <pedagogiacomainfanciadotcom.files.wordpress.com/2012/11/artigo\_experiecc82ncia-no-cei.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica: Teoria e Prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MUNIZ, L. S. M, MITJÁNS MARTINEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: Princípios e estratégias do trabalho pedagógico**. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch. Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.

PROJECTO ZERO. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Trad. Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 107-116.

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

RISTOW, Elizabet. **A arte de ouvir**. Disponível em: <[primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2012/01/EntrevistaElisabet.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2012/01/EntrevistaElisabet.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2021.

RODARI, Gianni. O homem de orelhas verdes. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSATO, M., & MARTÍNEZ, A. M. (2017). **A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade**. *Investigação Qualitativa em Educação*, (1), 343-352.

ROSSATO, Maristela, PERES, Vannúcia (Org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. 1. ed Curitiba: Appris, 2019.

SÁ, Alessandra Latalisa. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Disponível em: <[fumeec.br/revistas/paideia/article/viewFile/1281/862](http://fumeec.br/revistas/paideia/article/viewFile/1281/862)>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Trad. Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-59, 2003. Disponível em: <[http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 6/3/2023.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias**. (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

VASCONCELLOS, Tânia de. **A Menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira**. In.: CANCIAN, Viviane A.; GALIINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. (orgs.) *Pedagogias das infâncias e docências na Educação Infantil*. Santa Maria: UFSM; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p.280-295.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

ZANATTA, Aline Aparecida (*et al*); MENTGES, Manuir José; TROIS, Loide Pereira (Org.). **Diretrizes da Educação Infantil Marista**. Porto Alegre: CMC, 2015.

MOSS, P. (2009). **Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática**. *Psicologia USP*, 20(3), 417-436.