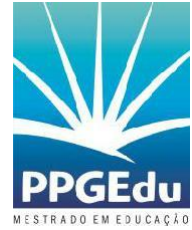




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**NARRATIVAS DA MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O BRINCAR E A ESCUTA DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA**

GENILDA NASCIMENTO DE SOUZA

Rondonópolis-MT
2021

GENILDA NASCIMENTO DE SOUZA

**NARRATIVAS DA MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O BRINCAR E A ESCUTA DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa *Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade*.

Orientadora: Profa. Dra. Elni Elisa Willms

Rondonópolis-MT
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S729n Souza, Genilda Nascimento De.

NARRATIVAS DA MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR E A ESCUTA DAS
CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA / Genilda Nascimento De
Souza. -- 2021

83 f. ; 30 cm.

Orientadora: Elni Elisa Willms.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação
em Educação, Rondonópolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Narrativas Autobiográficas. 2. Brincar. 3. Educação Infantil.
4. Formação de Professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: NARRATIVAS DA MINHA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR E A ESCUTA DAS CRIANÇAS DURANTE A
PANDEMIA**

AUTORA: MESTRANDA GENILDA NASCIMENTO DE SOUZA

Dissertação defendida e aprovada em **07** de **ABRIL** de **2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Elni Elisa Willms
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso
2. Examinador Interno Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. Examinador Externo Doutor(a) Luciana Esmeralda Ostetto
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/UFF
4. Examinador Suplente Doutor(a) Rosana Maria Martins
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 07 DE ABRIL DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **ELNI ELISA WILLMS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 27/04/2021, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Esmeralda Ostetto, Usuário Externo**, em 27/04/2021, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 27/04/2021, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3454484** e o código CRC **EEO98E07**.

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para sua construção nos diversos modos, direto ou indireto. À orientadora, aos familiares, aos amigos e, principalmente, às crianças que habitam o universo infantil. Elas são a fonte de inspiração do meu trabalho, permitindo-me compreender fenômenos que compõem o contexto da infância, do brincar e das culturas infantis. Elas são agentes participativos no processo de minha autoconstrução docente.

A ação desta história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização, enfim, em objeto... Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar, na certa, de algum modo, escrito em mim. (Clarice Lispector).

AGRADECIMENTOS

É impossível partilhar as minhas experiências sem narrar as de outrem, por isso gostaria de agradecer imensamente algumas pessoas que foram fundamentais na minha história.

A Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por ser a minha força nos momentos difíceis.

A minha orientadora, Professora Doutora Elni Elisa Willms, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela orientação sensível, por toda compreensão e paciência. Sem a sua confiança eu não teria desenvolvido este trabalho.

Às integrantes da banca examinadora, Professora Doutora Luciana Esmeralda Ostetto (UFF) e Professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha (UFMT), por contribuírem de modo significativo no exame de qualificação (até a finalização) deste trabalho. O olhar atento e crítico sobre o meu texto colaborou, sem dúvidas, para que o trabalho se tornasse ainda mais relevante.

Aos meus pais, Maria (*in memoriam*) e Custódio, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me ensinaram valores para a vida. Sem o amor deles, nada teria feito sentido. Muito obrigada por tudo, principalmente por me permitirem ter uma infância feliz!

Ao meu filho Luiz Carlos e ao meu esposo Haroldo, por apoiarem e compreenderem o meu isolamento, inúmeras vezes. Foram parceiros!

Aos meus irmãos Gilberto e Gilmar, por todos os momentos felizes compartilhados e também pelo apoio nos momentos difíceis.

Ao Grupo de Estudos Colaborativo OBEDUC, pela grande oportunidade de trocar conhecimento com os meus pares, os quais contribuíram com a minha formação profissional e pessoal. Em especial, à Professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha, por me possibilitar a vivência dessa experiência formativa que transcende os limites da Universidade, chegando ao “chão da escola”, na realidade da prática docente.

À Cristiany Gomes, amiga que fiz durante o seu estágio de docência em minha sala de aula, por ter embarcado comigo no sonho da pós-graduação, e por todo o apoio ao longo dessa caminhada. Dividimos risos, sonhos e dificuldades. Tê-la por perto foi essencial para que eu conseguisse perceber a importância da figura estagiária no contexto docente. De fato configura-se um elo com a universidade, muito obrigada por tudo!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos momentos de diálogos conosco, mestrandos e mestrandas, abordando assuntos pertinentes, que contribuíram muito nos nossos processos formativos.

Aos colegas da Unidade de Educação Infantil Jonas Nunes Cavalcante, que formam um grupo do qual tenho o imenso orgulho de fazer parte, de onde vejo o Educar e Cuidar de crianças pequenas acontecer. Obrigada pelo companheirismo! Em especial, agradeço a Sônia Araújo, pessoa admirável e um grande exemplo de mãe, parceira. Ela realiza seu trabalho com muito amor, competência, e ainda ajuda todos a sua volta. Agradeço do fundo do meu coração por todo o tempo destinado a me ajudar, foi a primeira pessoa que me incentivou a iniciar o mestrado.

Aos colegas da Escola Privada, pessoas muito especiais que tornam o trabalho mais agradável.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) na Linha de Pesquisa *Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade*, sob orientação da Profa. Dra. Elni Elisa Willms. Teve como principal objetivo refletir sobre as experiências da professora da pesquisa, narrando fatos da sua infância e entrelaçando-os com uma história de vida, os quais propiciaram-na tornar-se professora da Educação Infantil. O tema foi a narrativa autobiográfica de uma professora da Educação Infantil. Optou-se pela pesquisa autobiográfica, de cunho qualitativo, acolhendo as narrativas de si mesma como instrumento de coleta de dados, seguindo para a reflexão sobre aspectos do brincar, pelo fato de ser o principal eixo norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Escolheram-se as narrativas de suas histórias de vida confrontadas com experiências e conhecimentos, voltando-se ao saber que se transformou em práticas da docência na Educação Infantil. Concluiu-se que as histórias constituem o sujeito por meio de suas vivências e experiências e influenciam a formação do caráter, formação pessoal e profissional, bem como possibilitam reflexões, embora refletir sobre tais experiências seja uma escolha subjetiva. Em percurso a esta pesquisa, sente-se na pele os desafios de ser professora em tempos de pandemia ocasionada pela Covid-19; se antes o caminho era árduo, agora outros problemas são enfrentados, como as metodologias *on-line* e adequadas a sua interação para aprender novos recursos educativos que personalizem a docência em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas. Brincar. Educação Infantil. Formação Docente.

ABSTRACT

This Master's research was developed with the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, Campus University of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) in the Line of Research Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity, under the guidance of Profa. Dr. Elni Elisa Willms. You see it as the main objective to reflect on the experiences of the research teacher, narrating facts from her childhood and intertwining them with a life story, which led to her becoming a teacher of early childhood education. The theme was the autobiographical narrative of a kindergarten teacher. We opted for the autobiographical research, of a qualitative nature, welcoming the narratives of itself as an instrument of data collection, following the reflection on aspects of play, because it is the main guide axis of the pedagogical practices of Early Childhood Education. The narratives of their life stories confronted with experiences and knowledge were chosen, turning to knowing that they are transformed or in teaching practices in early childhood education. It was concluded that the stories constitute the subject, through and without the experiences and experiences and influence the formation of character, personal and professional formation, as well as allow reflections, although reflecting on such experiences is a subjective choice. In the course of this research, the challenges of being a teacher in times of pandemic caused by Covid-19, if before the path was arduous, now other problems are faced such as the on-line and appropriate methodologies and their interaction to learn new educational resources that personalize the teaching in times of pandemic.

Keywords: Autobiographical narratives. Play. Child education. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. NARRATIVAS DA INFÂNCIA: minhas memórias	15
1.1. MINHA INFÂNCIA: a criança e o brincar.....	18
1.2. APRENDIZAGENS: minha escolarização.....	24
1.3. A EXPERIÊNCIA DE SER MÃE E SER BRINCANTE.....	28
1.4. OUTRAS EXPERIÊNCIAS.....	28
2. O BRINCAR	29
2.1. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
2.2. AS CRIANÇAS APRENDEM BRINCANDO.....	31
2.3. O BRINCAR E A PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS.....	32
3. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	36
3.1. PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: reflexões teórico-metodológicas.....	36
3.2. MINHAS EXPERIÊNCIAS COM AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	38
3.3. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	41
3.3.1. <i>Formação docente: experiências formadoras</i>	44
3.3.2. <i>Início da docência</i>	45
3.3.3. <i>As inquietações do primeiro ano de docência</i>	46
3.3.4. <i>A aprovação no concurso público</i>	46
3.3.5. <i>A experiência com o voluntariado</i>	48
3.3.6. <i>A busca por aprofundar meus conhecimentos</i>	48
3.3.7. <i>A minha inserção no Grupo de Estudos OBEDUC</i>	49
3.3.8. <i>O Mestrado</i>	51
4. A ESCUTA EM FOCO: narrativas de uma experiência durante a pandemia de Covid-19	51
4.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E O DITO ENSINO REMOTO: a importância do tripé Criança, Família e Escola para a manutenção de vínculos.....	52
4.2. A ESCUTA EM FOCO: relatos de uma experiência.....	58
4.3. A ESCUTA ATIVA: momento conversa.....	60
4.4. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	67

4.5. MINHAS EXPERIÊNCIAS COM OS REGISTROS.....	69
4.6. CONHECENDO LORIS MALAGUZZI.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

INTRODUÇÃO

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
(Paulo Freire).*

Conforme a citação de Paulo Freire (2016), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde”. Pessoas tornam-se educadoras na prática e por meio da reflexão sobre ela, porque é a prática, fundamentada pela teoria, que orienta os fazeres pedagógicos. As experiências e, acima de tudo, um olhar atento, investigativo, que vise a conhecer o movimento do educar, é o que mostra o caminho a ser seguido.

Atualmente, as pesquisas autobiográficas têm sido consideradas importantes fontes de informação para produções acadêmicas, principalmente quando referem-se à reflexão sobre o tornar-se professora, visto que, considerando memórias, lembranças, relatos de vida, biografias, histórias de vida, narrativas memorialísticas e ensaios autobiográficos com enfoque científico, evidencia-se, uma visão de pesquisa centrada no sujeito como produtor de conhecimento (ANDRÉ, 2016).

O tema deste estudo são as minhas narrativas como professora da Educação Infantil. Optei pela pesquisa de cunho qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados configura-se pela produção das “narrativas de si”, pois elas permitem a abertura de um leque de reflexões e, por isso, decidi refletir sobre aspectos da minha experiência com o brincar, pelo fato de ser o principal eixo norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A Educação Infantil é uma etapa em que o brincar, além de ser um direito, também é um eixo norteador de todas as práticas, como apontam as DCNEIs (BRASIL, 2010). E em virtude dos encontros e discussões promovidas no grupo OBEDUC/Capes - Observatório da Educação sobre processos formativos e constituição docente, deparei-me instigada a escrever sobre as experiências formativas que permitiram que eu me tornasse professora da Educação Infantil. Aliando-me às leituras e às discussões compartilhadas durante o mestrado, narro experiências singulares formadoras, que tranquilamente dizem muito sobre o contexto no qual a minha narrativa autobiográfica (PASSEGGI, 2010) surge como um movimento formativo, sendo essa a minha contribuição para os estudos sobre formação docente.

O problema de pesquisa surgiu a partir de duas indagações concatenadas, quais sejam: As narrativas autobiográficas podem propiciar aos professores da Educação Infantil uma

reflexão sobre a lógica do brincar, por meio das memórias? E esse movimento propiciaria a compreensão de alguns aspectos das culturas infantis e da constituição identitária da professora? Assim surge o principal objetivo deste estudo: refletir sobre as minhas próprias experiências como professora, a partir da narração de fatos da infância, entrelaçando-os a uma história de vida que me propiciou tornar-me professora da Educação Infantil. Como complemento desse contexto, surgem os anseios de ser professora em tempos de pandemia ocasionada pela Covid-19, pois é sabido que ofertar metodologias de Ensino Remoto sem interação professora/criança/criança pode ocasionar lacunas, pois a interação com crianças pequenas é fator essencial para sua aprendizagem. Nessa perspectiva, para atingir o objetivo principal estabelecido, foram elencados quatro objetivos específicos:

- a. Descrever a importância das narrativas de infância de uma professora da Educação Infantil;
- b. Descrever acontecimentos singulares relacionados às transformações sociais que possibilitaram a minha constituição docente;
- c. Realizar aprofundamento teórico sobre as narrativas autobiográficas, sobre o brincar e a Educação Infantil.
- d. Refletir sobre os impactos da pandemia na minha prática pedagógica.

O referencial teórico da pesquisa está pautado na abordagem autobiográfica, e os estudos de Delory-Momberger (2012a); Marie-Christine Josso (2004); Mariana Meireles e Elizeu Souza (2018); Antônio Nóvoa (2000) e Maria Passeggi (2010, 2011) contribuíram para a construção dos referenciais teórico-metodológicos deste estudo; assim como Jorge Larrosa (2002), que trata sobre aspectos relacionados às experiências; Elni Elisa Willms (2013), com sua experiência de narrar sobre o brincar de crianças pequenas; e Adriana Friedmann (2012), sobre o brincar na Educação Infantil.

As questões relacionadas à infância e à criança estão vinculadas aos estudos desenvolvidos por Philippe Ariès (1981) e Colin Heywood (2004), os quais analisam historicamente as diferentes concepções de criança e infância; e também vinculadas às pesquisas realizadas por Manoel Sarmiento (2005); Alan Prout (2010), Jens Qvortrup (2010), William Corsaro (2011), Júlia Formosinho, Tizuko Kishimoto e Monica Pinazza (2007), defensores de uma educação que considere a criança como sujeito social e cultural, capaz de participar ativamente na transformação da sua realidade.

Foram utilizados, ainda, documentos que fundamentam a Educação Infantil no Brasil: Base Nacional Comum Curricular (2019), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (2010) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), LDB (1996).

As especificidades das práticas pedagógicas foram abordadas com Carolyn Edwards; Lella Gandini; George Forman (2016); Luciana Ostetto (2016) e Carla Rinaldi (2019). As discussões sobre a formação de professores de Educação Infantil e sobre a construção da identidade desses profissionais tomaram como base teórica os estudos de Marli André (2016) e de Luciana Ostetto (2008, 2015).

Diante do exposto, a organização dos capítulos ocorreu da seguinte forma: inicialmente, tem-se a introdução, no primeiro capítulo as minhas memórias de infância. Trago brevemente uma inserção teórica referente às concepções de infância e sua construção histórica.

Já no segundo capítulo, intitulado “O brincar”, abordo conceitos e aspectos históricos numa perspectiva educacional com ênfase no brincar. Conseqüentemente abordo o tema das culturas infantis, cultura de pares, reprodução interpretativa e rotinas culturais são discutidas.

No terceiro capítulo, cujo título é “Narrativas Autobiográficas e Formação Docente”, discuto aspectos da pesquisa autobiográfica. Nele, apresento as narrativas autobiográficas como recurso epistemológico e metodológico de pesquisa docente, contextualizando a teoria expondo o ato da escrita de si como instrumento de formação docente. Nesse sentido, narro algumas experiências formadoras da minha trajetória docente.

No quarto capítulo, narro a experiência formadora mais desafiadora da minha trajetória, intitulado “A escuta em foco: o relato de uma experiência durante a pandemia de Covid-19”, a discussão gira em torno do nosso lugar como sujeitos na produção de sentidos, frente ao que nos é apresentado do/no mundo. Nesse capítulo, apresento como se deu o processo de escuta a partir da concepção de criança como sujeito histórico, de direitos, ativo e produtor de conhecimentos por meio das experiências adquiridas com o Ensino Remoto a que fomos submetidas como professoras, de uma hora para outra, por ocasião da pandemia. Por fim, trago aspectos teóricos sobre quem foi Loris Malaguzzi, pois acredito que, ao falar sobre a Pedagogia da Escuta, faz-se necessário referenciá-lo.

Assim, chego à conclusão da pesquisa que é o imenso desafio de se constituir professora de Educação Infantil: se antes já era um caminho árduo, agora em tempos de pandemia ocasionada pela Covid-19, não é tarefa fácil, pois a educação é movimento, e nós professoras estamos sempre em processo de formação; e, em tempos difíceis, precisamos encontrar caminhos, práticas que garantam o direito de aprendizagem das crianças pequenas, mesmo no período de distanciamento.

1. NARRATIVAS DA INFÂNCIA: minhas memórias

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive, me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei, visão,
Quem sou, ao menos sinta
Isto no coração.”
(Fernando Pessoa)*

Fernando Pessoa apresentou, no seu poema, a valorização da infância que trazia dentro de si. Ao ouvir as vozes e risos das crianças, o poeta enxergava a si mesmo no enigma do seu passado e se permitia sentir de novo a alegria da infância. Essa certeza também me é companheira. E, como em tantos outros estudos, já que a infância é um tema muito discutido nos diferentes campos de pesquisa e áreas de formação docente, principalmente na Educação Infantil, quando uma professora reflete sobre a criança que foi, busca refletir também sobre sua infância, tal como faço aqui.

Eu fui uma criança muito feliz, especialmente porque tive a minha infância respeitada. Ao refletir sobre a criança que fui e sobre as crianças que atendemos, torna-se imprescindível falar quem é a criança do século 21 e que infâncias temos oportunizado como professoras¹ da Educação Infantil para que efetivamente seja estabelecida uma escola da infância.

Desse modo, conhecer o lugar da infância em nós, professoras, é uma maneira de nos aproximarmos das crianças com as quais trabalhamos, ou seja, é importante que a professora reflita sobre suas aprendizagens/experiências, para conhecer e aprender a lidar com as aprendizagens e experiências das crianças, pois, assim, tornamo-nos mais sensíveis para lidar

¹ Neste trabalho, preferencialmente está sendo utilizada a desinência de gênero feminino onde seria recorrente a utilização do masculino: “professor”, “educador” e “professores”, por entendermos essa marca de masculino não só como gramaticalmente privilegiada, mas também como marca hegemônica de um machismo estrutural que desejamos amenizar, não somente por meio da produção de textos como esse, mas também em toda esfera social e profissional. Ademais, estamos diante de um contexto em que mulheres como eu, minha orientadora e toda a banca examinadora desta pesquisa, exercemos a representatividade da maioria nas diversas etapas do processo de ensino/aprendizagem.

com os diferentes modos de viver as infâncias. Portanto, rememorar e narrar as nossas experiências afeta a nossa prática.

Heywood (2004, p.13) afirma que “durante muito tempo, poucos têm sido os historiadores dedicados à infância”, lembrando ainda que, na década de 1950, seu território podia ser considerado “um campo quase virgem”. Os primeiros trabalhos eram de caráter profundamente institucional, descrevendo o surgimento dos sistemas escolares, a legislação sobre o trabalho infantil, as agências especializadas em delinquentes juvenis, os serviços de bem-estar infantil etc. Para o autor, os historiadores contribuíram para um reconhecimento da construção social da infância, em que se destaca a obra de Philippe Ariès, na década de 1970.

Philippe Ariès (1981), historiador francês, discutiu a concepção histórica de infância em três períodos distintos: a Idade Média, quando as crianças eram vistas como adultos em miniatura e não havia sentimento de infância, considerada a infância negada; a Idade Moderna, durante a qual as crianças são institucionalizadas; e a Idade Contemporânea, período em que a criança começa a ser vista como ser social, ou seja, como sujeito de direitos.

Foi no século 15 que a infância e o sentimento da família começaram a se transformar, lenta e profundamente, tendo surgido, nos séculos 16 e 17, o primeiro sentimento de infância. A criança se torna um objeto de distração e relaxamento dos adultos, sentimento que recebeu o nome de “paparicação”, maneira que encontraram mães e amas para definir esse sentimento, posteriormente, transmitido a outras pessoas, segundo Ariès (1981).

Tendo emergido no âmbito familiar, esse sentimento teve como consequência o aparecimento, já no século 17, da criança, sozinha, em retratos, evidenciando, então, um maior interesse pela criança, isto é, um outro sentimento de infância, exterior à família, proveniente dos moralistas e educadores, os quais se recusavam a aceitar a criança como um brinquedo engraçado. Criou-se, com isso, uma preocupação em torno do psicológico, da moral, dos hábitos higiênicos, da sua saúde física e da sua inocência, bem como com a disciplina e a racionalidade de costumes, construindo um novo modelo de família, consoante as palavras de Ariès (1981).

Logo, a “descoberta” da infância teria perpassado os séculos 15, 16 e 17, e sua “evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos 15 e 16” (ARIÈS, 1981, p.28). No entanto, os sinais do seu desenvolvimento ficaram maiores e significativos no final do século 16 e durante o 17, uma vez que as crianças começaram a ser vistas e a terem a sua infância reconhecida. Para Ariès (1981)

[...] uma mudança considerável alterou o estado de coisas [...] podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância

numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e a qual se dá o nome de ESCOLARIZAÇÃO. (ARIÈS, 1981, p.10, grifo do autor).

A etimologia da palavra infância tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, sendo *fan* = falante e *in* = a marca de negação. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, conforme Gagnebin (1998 *apud* MARQUES, 2002).

Sarmento (2005) salienta que a etimologia da palavra infância sugere um sentido negativo, ao descrever a infância como a idade do não-falante. Para ele, isso remete à ideia do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Assim, ele se pronuncia:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. (SARMENTO, 2005, p.368, grifos do autor).

O autor ainda evidencia a infância como uma classe social de uma determinada geração, e a criança como o indivíduo que participa dessa classe, sendo ela o ator social da classe à qual pertence: “Em suma, o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado” (SARMENTO, 2005, p.366).

Os estudos sobre a infância são recentes, e, como assevera Corsaro (2011, p.17), foi a “sociologia que redescobriu a infância”. Tendo em vista que o conceito de infância passou por mudanças significativas ao longo da história, como já sinalizei anteriormente, apresento, aqui, uma breve análise dos conceitos até chegar aos dias atuais.

Em conformidade com a afirmação anterior, Heywood (2004, p.11-12) pondera que o encantamento pela infância é algo recente. O autor descreve que, “[...] em 1990, os sociólogos Alan Prout e Alisson James apontavam para o surgimento de um novo paradigma para a sociologia da infância, baseado em seis aspectos fundamentais”. Entretanto, o autor ressalta que os sociólogos voltaram ao tema em 1998, juntamente com Chris Jenks, evidenciando apenas três ideias, que se destacaram como potencialmente frutíferas:

A primeira é de que a infância deve ser compreendida como uma construção social. Em outras palavras, os termos ‘criança’ e ‘infância’ serão compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes. O segundo elemento do novo paradigma é de que a criança é uma variável da análise social, a ser analisada em conjunto com outras, como a famosa tríade classe, gênero e etnicidade. Em outras palavras, uma categoria relacionada à idade, como a infância, não pode ser investigada sem que se faça referência a outras formas de diferenciação social que a intersectam. [...] A terceira afirmação era a de que as crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor. Pode-se dizer

que um dos principais pontos fracos da ênfase inicial neoliberal na socialização era a redução das crianças e receptáculos passivos dos ensinamentos adultos. (HEYWOOD, 2004, p.12-13, grifos do autor).

O conceito de infância é, portanto, uma construção social, e reconhecer isso possibilita ver as crianças como sujeitos ativos, produtoras de culturas, capazes de construir conhecimentos, e pertencentes ao contexto social no qual estão inseridas. Isso está em conformidade com a maneira que os estudiosos da Sociologia da Infância, Sarmiento (2005), Corsaro (2011) e Qvortrup (2010) concebem as crianças, como agentes sociais que produzem cultura e que modificam os contextos sociais onde vivem. Trato a seguir as minhas memórias de infância para, mais à frente, refletir como elas ainda me constituem e contribuem para que eu exerça a prática docente.

1.1. MINHA INFÂNCIA: a criança e o brincar

Quando erámos crianças, eu e meus irmãos brincávamos com bola, construíamos carrinho de madeira feito e rolimã, as latinhas vazias viravam bate-bate e pé de lata, pedaços de gravetos e sacolinhas plásticas viravam pipas, algumas bolinhas de gude e um pedaço de corda, quantas possibilidades! Também tínhamos brinquedos industrializados, que ganhávamos no Natal e no dia de nossos aniversários, como bonecas tipo bebês, bolas, carrinhos de bois e revolvezinhos.

As memórias são componentes absolutamente necessários na constituição das nossas identidades, das percepções que trazemos de nós e dos outros. Assim, é possível pensar que, ao contarmos uma história pessoal, somos atravessados pelas histórias sobre nós mesmos que nos são narradas e, assim, podemos estabelecer compreensões sobre o vivido. Um narrador de memórias conta suas vivências e, repetindo-as, transforma-as em experiências. Segundo Larossa (2002, p.25-26), “[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. [...]”.

Walter Benjamin (1994), refletindo sobre a figura do narrador, relata que a troca de experiência de forma coletiva é a marca da arte de narrar. Assim, compreendo que, ao narrar e compartilhar minhas vivências, sou autora das próprias existências, tendo autonomia para ir além da realidade, conhecendo lugares, obtendo informação, encontrando novos sentidos, mergulhando nas minhas memórias.

Segundo Delory-Momberger (2014),

[...] a narrativa da vida, em suas múltiplas formas (biografias, autobiografias, diários, correspondências, memórias etc.), constituem, desse modo, o material privilegiado

para se ter acesso à forma como os homens de uma época, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida. (p.36).

Assim nessa memória se entrelaçam o passado e presente experienciados pelo brincar. Para Brougère (2010) o brincar permite a criança, criar e entrelaçar uma relação aberta e positiva com a cultura, o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que precisa, como outras, de aprendizagem (p.20).

No livro *Convite à Filosofia*, Chauí (2005) descreve que a memória não é somente lembrar e recordar,

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa experiência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro, mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (CHAUÍ, 2005, p.142).

A autora também alerta para a ideia de memória artificial, quando máquinas começam a reter informações e cada vez mais liberta o homem do registro em sua mente. No entanto, a cada memória aguçada, uma releitura acontece.

Ao narrar a minha experiência de criança, noto que ela converge com a concepção de criança que defendemos hoje. Pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a seguinte concepção de criança:

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 DCNEI trouxeram um avanço na direção de colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Serviram, e ainda são referenciadas como fundamentação teórica para a prática docente, para trabalhos acadêmicos e outros documentos do MEC. As diretrizes ampliam o olhar sobre a criança, ponderando as interações sociais como imprescindível para o aprendizado.

No entanto, a concepção de infância que se tem hoje no Brasil começou a ser preconizada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.21), ao afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

O documento enfatiza que

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p.21).

E o mesmo documento ainda aponta a importância de que “[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais” (BRASIL, 1998, p.22). Quando penso em quem eu sou e em como me tornei professora, reflito sobre cada marca deixada em mim no decorrer da minha trajetória pessoal e profissional, estabelecendo elos entre minha infância e a minha prática pedagógica. Assim, permito-me sentir de novo a alegria da minha infância por meio das infâncias que trago dentro de mim e das que observo no transcorrer da minha trajetória profissional.

Nasci no dia 22 de setembro de 1983, na cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso. Sou a única filha mulher e a mais jovem em relação aos meus dois irmãos. O mais velho chama-se Gilberto e o do meio, Gilmar. Com eles, partilhei uma infância maravilhosa, livre e muito brincante. Lembro-me de que brincávamos na rua, não tínhamos medo de nada, a gente se virava com muito pouco. Erámos muito felizes por dentro, não percebíamos e não nos importávamos com a riqueza lá de fora.

Fomos criados no seio de uma família amorosa, cujos valores mais importantes eram o respeito ao próximo e a honestidade. Nossa casa era bem simples, porém, muito aconchegante, e os meus pais não deixaram nos faltar o básico. Ambos nos proporcionaram uma infância rica de afeto, amor, carinho e liberdade para sermos crianças. Recordo-me da cor do piso vermelho, o cheiro e o barulho das jacas que caíam no quintal.

Como morávamos próximo ao Rio Vermelho, meus pais nos levavam para tomar banho no rio, brincar na prainha de areia e para pescar. Adorávamos esse passeio. Primeiro retirávamos minhocas do quintal de casa, colocávamos numa latinha e organizávamos as varas de pescar. Meu pai costuma dizer que tomou trauma de pescar, porque eu passei alguns sustos nele quando quase rodei na correnteza do rio por três vezes, e ele me tirou para que eu não me afogasse. Uma vez, ele até cortou o pé profundamente ao pular no rio para me tirar da água.

Hoje, porém, alguns estudos apontam que não é mais possível tomar banho nas águas do Rio Vermelho, devido à intervenção e à irresponsabilidade humana, o que fez com que as águas ficassem poluídas, contaminadas por dejetos urbanos e químicos, provenientes de atividades agropecuárias:

As atividades referentes à exploração do solo para pecuária, urbano e áreas em recuperação têm ocasionado erosão e maior disponibilidade de sedimentos e conseqüentemente agindo negativamente sobre a oferta de luz na coluna d'água, principalmente no período chuvoso; o lançamento de efluentes por fontes diversas podem ser apontados como o responsável pelas elevadas quantidades de fósforo e coliformes fecais interferindo na trofia do ambiente. Nesse sentido, já é possível afirmar que alguns dos usos praticados na região marginal do Rio Vermelho e na sua bacia de drenagem têm afetado a qualidade da água.

Fica evidente, portanto, que a má conservação do solo e a expansão das áreas urbanas associadas ao uso em conflito com as APP influenciam diretamente a qualidade física e biológica do Rio Vermelho no perímetro urbano. Tal condição demonstra claramente que as leis regulamentares têm sido desobedecidas e conseqüentemente há degradação em áreas que deveriam ser usadas exclusivamente com a finalidade de preservação (SOUZA; LOVERDE; ALVES, 2018, p.79).

Assim como toda criança que se machuca, eu também tive vários pequenos incidentes. Uma vez, brincando de polícia e ladrão na casa de duas amigas, fomos as três tentar pular as janelas ao mesmo tempo. Eu caí e quebrei o braço! Pensa num sufoco! Chorei bastante, elas tentavam me acalmar com medo de chamar os nossos pais para que não fôssemos castigadas. Acalmei-me, fui para casa, deitei-me e dormi. Não comentei nada com os meus pais.

Minha mãe percebeu que eu estava muito quieta. Como eu tinha dormido sem tomar banho, ela me acordou e pediu que tomasse banho, mas meu irmão estava no banheiro, e na minha casa só havia um, então ela me mandou usar a mangueira. Quando comecei a tomar banho, ela percebeu que não estava conseguindo movimentar o braço esquerdo. Relatei o ocorrido a ela, e fomos ao médico. Tive uma séria lesão no braço e permaneci por dois meses com o braço engessado.

Como era uma criança muito inquieta e ativa, conforme relata meu pai, no mesmo dia que tirei o gesso fui pular corda na casa dos meus amigos vizinhos. Resultado: caí e machuquei novamente o mesmo braço. Ainda bem que sobrevivi a todas essas quedas, fraturas e quase afogamento no Rio Vermelho para agora narrar que a infância não é apenas um tempo idílico, mas de traumas que, com o tempo, cicatrizam ou se resolvem de outra maneira.

Sempre digo que minha infância foi maravilhosa, brincava e estudava com os vizinhos e primos com os quais partilhava momentos de diversão. Meu pai, ainda quando solteiro, havia comprado um terreno para os meus avós. Após o falecimento deles, foi construída no quintal desse terreno uma área de lazer, para que pudéssemos brincar. Recordo-me que todas as crianças do nosso bairro iam brincar nesse espaço.

Brincávamos de diversas formas com os nossos amigos: de jogar bola, corre cotia, subir nas árvores, comer frutas, tomar banho de chuva e brigar muito também, pois é normal haver pequenas disputas, discordâncias e brigas na vida das crianças e de todas as pessoas independentemente da idade. Quase sempre, brigava com o meu irmão mais velho, porém, desde sempre, tivemos uma relação de cumplicidade e parceria, que mantemos até hoje. Mas o que eu mais adorava era jogar voleibol.

Juntamente com a vizinhança, tínhamos o hábito de comemorar o São João. E, então, durante todo o tempo junino, ensaiávamos passos de quadrilha para nos apresentarmos na festa, brincávamos de pular fogueira. Saura (2008), em sua tese de doutorado, descreve que, em meio ao fogo, acontecem mudanças profundas, maravilhosas, muitos rituais de passagem

da humanidade tomam a forma nas suas manifestações pelo modo que se vestem e se propõem.

A autora se apropriou das contribuições de Bachelard, (1999, p.96), para descrever que “é preciso encontrar o ponto do fogo que marca a substância como o instante de amor que marca a existência”, no que tange ao aspecto de transformação. Para ela, as pessoas ficam ao redor do círculo quente, a fogueira, para encontrar a distância certa de ali se transformarem.

As festas juninas, nesse sentido, têm um imenso potencial transformador, agregador, formador dos laços sociais que consolidam as vivências significativas na comunidade. Ressalto que essa tradição da minha comunidade permanece até os dias atuais, passando dos pais para os filhos. Hoje são nossos filhos que participam da apresentação da quadrilha. Nesse sentido, Friedmann (2014) corrobora

No ato de brincar, assim como no ato de dançar, há movimento, entrega, expressão. Assim como na dança, no brincar podemos atingir uma elevação do nosso espírito através do nosso corpo. Qualquer outro movimento ou esporte que nos leve a tomar consciência das nossas habilidades e limites físicos, estará contribuindo para a expressão do nosso ser, além de todos os benefícios para a nossa saúde física e mental (FRIEDMANN, 2014, p.37-38).

Em casa, minha mãe fazia fogueira para comemorar o São João, estourava pipoca, fazia canjica e, quando a fogueira já estava quase apagando, assávamos batata doce. Lembro-me das bombinhas que estourávamos, dos traques que jogávamos no chão. Quando isso acabava, pegávamos bombril, colocávamos fogo e ficávamos girando o braço para ver as rajadas de luz que saiam devido ao movimento do braço! Ficaram gravadas em minhas memórias as lindas imagens dos nossos braços de fogo a desenhar piruetas no ar, desfazendo-se instantaneamente!

Recordo-me que, uma vez, meu primo Cezar colocou fogo numa sacolinha e rodou, uma gota desse plástico derretendo acertou bem na minha barriga, e eu chorei muito de dor. Ganhamos uma bronca. Eu não sabia, mas meu corpo estava sendo marcado pelo brincar. O que será que eu estava aprendendo?

Recordo-me de outra bronca que levamos, porque, um dia, estávamos fazendo “cututinha”, ou seja, estávamos brincando de fazer comidinha em um fogão feito com dois tijolos e uma grade de geladeira. Fizemos fogo de verdade, cozinhamos arroz que pegamos em casa e resolvemos pegar uma galinha do vizinho para cozer. O vizinho viu, falou para minha mãe, e eu fiquei uma semana de castigo sem poder brincar.

Depois disso, minha mãe construiu uma casinha no quintal da nossa casa. A casinha era grande, minha mãe fez uma “salinha”, com “sofazinho” de tijolos, fez uma caminha e uma cozinha com prateleira. Daí ela me deu vários utensílios de cozinha que ela não utilizava, era o máximo. Também fez um fogãozinho de lenha fora da “casinha” para que eu pudesse brincar de fazer comidinha com as minhas amigas.

Piorski (2016) descreve essa potência do brincar de casinha. Para ele, “são espaços onde a imaginação deixa emergir as memórias mais marcantes da casa real” (p.86), é onde a criança cria laços afetivos e uma memória parental, ou seja, “cria vínculos perenes de sua alma com a alma daqueles que permitem seu aconchego, asseguram seu acolhimento, valorizando o seu imaginar” (PIORSKI, 2016, p.87). Lembro-me de que tinha algumas bonecas, porém, nunca gostei muito de brincar com elas. Costumava colocá-las de enfeite no quarto e não deixava ninguém pegar.

Os maiores responsáveis por isso foram os meus pais, os quais vejo hoje como um exemplo de vida. Souberam separar os problemas familiares e financeiros que tinham para dar aos filhos o que mais precisávamos naquele momento. Fizeram tudo para que pudéssemos ter boas lembranças e um bom desenvolvimento físico e emocional. Eles fizeram com que as tristezas e as dificuldades se tornassem pequenas diante do carinho, da compreensão e dos limites dispensados a mim e aos meus irmãos naquela fase tão importante de nossas vidas.

Referir-me aos meus pais me traz uma emoção muito grande! Minha mãe foi uma “Mãe Maravilhosa”, como relatei anteriormente, ela me deu a vida, depois nos deu a liberdade para sermos crianças, sem nos privar de seus ensinamentos. Mesmo trabalhando em casa como artesã para ajudar meu pai com as despesas, tomava para si a responsabilidade feminina como mãe, de educar os filhos, dando-nos noções do que podíamos ou não podíamos fazer. Ressalto que a nossa educação sempre foi partilhada entre o meu pai e minha mãe. O meu pai nunca deixou essa parte somente a cargo da minha mãe, ou seja, apenas “a cargo da mulher”. Nesse sentido, houve equilíbrio entre as duas forças, a do homem e a da mulher – ou do papai e da mamãe – para que eu pudesse me tornar, no tempo, uma mulher e uma profissional equilibrada, calma, sensata e responsável.

Na época em que eu fui criança, talvez em todas as épocas e para diferentes pessoas, o fato de a mulher ficar em casa a colocava como predominantemente responsável pela tarefa de educar as crianças. No entanto, minha mãe fez isso pelo fato de permanecer mais tempo conosco, uma vez que, devido ao trabalho, meu pai permanecia muito tempo fora de casa. Entretanto, quando ele estava em casa, dividia todas as tarefas domésticas com a minha mãe e também nos ensinou, a mim e aos meus irmãos que as tarefas domésticas são de responsabilidade de todos que moram na casa. Percebo hoje, como adulta a visitar essas memórias, o quanto eu fui sustentada por uma educação harmoniosa em suas forças masculinas e femininas, e o quanto isso contribui para minha maturidade pessoal e profissional. E sou muito grata por tudo que recebi de meus pais!

O meu pai sempre trabalhou muito, era motorista de ônibus e o responsável pela maior parte da renda familiar. Homem trabalhador, honesto, responsável, forte, ético e protetor. Um

“exemplo de pai”. Fazia de tudo para que estivéssemos sempre felizes. Demonstrava carinho e amor pela minha mãe o tempo todo. Era visível que os dois tinham um laço de afetividade e muito respeito. Havia entre eles uma verdadeira parceria. Esse convívio harmonioso foi fundamental para o meu desenvolvimento e dos meus irmãos em todos os aspectos.

O brincar sempre esteve presente em minha vida, desde bem pequena, durante a vida escolar, quando me tornei mãe e agora como professora da Educação Infantil. A experiência do brincar e tudo que o envolve é um fio condutor da minha prática pedagógica com crianças da Educação Infantil, pois trabalho, primordialmente, com as crianças de 3 a 4 anos, uma fase do desenvolvimento que eu gosto muito!

Aos poucos, a brincadeira tornou-se objeto de estudo, e fui dando novos significados ao brincar de ser professora.

1.2. APRENDIZAGENS: minha escolarização

Falar da minha escolarização é revirar um baú de memórias deliciosas. Tenho um sentimento tão grande pela escola onde estudei, que todas as vezes que entro nela vem uma emoção que, em algumas vezes, me faz chorar. Lembro-me de momentos vividos, de algumas pessoas que tive o privilégio de conhecer lá, que foram e são importantes em minha vida. Lembro-me, também, de alguns espaços dela com carinho.

Iniciei minha escolarização, aos 05 anos de idade, no antigo prezinho, em 1988, na cidade de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso. Todo meu percurso de estudos, Jardim de Infância, Ensino Fundamental, Primeiro e Segundo Graus, foi realizado na Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, localizada nessa cidade. Recordo-me com carinho da minha primeira professora, a professora Cris. Ela sempre fazia um combinado conosco que, se nos comportássemos, nos levaria para sua casa.

Recordo-me vagamente de uma vez que a professora Cris nos levou para sua casa, e isso me marcou tanto que é uma das únicas lembranças que tenho desse período. Já meus pais sempre fizeram questão de falar sobre a professora Cris. Segundo eles, uma vez ela os chamou para conversar, pois havia percebido que eu já estava lendo e pediu para que eles não me forçassem a aprender, mas, para a surpresa dela, meus pais falaram que, até o momento, nunca tinham sentado para me ensinar nada. Eles acreditavam que eu tinha aprendido de forma natural, nas aulas que eu estava frequentando. Acredito que aprendi brincando de escolinha com meus irmãos ou acompanhando e observando-os. Já ocorria uma escuta atenta durante a realização das tarefas escolares de casa. Esse fato comprova que a criança, como observadora

ativa no mundo, realiza seu aprendizado de maneira dinâmica. O fato de ter realizado muitas brincadeiras corporais – correr, cantar, pular, observar, memorizar versos, aprendizado de regras, nomes, falar e argumentar nas disputas entre os amigos e amigas etc. – por certo esse conjunto de atividades de que se constitui o brincar me prepararam para esse momento tão marcante que é a alfabetização.

Nesse sentindo, quando a criança brinca muito e vive em um ambiente letrado, ela vivencia e se apropria da escrita. Patrícia Silva (2019, p.25), em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, tratou sobre o tema do corpo vivido, descreveu que, “a criança vive no corpo todas as sensações possíveis, as quais vão sendo fixadas também em sua memória corporal. Assim, todo o espaço é educativo e é utilizado como algo real e vivenciado pela criança”

Na primeira série, não tive dificuldade e, como já sabia ler, rapidamente fui alfabetizada. Já na segunda série, comecei a estudar com o meu irmão Gilmar, que havia reprovado. Existia uma quantidade muito grande de cópias, e a professora sempre reclamava que meu irmão não conseguia copiar tudo do quadro e, por isso, ele não aprendia.

Certo dia, sentei-me próximo a ele e percebi que ele só copiava as escritas do centro do quadro. Ele se sentava na frente e no meio da sala. Quando cheguei em casa, falei para minha mãe que ele era preguiçoso, só copiava o meio do quadro e, por isso, ele reprovou. A partir daí, minha mãe foi conversar com a professora e, após algumas descrições da professora sobre ele, minha mãe o levou ao oftalmologista e descobriram que ele tinha um problema de visão que o fazia não enxergar todo o quadro.

Estudamos juntos até a quinta série quando, nessa época, eu acabei reprovando. Recordo-me que tive muita dificuldade em acompanhar as aulas, pois nessa série começamos a ter uma aula a cada hora. Os professores passavam muita coisa no quadro, batia o sino para a próxima aula, e eu ainda estava copiando o conteúdo da aula anterior. O professor da aula seguinte chegava e apagava o quadro para expor seu conteúdo. Sempre fui muito tímida na escola e tinha vergonha de explicar trabalho e fazer leitura para turma, então também perdia notas por isso.

Nesse ciclo, eu não conseguia ter conteúdo da maioria das matérias, e quando tinha prova, obviamente, eu não tinha conteúdo para estudar. Apesar de ter reprovado naquele ano, eu sempre fui considerada uma boa aluna por todos os professores que tive durante o ensino básico.

Naquele mesmo ano, comecei a ter aulas de educação física, minhas aulas favoritas. Tinha (e ainda tenho) um enorme carinho pelo meu professor, até hoje quando o encontro relembramos dessa época. Os esportes sempre atravessaram minha trajetória escolar. Fui

destaque em todos que pratiquei. No voleibol, era conhecida na escola como a melhor jogadora, mas também joguei futebol, basquete e handebol. Com os esportes, aprendi a ser persistente, a competir com respeito, saber que um dia ganhamos e noutro perdemos, a ser forte, determinada e a trabalhar em equipe. Sabia que dependia das colegas para realizar um bom jogo.

Foram os esportes que despertaram em mim a vontade de ser professora. Quando criança, sempre quis ser professora de educação física. No entanto, não pude cursar educação física porque não tinha condições de pagar uma faculdade particular. Mantive esse sonho quieto por cinco anos, até resolver que iria ser professora e prestei o vestibular para Pedagogia.

Uma lembrança que trago dessa época de escolarização são os recreios. Eu adorava sair da sala para encontrar com os meus amigos e vizinhos que não estudavam na mesma sala que eu para podermos brincar. Gostava de brincar de caracol, das 7 Marias e de adoletá. Às vezes, também brincávamos de pegador. Corríamos e chegávamos suados à sala. Algumas professoras falavam: *“Nossa, esta sala tá com um mau cheiro, vocês têm que parar de correr. O recreio é somente pra lanchar”*. Nessa época, estudava no período da tarde, as salas tinham apenas dois ventiladores, com quase 40 crianças, nesse calor de Mato Grosso. Realmente, devia ter um cheiro muito forte de suor de criança brincada!

Outra lembrança especial que trago são as férias. Sempre passávamos nas casas dos nossos tios, mas o combinado com meus pais era o seguinte: quem passar de ano vai, quem não passar, fica. Então, isso era um condicionamento que nos levava a nos esforçarmos para passarmos de ano, ou seja, não reprovar em determinada fase de escolarização.

Hum! As idas para as férias! O lugar que me traz boas recordações é a fazenda do meu tio Elso e da minha tia Zezé. De fato, a fazenda era o lugar em que eles trabalhavam e moravam, mas, quando criança, eu acreditava que ela fosse propriedade deles. Quantas lembranças tenho de lá! No rio que passava ao fundo da casa, tomávamos banho quase o dia todo, e também pescávamos. Nele havia um touro feito de tambor, era uma disputa para subir nele. Enquanto uma de nós subia, as outras crianças puxavam a corda para tentar derrubar.

Andava a cavalo. Tinha contato com diversos animais: bois, vacas, bezerros, patos, galinhas, porcos. Os cachorros que cuidavam da fazenda eram lindos e tinham uma admiração por nós. Também recorde-me do gosto do leite quente, dos cheiros das comidas feitas no fogão de lenha. Adorava acordar de manhã e comer pão caseiro com chá de eucalipto. Esse cheiro não sai da minha memória.

Na fazenda, eu também tinha o privilégio de ouvir os sons dos animais. O amanhecer com o canto do galo, durante o dia os sons dos diversos pássaros, o anoitecer com o pio ou

som da coruja e o barulho das onças que nos causava medo durante a noite. O medo surgiu devido aos intensos contos que minha tia nos contava.

Em algumas noites, ainda havia as rodas de viola. Os vizinhos da fazenda se juntavam para cantar e contar histórias e ficávamos ali acompanhando todo esse movimento.

Já em 1999, minha mãe faleceu, foi um momento muito difícil. Talvez nesse período eu tenha compreendido que precisava crescer. Parece que foi a primeira coisa mais séria com a qual meus irmãos e eu tivemos de lidar. Meu pai, apesar de todo sofrimento, que era nítido e ele não fazia questão de esconder, demonstrou-se forte para nos passar segurança. Deixou (e deixa até hoje) claro que não estamos sozinhos. Demonstra que, apesar de estarmos crescendo e hoje sermos adultos, ele ainda mantém o mesmo amor e carinho que sempre nos deu. Agora estendido aos netos.

No início de 2000, comecei a namorar meu esposo, Haroldo, que já era meu amigo da escola e, no final do mesmo ano, fomos morar juntos. Em 2001, tivemos nosso filho único, Luiz Carlos. Foi um desafio virar mãe, porém, e ao mesmo tempo, foi e é a história mais linda de amor que vivi e vivo diariamente.

Depois vieram outros desafios, as angústias e as pretensões futuras. Um dos desafios foi concluir o ensino médio com um bebê. Meu filho nasceu em março, fiquei 30 dias de atestado médico. Retornei à escola em junho, e entramos em férias no início de julho. Tentei retornar aos estudos após as férias, estudei até meados de setembro e, por fim, tive de desistir de tentar concluir os meus estudos. Não tinha com quem deixar nosso filho, pois meu esposo, meu pai e meus irmãos trabalhavam. Recordo-me da desistência com tristeza, pois sempre tive o sonho de me formar.

No ano posterior, matriculei-me novamente para tentar terminar o ensino médio. Já no início, as coisas começaram a dificultar a minha permanência na sala. Naquela época, estava estudando no período noturno e, como disse no parágrafo anterior, não tinha com quem deixar o filho pequeno. Nem tentei levá-lo para a escola, pois, naquela época, não existia essa abertura por parte da instituição, e eu também não cogitei a possibilidade de ele me acompanhar nas aulas. Morávamos com meu pai e meu irmão do meio, meu pai trabalhava à noite um dia sim outro não. No dia em que meu pai estava em casa, eu ia à escola, e no dia em que ele estava trabalhando, não. O que aconteceu? Quase desisti novamente!

Quase, porque a direção da escola estava recebendo comunicados dos meus professores sobre as minhas constantes ausências. Então, fui chamada à coordenação para uma conversa. Durante a conversa, explicito as minhas dificuldades em continuar frequentando as aulas e sinalizei para a diretora que iria desistir novamente.

Ela disse: “Calma! Vamos pensar numa alternativa para que isso não ocorra!” Daí ela fez a seguinte sugestão: “Genilda, como você estudou quase todo o ano letivo anterior, vamos fazer assim, o dia que der pra você vir à aula, você vem, mas não perca as provas, nenhuma, tá!, pois eu vou analisar uma forma de abonar as suas faltas”. E foi assim que concluí o Ensino Médio: no dia em que meu pai ou meu irmão ficavam com meu filho, eu ia à escola, e eu assumi a responsabilidade de realizar todas as provas e tirar notas boas.

Conclui, porém, fiquei cinco anos me dedicando apenas ao contexto familiar. Cuidava da casa, do filho e, nesse intervalo, decidi que iria trabalhar.

1.3. A EXPERIÊNCIA DE SER MÃE E SER BRINCANTE

Tornar-me mãe me fez ver a vida com mais leveza e alegria, apesar de todas as inquietações, preocupações e angústias que essa posição nos traz. Também tentei proporcionar ao meu filho uma infância brincante, porém, acredito que o privei de algumas vivências que me foram ricas na minha infância, como, por exemplo, o brincar livre na rua de casa.

Quando eu era criança, brincava também na rua durante o dia e à noite. Recordo-me de várias brincadeiras, pique esconde, bandeirinha estourada, caiu no poço, futebol, queimada, bete, entre outras. Essas brincadeiras, o meu filho até as vivenciou, porém, juntamente comigo e alguns dos meus amigos que ainda moram na mesma rua que eu, ou seja, até pouco tempo eu ainda brincava na rua!

Partilhei e partilho algumas experiências com meu filho, relacionadas ao brincar. Quando ele era pequeno, brincava muito com ele, fazia tendinhas em casa com tecidos para que pudesse brincar. Depois comecei a ensiná-lo a construir pipas, bilboquê e jogar futebol de tampinhas de garrafa. Até hoje, ainda brincamos juntos, às vezes jogamos vôlei e vídeo game.

1.4. OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Após o término do Ensino Médio, durante esses cinco anos que relatei anteriormente, fui trabalhar no comércio da cidade. Fui vendedora de roupas e depois trabalhei como auxiliar administrativo de uma loja de móveis. Pedi demissão após passar no vestibular. Recordo-me que tinha um bom relacionamento com meus patrões.

Quando ficaram sabendo que eu havia passado no vestibular, vieram conversar comigo para saber como ficaria o meu trabalho. Disse a eles que infelizmente eu ia sair, pois tinha uma grande vontade de continuar os estudos. Eu acredito que meu patrão quis demonstrar

preocupação comigo, pois sabia que eu precisava trabalhar para ajudar com as despesas em casa e então disse o seguinte: “Pensa bem! Pois, manter uma faculdade, mesmo que pública, não é fácil!”

Hoje posso dizer que não foi fácil me manter na faculdade por quatro anos. Tive de me esforçar bastante, inclusive precisei voltar a trabalhar. Mas, mesmo com toda dificuldade, eu consegui me formar! Essa minha narrativa, de alguma forma, retrata os imensos esforços que fazem muitos jovens brasileiros para estudar, para concluir um curso superior. Nesse sentido, em relação à minha graduação, e sob o ponto de vista teórico, no próximo capítulo, dedico-me a aprofundar um pouco mais sobre as contribuições do brincar para a Educação Infantil.

2. O BRINCAR

O brincar, fenômeno que faz parte da vida de todo ser humano, é muito mais do que um episódio da infância: é uma das linguagens essenciais das crianças, refletida nas suas brincadeiras, nas suas expressões lúdicas, plásticas, nas suas expressões corporais, musicais, linguísticas, gestuais etc. O brincar contribui para determinar o temperamento, os potenciais e as possibilidades criativas de cada indivíduo. Trata-se de um fenômeno que começa no nascimento como um impulso inato e irá perdurar e enriquecer o repertório das diversas culturas com as quais cada ser humano tem contato ao longo da sua vida, das formas mais variadas, no cotidiano, na profissão, no lazer.

Brincar é uma importante fonte de comunicação, é por intermédio do ato de brincar que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. Esse ato possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, dessa forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. O Brincar refere-se à ação lúdica, seja brincadeira ou jogos, com a utilização ou não de brinquedos ou outros materiais e objetos. “Brinca-se também usando o corpo, a música, a arte, as palavras etc. (FRIEDMANN, 2012, p.19).

De acordo Friedmann (2012), o brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. No entanto, por conta da diminuição do espaço físico e temporal destinado para o brincar, provocado pelo avanço do capitalismo, inclusive pelo aparecimento das instituições escolares, começou a emergir uma preocupação com a redução das brincadeiras e um movimento de seu resgate na vida das crianças e evidenciar a importância em estudos e pesquisas.

Desde o começo do século 20 até os dias atuais, as brincadeiras e jogos vêm sendo modificados em diversos países e contextos sociais. No entanto, o prazer de brincar não muda. Há um movimento em ascensão pelo resgate do brincar, tanto no Brasil quanto no mundo, devido ao resgate da linguagem, da essência dos seres humanos e da possibilidade de se expressarem e serem reconhecidos em suas singularidades, e quanto a conhecer o mundo à sua volta, a se inserirem nos diversos grupos e descobrirem suas identidades multiculturais.

Ao longo da história, diversos autores estudaram, direta ou indiretamente, a questão do brincar infantil, do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Segundo Friedmann (2012), quando observada e analisada essa questão, surgem diferentes perspectivas de análise da maneira de brincar: afetivas, cognitivas, sociais, morais, corporais, culturais, linguísticas etc.

Nesse sentido, o brincar infantil é analisado sob diversas perspectivas. corroboram Bittencourt (2020) e Friedmann (2012) com essa ideia, ao descreverem que é possível analisar o brincar sob diferentes perspectivas: filosófica, sócio-histórica, antropológica e sociológica. De acordo com as autoras citadas, para cada perspectiva, existem diversas formas de classificar o brincar. Neste trabalho, adotei uma perspectiva educacional com ênfase no brincar e na produção das culturas infantis, mas trago as outras perspectivas para os nossos diálogos. Conforme Bittencourt (2020), é impossível compreender o brincar apenas por uma única via, diante da sua diversidade de formas, culturais e subjetivas.

O brincar possui características importantes que marcam o desenvolvimento da criança. Brincando, ela desenvolve sua capacidade de percepção, consegue fazer relações, cria situações variadas quando deixa fluir a sua imaginação. Por meio da leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIcnei), é possível entender que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (BRASIL, 1998, v.2, p.22).

2.1. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil deve ser um espaço e tempo de liberdade para o desenvolvimento das linguagens da criança, entre elas, o brincar – linguagem universal da infância. O brincar exerce a capacidade nas crianças de criar, com experiências, sejam elas brincadeiras ou aprendizagens, é um ato de ajudá-las a recriar, repensar os acontecimentos, sabendo que estão brincando. Brincando, as crianças são capazes de resolver problemas, pois, “cria-se um espaço

no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.28).

E é este o aspecto mais significativo para a criança, à brincadeira. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe. (BRASIL, 1998, p.28).

A brincadeira é para a criança a mais valiosa forma de aprender e de conviver com pessoas, de compartilhar ideias, objetos e brinquedos. Na Educação Infantil, porém, entende-se que é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, os sentimentos e emoções e a própria espontaneidade infantil.

2.2. AS CRIANÇAS APRENDEM BRINCANDO

Certa vez, numa reunião de pais, ouvi a coordenação expor que: *“as crianças brincam, mas também aprendem”*. Nesse momento, senti uma certa aflição, minha vontade foi de interrompê-la e dizer: - *“Não, as crianças aprendem brincando!”*

O brincar muitas vezes não é visto com bons olhos na Educação Infantil, principalmente pelos pais, pois há uma imagem errônea de que brincando a criança não está aprendendo, ou apenas deve permanecer para ser cuidada durante a ausência dos pais. Brincando, a criança desenvolve sua capacidade de percepção, consegue fazer relações, cria situações variadas quando deixa fluir a sua imaginação. Quanto a isso o RCNEI (1998) descreve:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (BRASIL, 1998, v. 2, p.22).

Ao brincar, as crianças também estão aprendendo, desenvolvendo a criatividade, a capacidade de interagir, e o respeito por si mesmas e pelo outro. Aprendem também a controlar suas ansiedades, medos e emoções, por intermédio de uma representação simbólica do meio ao qual ela está inserida, como esclarece Cunha (2007, p.23), “[...] a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades, as crianças precisam vivenciar suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real”.

É por meio do brincar que a criança apreende e se apropria de conhecimento do seu mundo. Portanto, tem-se de pensar na criança como criança, com seu modo de pensar, agir e brincar. Buscar conhecer o universo infantil aproxima o adulto das crianças e da sua produção cultural.

Nesse sentido, brincar é uma ação natural da criança, é a sua forma de descobrir o mundo que a cerca, apropriar-se de sua cultura, bem como produzir a sua própria cultura. Para Corsaro (2002, p.131), “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”.

Em sua tese de doutorado “Escrevivendo”, Willms (2013) expõe sua experiência de narrar sobre o brincar de crianças pequenas, e relata:

Brincar floresce a existência da criança. É todo um corpo que se experimenta, se enraíza e no movimento encontra, recolhe, investiga, indaga, vai compreendendo, vivendo e apreendendo o mundo: pelo brincar [...] É brincando que a criança faz mediação com o mundo, que constrói e modifica conhecimentos: sensorialmente, portanto com o corpo inteiro explora o que está no seu entorno. (WILLMS, 2013, p.18).

No brincar, as crianças não só se socializam, como criam e recriam conceitos, bem como experimentam, exploram e testam novas possibilidades. A criança estabelece uma relação de aprendizagem com o mundo. Sentencia Borba (2007) que

O brincar está estreitamente associado à sua formação [das crianças] como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis. (BORBA, 2007, p.39).

Sendo assim, o brincar está ligado à forma como as crianças, sujeitos sociais, pertencentes a diferentes grupos sociais, de gênero, de etnia, são capazes de produzir culturas em espaços e tempos, de modo muito criativo, na relação com seus pares.

2.3. O BRINCAR E A PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS

Como pesquisadora e professora da Educação Infantil, tento perceber a lógica do brincar por meio das memórias e, por esse movimento, compreender alguns aspectos das culturas infantis. Portanto, considero que as experiências vividas pelos sujeitos podem ser influenciadas por toda a história de vida e formação, e podem provocar mudanças em sua identidade.

Segundo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com grupos sociais, no contexto em que estão inseridas, produzem suas próprias

culturas, rompendo com a ideia da criança como um ser passivo. Ele enfatiza, ainda, a importância de vivências coletivas. Ademais, a perspectiva sociológica deve considerar os processos de apropriação, de reinvenção e de reprodução realizados pelas crianças. Para ele, o adulto tem de levar em consideração a reprodução interpretativa, pois as crianças não se limitam a interiorizar a cultura adulta, pelo contrário, tornam-se parte dela, contribuem e negociam com ela, modificando-a, produzindo, dessa maneira, as suas próprias culturas infantis com seus pares.

Para compreender as culturas infantis, o autor discutiu dois importantes conceitos: a cultura de pares e a reprodução interpretativa. “Definiu culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em iterações com os demais”, que fazem parte do universo simbólico da infância (CORSARO; EDER, 1990 *apud* CORSARO, 2011, p.128).

Durante essas discussões, o autor utiliza a expressão “pares” para se referir ao grupo de pares, ou seja, as crianças com seus parceiros, que se reúnem diariamente, geralmente, num mesmo espaço/contexto, compartilhando brincadeiras, conversas etc. Nesses momentos, elas realizam, coletivamente, culturas de pares locais “[...] por meio de interações presenciais” (CORSARO, 2011, p.127).

Quanto ao termo “reprodução interpretativa”, Corsaro (2011) explica que o interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos relacionados à participação infantil na sociedade. Nesse sentido, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p.31).

Já o termo “reprodução” inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. Para o autor, o termo sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, limitadas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Corsaro (2011, p.32) explicita que “Essas sociedades e culturas foram, por vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas”.

Para Corsaro (2011), as teorias sociológicas da infância devem parar de pensar nos aspectos da doutrina individualista, que percebe o desenvolvimento social infantil exclusivamente como a internalização independente dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança, ou seja, devem se libertar do pensamento de transmissão de conhecimento, no qual o adulto dita o que a criança deve aprender. Sendo assim, “numa

perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p.31).

O autor detalha essa noção de reprodução interpretativa por dois vieses: a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas. No que se refere à linguagem e às rotinas culturais, a reprodução interpretativa dá ênfase especial à linguagem e à participação infantil em rotinas culturais. Para Schieffelin (1990), citado por Corsaro (2011),

A língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura com um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidade sociais e psicológicas (OCHS, 1998, p.210). Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são ‘profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social’. SCHIEFFELIN, 1990, p.19 apud CORSARO, 2011, p.32, grifos do autor).

Com relação à participação das crianças nas rotinas culturais, para Corsaro (2011) trata-se de um elemento essencial da reprodução interpretativa:

A participação nas **rotinas culturais** começa muito cedo, quase que desde o minuto em que as crianças nascem. No início da infância, ao menos nas sociedades ocidentais, quando as habilidades comunicativas e de linguagem da criança são limitadas, a interação social segue em consonância com a **suposição “como se”**. Ou seja, bebês são tratados como socialmente competentes (“como se” fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de “como se”, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais. (CORSARO, 2011, p.32, grifos do autor).

É possível verificar isso durante uma brincadeira de esconde-esconde entre pais e filhos. Bruner e Sherwood (*apud* CORSARO, 2011), em seu estudo sobre díades mãe-bebê, identificaram quatro fases básicas do esconde-esconde: a primeira, o contato inicial, normalmente estabelecido pela mãe com a voz ou pelo olhar; o segundo, pelo desaparecimento da mãe, que cobre seu rosto com as mãos ou um pedaço de tecido, normalmente uma fralda, acompanhado da verbalização “Cadê nenê?; o terceiro é quando a mãe reaparece; e o quarto está ligando ao reaparecimento da mãe, retomando o contato visual e a verbalização, “Buu, aqui tá o nenê!”, ao que a criança responde com um sorriso/gargalhada.

Consequentemente, quando a criança brinca ela aprende, muda regras, inventa, imagina, facilita, dificulta, desenvolve inúmeras emoções expressando sentimentos desconhecidos e aprende a se comunicar com outros ao seu redor. “Brincar não significa apenas recrear, é muito mais, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo.” (NALLIN, 2005, p.10).

Bruner e Sherwood, citados por CORSARO (2011), observaram que o que aparentemente a criança aprende não se limita às regras básicas dos jogos, que incluem, normalmente, estabelecer a contagem para procurar ou compreender que só podem procurar ao término da contagem, “mas o intervalo de variação possível com o conjunto de regras”

(BRUNER e SHERWOOD apud CORSARO, 2011, p.33). Isso ocorre, porque, ao participar da rotina, as crianças se apropriam de um conjunto de regras já previstas que oferecem segurança e aprendem também que variações são possíveis nas regras e até desejáveis (CORSARO, 2011, p.33).

No caso dessa pesquisa, por trabalhar em uma Unidade de Educação Infantil, observo algumas brincadeiras. Certa vez, as crianças de três anos estavam jogando pingue-pongue, enquanto uma estava sentada, quieta, com o olhar de quem queria brincar. De imediato, questionei por qual razão ela não estava brincando, pois havia outros brinquedos. Contudo, um menino, que estava jogando, respondeu:

- Tia, ela tá brincando, você não viu! Fique tranquila, é que “nóis” combinamos que quando um perder, ele entra. E o outro combinado é que temos que esperar sem atrapalhar quem está jogando. Entendeu, Tia?
- Sim!

Como vemos, elas mesmas tinham criado suas regras e seus combinados. É por meio de interações como essas que se constitui a cultura de pares, ou seja, a cultura de pares acontece quando as crianças brincam de forma autônoma, criando e mudando sua produção cultural.

Sendo assim, quando as crianças participam das brincadeiras, elas aprendem um conjunto de regras esperadas, que lhes oferecem segurança, bem como podem compreender que variações nas regras são aceitáveis. Dessa forma, as crianças desenvolvem hipóteses, ideias sobre a geração e a produção da participação cultural em rotina de jogo, “da qual elas extraem grande prazer” (CORSARO, 2011, p.33).

Dizer que os adultos sempre buscam o entendimento compartilhado com crianças e que a adoção de uma atitude ‘como se’ em jogos entre pais e filhos é crucial para a realização de atividades conjuntas não significa que a compreensão compartilhada seja sempre alcançada e mantida na interação entre adultos e crianças. O importante não é que o entendimento compartilhado sempre seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos quanto das crianças para chegar a tal entendimento. (CORSARO, 2011, p.33).

Portanto, isso desmistifica a compreensão equivocada de que a criança aprende através da transmissão dos conhecimentos sociais aos quais é exposta, e pelas demandas comunicativas que elas não compreendem plenamente. Nesse sentido, “a interação normalmente continua de forma ordenada, e qualquer ambiguidade persistente deve ser trabalhada ao longo das experiências infantis com adultos e pares” (CORSARO, 2011, p.33).

Cada criança tem sua forma de brincar, aprender e imaginar, cada um ao seu tempo. De acordo com Santos (2008, p.16) “cada criança aprende do seu jeito e aprende algo diferente”, ou seja, cada criança tem suas singularidades. A seguir, dedico-me a refletir sobre como essas narrativas – sensíveis e reflexivas – se articulam com a minha formação docente.

3. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, abordo aspectos da pesquisa autobiográfica com o objetivo de apresentar as narrativas autobiográficas como recurso metodológico de pesquisa e de constituição da identidade docente. Busco contextualizar a teoria e ainda mostrar o ato da escrita de si como instrumento de autoformação e reflexão, ao me constituir a professora que sou.

3.1. PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: reflexões teórico-metodológicas

A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, com foco nas narrativas de si, como instrumento da coleta de dados.

Escolhi a pesquisa autobiográfica por ser entendida como dispositivo reflexivo na formação docente, pois uma professora, ao narrar suas experiências pessoais e profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica (PASSEGGI, 2016). O elemento principal a ser explorado pela pesquisa autobiográfica são os processos de constituição e de se tornar dos indivíduos no contexto social. Tem como intuito mostrar como eles dão forma a suas experiências, dando-lhes significados às situações e aos acontecimentos de sua existência, ou seja,

E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social ('linguagens' tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). (DELORY 2012a, p.524).

Meireles e Souza (2018) corroboram, afirmando que,

[...] atualmente, a ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, ancora-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, implicando em outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão. (MEIRELES e SOUZA, 2018, p.285, 286).

Os autores ainda ressaltam que as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional, como fontes históricas, necessitando que os textos escritos sejam usados como um objeto de análise, considerando-se o contexto da produção, a forma textual e o conteúdo relacionados ao projeto de pesquisa ligado às pesquisas autobiográficas. Isso porque elas adotam diversos tipos de fontes e métodos de recolha de dados, “em duas dimensões, ou

seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas” (MEIRELES e SOUZA, 2018, p.286).

No que se refere aos métodos autobiográficos nas ciências sociais, no início do século 21, e, posteriormente, nas pesquisas educacionais, trouxe um período de ressignificação da subjetividade humana, “onde as pessoas passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeitos protagonistas da investigação” (MEIRELES e SOUZA, 2018, p 287).

Nessa acepção, as demandas dos sujeitos sociais, em seus diversos contextos, consolidaram-se no início do século 21; o cenário qualitativo de pesquisa possibilitou a emergência de outros métodos e diferentes abordagens. Conforme corrobora Bachelard (1993) citado por Meireles e Souza (2018, p.287), “um alargamento dos quadros de conhecimento por ora impostos. Atrelado a essas novas demandas das ciências sociais surge, no campo da pesquisa qualitativa, o método (auto)biográfico que respalda o trabalho com a pesquisa narrativa”.

No método autobiográfico, as perspectivas epistêmico-metodológicas envolvem a experiência humana e suas (re)significações como estruturas geradoras do processo de narrar. Nessa lógica, o processo narrativo torna-se um movimento de reflexão sobre o ser, pois os sentidos produzidos por nós, sujeitos da pesquisa e sobre o contexto das nossas experiências, das nossas práticas, revelam percepção e interpretação do vivido.

Meireles e Souza (2018) também descrevem que o método autobiográfico é recente na área educacional. Apropriaram-se das reflexões de Nóvoa (2000) para afirmar que “os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas começaram a ser utilizados a partir do final dos anos de 1970, o que demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como se confronta com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional” (MEIRELES e SOUZA, 2018, p.290).

Os autores acima dizem que, no campo educacional,

As pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo. Sendo assim, as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos. (MEIRELES e SOUZA, 2018, p.285).

Portanto, no decorrer, das minhas narrativas, busco construir significados por meio dos processos formativos e dos sentidos ao percurso vivido, compartilhando vivências e aprendizagens, quando narro as minhas experiências de infância até a trajetória docente.

Reis e Ostetto (2018) corroboram que a abordagem autobiográfica, ao focar nas histórias de formação, reconhece que os professores são produtores de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano; reconhece também que suas experiências construídas ao longo da vida podem ser sistematizadas e tornadas visíveis por meio de narrativas autobiográficas, potencializando reflexões referenciadas às aprendizagens da trajetória.

3.2. MINHAS EXPERIÊNCIAS COM AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Como professora de Educação Infantil, vivo numa constante busca pela autoformação, que inclui participar de cursos, referências e diálogos com meus pares, a qual me propicia refletir e fundamentar as minhas práticas. Devido a essa busca, conheci o grupo de estudo OBEDUC, espaço de discussão no qual conheci as narrativas autobiográficas como instrumento de reflexão sobre o fazer docente.

Nessa lógica, André (2016) estabelece que,

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para responder às demandas da educação escolar em uma realidade em constante transformação. (ANDRÉ, 2016, p.30).

Como conheci o grupo? Gosto de responder a essa simples pergunta, pois esse espaço formativo tem grande relevância na minha trajetória docente. Foi nele que compreendi a importância de ser professora-pesquisadora. Não apenas a importância de pesquisa científica, mas a importância de pesquisar e de discutir as nossas práticas. O grupo permitiu-me enxergar para além da formação acadêmica.

Retomando como conheci o grupo, foi por meio de uma estagiária que trabalhava comigo, em estágio remunerado na instituição privada onde trabalho. Via em seu olhar uma sede de aprender e uma bagagem muito grande de conhecimento. Tudo que acontecia no nosso cotidiano, ela fundamentava com propriedade e segurança. Fiquei observando e percebi que em diversas situações ela citava: *“lá no OBEDUC!”*

Certo dia, perguntei-lhe do que se tratava, e ela me explicou que era um grupo de estudos de professoras iniciantes e experientes, mediado por professoras da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis. Ela falou com tanto entusiasmo do grupo que, de imediato, manifestei meu interesse em conhecer, na verdade, manifestei a minha vontade de fazer parte dele. Ela me disse que ia conversar com a professora Simone sobre a possibilidade da minha inserção no grupo.

Logo a estagiária me disse que a professora coordenadora do grupo havia permitido a minha entrada no OBEDUC. Lá, fui inserida em um modelo de formação colaborativa que oferece aos professores e professoras experientes e iniciantes, mestres e mestrandos estagiárias do curso de Pedagogia e egressos, a oportunidade de refletir sobre a sua prática.

O Grupo Colaborativo OBEDUC foi criado em 2013 pela Professora e Pesquisadora Doutora Simone Albuquerque da Rocha, junto com seu grupo de mestrandos. Rocha (2017) esclarece:

Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES que tem subsidiado projetos por meio de editais ao longo dos últimos dez anos, sendo instituído pelo Decreto Presidencial de nº 5.803/2006, como um programa de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação. Conforme o estabelecido no parágrafo 2º da Portaria Obeduc n.º 152/12, “os projetos submetidos ao Obeduc devem incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica” por meio de financiamento específico, definido por dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Mediante essa possibilidade de se ter um projeto subsidiado nos moldes supracitados, docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus Universitário de Rondonópolis – PPGedu/UFMT/CUR –, apresentou o projeto intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, que foi submetido e aprovado por meio do Edital nº 49/2012 no OBEDUC. A equipe responsável pelo desenvolvimento desse projeto é composta por uma coordenadora (Simone Albuquerque da Rocha), quatro mestrandos, seis professores que atuam em seis escolas de educação básica e seis graduandos, todos bolsistas do Obeduc. Colaboram, também, com o desenvolvimento do Projeto, sem o subsídio de bolsas, um professor institucional e professores de outras instituições, sendo eles: um da Universidade do Minho em Portugal (UMinho-PT), um da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e um da Universidade Federal de Manaus. (UFAM). (ROCHA, 2017, p.02).

A dinâmica do grupo permite aos integrantes refletirem sobre vários fatores que perpassam suas práticas. Nos encontros, eles refletem e analisam os dilemas que enfrentam no dia a dia em sala de aula e qual o papel deles como mediadores de conhecimento. Isso instigou em nós, em mim e na estagiária, buscar soluções, com trocas de experiência, biografias que possibilitassem a fundamentação das nossas práticas. A partir daí, começamos a narrar por meio de registros as nossas vivências no Grupo Colaborativo e sob a orientação da professora Simone Albuquerque da Rocha produzimos dois artigos, que foram apresentados em eventos. O Quadro 01 apresenta essas produções.

Quadro 01 – Produções realizadas pela graduanda

Título	Autoras	Evento	Modalidade
Grupo Colaborativo OBEDUC: fortalecimento no caminhar a dois (professora e estagiária)	Genilda Nascimento de Souza Cristiany Gomes de Oliveira Simone Albuquerque da Rocha	CONPEduc 2018	Com. Oral
O Grupo Colaborativo OBEDUC/UFMT como possibilidade de desenvolvimento profissional do caminhar “a duas” na formação docente	Genilda Nascimento de Souza Cristiany Gomes de Oliveira Simone Albuquerque da Rocha	Semiedu – 30 anos	Com. Oral

Fonte: *Oliveira (2019)*.

Com as produções dos artigos, tivemos a oportunidade de narrar as nossas aprendizagens em grupo. Para Josso (2004, p.39) “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”.

Em seu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, intitulado: *Eu e o outro: Experiências de coformação entre estagiária e professora*, Cristiany Gomes de Oliveira (2019) relatou esse nosso processo de formação, como um processo de coformação. Para ela,

Com o processo de pesquisa e escrita de nossas vivências fomos crescendo uma com a outra, nos coformando em parceria, sempre nos apoiando e buscando suporte no Grupo Colaborativo e nos pares. Buscávamos sempre alinhar os autores estudados no Grupo com o processo de escrita e o cotidiano da sala de aula. (OLIVEIRA, 2019, p.38).

Durante minha participação no grupo, e em conformidade com as análises do estudo de Oliveira (2019), percebi a preocupação dos coordenadores do grupo quanto à formação docente, pois a pensam em sua totalidade. Buscam teorização para as demandas dos professores e professoras com base nas suas realidades do dia a dia.

Considero de suma importância os estudos e discussões realizados no projeto OBEDUC, visto que compreendo o processo educativo de forma humanizada, transformadora, que concebe o indivíduo como sujeito principal no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, minha participação foi de extrema relevância para a minha construção e constituição docente. Também me propiciou pensar e refletir sobre minha prática.

Nesse processo, o acesso à experiência narrada se dá por meio das memórias em forma de recordações-referências, que representam, simbolicamente, aquilo que o autor da narrativa compreende como elementos constitutivos de sua formação, haja vista significarem, ao mesmo tempo, uma dimensão visível, que apela para as percepções ou para as imagens sociais, e uma

dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores, constituídos (REIS e OSTETTO, 2018).

3.3. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao refletir sobre trajetória de vida, as narrativas autobiográficas se oferecem como método indispensável para o reconhecimento identitário a partir das reflexões subjetivas do ser. Segundo Passeggi (2016), o uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa se assenta no pressuposto do reconhecimento da legitimidade, como sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e suas experiências formadoras e de refletir sobre elas.

No Brasil, as pesquisas educacionais com fontes autobiográficas têm-se voltado mais para as questões identitárias (PASSEGGI, 2011), porque têm como uma de suas características a busca identitária profissional do sujeito, cujo enfoque centra-se em sua história de vida. Esse processo se configura então como uma ferramenta social, uma vez que parte de um processo reflexivo individual de suas experiências formativas, o qual influencia as práxis a serem desenvolvidas para o coletivo.

Nesta pesquisa autobiográfica, a experiência é fundamental. Portanto, busco mostrar de que forma as narrativas autobiográficas se configuram como instrumento de reflexão e de formação docente, por intermédio de experiências de uma professora de Educação Infantil. Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que o sujeito vivencia, passa, toca, é um encontro com algo que se prova, que se experimenta com o corpo e os sentidos. Além disso, a experiência é de possibilidade única, existencial, irrepitível, subjetiva e imprevista.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.21).

Desse modo, a experiência existe a partir do fazer, aliás, do feito, pois a experiência é um ganho de passagem e necessita de espaço no tempo, ou seja, o tempo vivido traz experiência ao sujeito. O autor ainda corrobora que a informação não é experiência, ou seja, é necessário separar a experiência da informação. Para o autor, é necessário separar o saber da experiência do saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

O autor trata de três termos que interligam a sociedade: a informação, o conhecimento e a aprendizagem. Para ele, o sujeito vive numa “sociedade de informação”, sinônima de

“sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Portanto, há uma intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. Nesse sentido, aponto que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.

O autor ainda ressalta que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, ou seja, o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação.

Nesse sentido, o autor enfatiza que a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em sua arrogância, o sujeito passa a vida opinando sobre qualquer coisa de que se sente informado. E, se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula as possibilidades de experiência, também faz com que nada aconteça (LARROSA, 2002, p.22).

Larrosa (2002, p.22) traz o termo “periodismo”, descrito por Walter Benjamin, como o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. Para eles, o periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E, quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública.

Destarte, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de suas consciências (LARROSA, 2002, p.22).

No entanto, em minha pesquisa, parto do princípio de que a professora é o sujeito da experiência. Nesse sentido, faço o seguinte questionamento: As experiências possuem uma função formadora? Schwartz (2010) aponta uma interrogação sobre a função formadora da experiência, remete, ao menos previamente, aos problemas: o que é a experiência? De que falamos? Formar quem?

O autor (2010) considera a “experiência como algo positivo, como um complemento indispensável do poder do entendimento. Podemos seguir uma linha na qual encontramos a

experiência pouco a pouco valorizada até ao ponto no qual ela conduz a um impasse” (SCHWARTZ, 2010, p.38). Esse mesmo autor aponta que cabe:

à experiência um papel considerável: ela vem a ser o horizonte de todo conhecimento no sentido em que a experiência possível é tudo o que pode nos ser dado naquilo que ele chama de categorias do receber, ou seja, para ele, nas formas do espaço e do tempo que nos são dadas a priori. Assim, o que não nos é dado nessas formas, quer dizer, isto que extrapola aquilo que ele denomina “fenômenos” e, portanto, que não é recebido através do espaço e do tempo, não é objeto de conhecimento (SCHWARTZ, 2010, p.38).

Sendo assim, compreende-se que não há conhecimentos sem experiências, no entanto, a experiência é aquilo que acrescenta algo ao sujeito e o faz pensar. O que permite pensar é aquilo que ele denomina conceitos, julgamentos. É outra faculdade, que ele chama entendimento, que permite conhecer. Portanto, “sem experiência, nada é dado, não há conhecimento, mas sem conceito, não há saber” (SCHWARTZ, 2010, p.38)

Ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular que permite repensar as suas práticas e trajetórias. Nesse sentido, “a narrativa perspectiva uma forma autêntica de revelar coisas sobre a vida humana (MEIRELES e SOUZA, 2018, p.291). “A experiência passou a ser tão grande que ela implode a problemática da sua virtude formadora” (SCHWARTZ, 2010, p.39).

De acordo com Schwartz (2010), a experiência não deve ser um conceito genérico, é preciso que o sujeito possa individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que ele consiga não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência (2010, p.40).

Quanto às experiências formadoras, Josso (2004) defende que:

A experiência formadora, então, traz em si a dialética entre os sujeitos, a sociedade e a cultura, sem hierarquização nem fragmentação. Trata-se de uma totalidade que se apresenta na formação e promove a construção de outras experiências, com rupturas e/ou consolidação de aprendizagens, uma vez que “as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora”. (JOSSO, 2004, p.49).

Para Reis e Ostetto (2018), reiterando Josso (2004), o processo laborioso engendrado na transformação das vivências em experiência – por meio de uma aprendizagem refletida e da organização da significação existencial de um conjunto de experiências em uma determinada história – possibilita o alargamento do campo da consciência. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas das experiências formadoras, das experiências significativas e das aprendizagens, trata-se de instrumento formador que propicia outras experiências. Nas palavras de Reis e Ostetto (2018):

As narrativas de formação constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, análises da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural. Logo, a pesquisa com narrativas autobiográficas tem um propósito fundamental de ouvir a pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, criar também oportunidades para aprendizagens, crescimento e desenvolvimento a partir das próprias experiências pessoais-profissionais. (REIS e OSTETTO, 2018, p.06).

Desse modo, como a essência para a compreensão da pesquisa autobiográfica em Educação é a respeito da própria formação, num processo autorreflexivo, que me possibilita investigar a minha subjetividade, oportuniza-me aprendizagens, crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, infiro que são instrumentos de reflexão e de formação docente.

3.3.1. Formação docente: experiências formadoras

A formação docente é bastante discutida nos meios acadêmicos e também pelos órgãos oficiais, por se tratar de um fator fundamental na garantia para o desenvolvimento de um projeto de educação com qualidade para todos. Acerca disso, Gatti (2010) considera que:

A formação de professores profissionais para a Educação Básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p.21).

A formação docente para a Educação Infantil, além de bastante discutida, é também muito pesquisada pelas especificidades que apresenta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal para professores que atuam na Educação Infantil:

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A formação de professores para a Educação Infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos. Para que haja uma prática docente de qualidade, é importante e necessário considerar dois aspectos, o de organização e o de planejamento, pois é o cotidiano na sala de atividades que sinaliza à professora os acertos e erros.

Ao se pensar na formação docente, é necessário pensar tanto na formação inicial como na continuada. Segundo Ostetto (2016), a formação inicial, ainda que represente uma etapa importante na trajetória formativa do professor, não é suficiente para responder às exigências e aos desafios colocados à Educação Básica na contemporaneidade. O próprio conceito de formação, no entrelaçamento de fatores e saberes implicados na prática docente, ganha significados renovados na atualidade.

3.3.2. Início da docência

A minha formação docente teve início em 2007. Prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis, no ano de 2006. No ano seguinte, iniciei o Curso e o concluí em 2010. Considero que tive um ótimo aproveitamento das disciplinas, pois me formei com excelentes notas. Os aspectos econômicos, sociais, culturais inferem na decisão dos sujeitos quando decidem seguir uma determinada profissão. Eu sempre quis ser professora, porém, desejava ser professora de Educação Física, mas por questões financeiras não pude cursar.

Quando ingressei na faculdade, o meu filho estava com 6 anos. Como eu não tinha com quem deixá-lo e ele dormia a manhã toda, eu saía para a universidade e o deixava sozinho em casa. Acredito que não tive um aproveitamento mais significativo das disciplinas porque, em vários momentos durante as explicações dos professores, eu estava pensando nele sozinho em casa. Como isso também foi difícil! Hoje tenho consciência da loucura que fazia, e talvez não faria novamente. No entanto, foi a alternativa que tive naquele momento para conseguir estudar.

Durante o primeiro ano de graduação, procurei somente me dedicar aos estudos, pretendia somente estudar durante a trajetória acadêmica. Porém, como financeiramente as coisas não são fáceis, precisei voltar a trabalhar. Realizei o processo seletivo para estagiários na rede privada e, no ano de 2008, comecei o estágio remunerado em que fui auxiliar de uma turma do 3º ano. No ano seguinte, passei novamente por esse mesmo processo de seleção e fui estagiária do 2º ano.

Essa escola, sem dúvida, tem uma grande contribuição na minha constituição profissional. Cheguei como todo estagiário chega, com medo, porém, com muita vontade de aprender. Posteriormente, aprendi que o estagiário também tem muito a contribuir e a partilhar, assunto que discutirei mais adiante, no decorrer desta narrativa.

3.3.3. As inquietações do primeiro ano de docência

Após a conclusão do Curso de Pedagogia, em 2010, fiz o processo seletivo para professora, passei e comecei a trabalhar na escola privada onde eu havia feito o estágio remunerado como professora da área de Educação Infantil, com crianças de 3 anos, função que exerço até o momento atual, já há 10 anos.

No início da minha trajetória, ficava muito perdida: quando as crianças entravam em conflito e choravam, eu não tinha noção do que fazer nem do que era para trabalhar na Educação Infantil. Recordo-me de alguns dos primeiros planejamentos que fiz: era a leitura do alfabeto. A coordenadora me chamou e falou de uma forma sutil, porém, bem esclarecedora, que aquilo não tinha graça. Ficar sentado na frente das letras, lendo-as. Lembro-me de suas palavras: “As crianças são movimento. Pense em atividades que elas possam participar diretamente, pense em brincadeiras”. A partir daí, fui buscando elementos para compreender esse brincar na Educação Infantil.

Até aquele momento, mesmo após ter recém-saído da graduação e ter sido estagiária numa instituição privada, no entanto, no Ensino Fundamental, percebi que ainda tinha intrínseco em mim o modelo tradicional de educação que recebi durante a minha escolarização. Percebi que eu tinha de estudar mais, tinha de buscar fundamentação teórica para tentar modificar as minhas concepções sobre educação, principalmente, quanto à Educação Infantil.

Essa escola privada me deu uma base muito grande de fundamentação teórica, principalmente no que se refere ao brincar e ao método construtivista, entretanto, mesmo assim sempre senti a necessidade de continuar buscando novas aprendizagens.

Recordo-me das inquietações do primeiro ano de docência. O que falar na primeira reunião com os pais? O período de adaptação das crianças. Como foi complexo lidar com o choro. Passar segurança para os pais. Ufa! Lidar com as quedas, as mordidas, os conflitos. Era tudo muito grandioso. Hoje, eu sei que são todas atitudes, linguagens e manifestações comuns da faixa etária. E que, mesmo com todos os cuidados, a observação e a vigilância, os problemas acontecem, pois são crianças pequenas, e elas são movimento, curiosidade e descoberta.

3.3.4. A aprovação no concurso público

Em 2012, realizei o que eu almejava: passar em um concurso público para professora, fui aprovada como Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis. No

ano seguinte, lotei na Unidade Municipal de Educação Infantil Jonas Nunes Cavalcante, com a turma do 2º agrupamento, constituída por crianças de 2 anos.

No início, tive muita dificuldade para me adaptar às rotinas da unidade, muitas vezes eram bem rígidas e, a meu ver, toda a prática pedagógica ainda é pensada apenas em função do controle das crianças e não para/com as crianças. Quando cheguei à sala de aula, fiquei assustada com a quantidade de crianças: eram 20, 24, 30 crianças. Uma realidade bem diferente daquela que eu tinha experimentado na iniciativa privada.

Ficava angustiada todos os dias antes de ir para a unidade, pois tinha medo de não dar conta da rotina. Todavia, já nesse início, percebi a importância do estagiário. Nessa época, a minha estagiária já tinha realizado estágio no ano anterior e no mesmo agrupamento, então ela contribuiu muito no início dessa minha trajetória profissional. Foi mais uma experiência nova para minha carreira. As crianças tinham 2 anos e exigiam muito mais de mim devido à faixa etária, no que tange à autonomia para usar o banheiro, para tomar banho, para se alimentar, para se mover e brincar. Foram momentos de muitas descobertas, e em cada um desses momentos, eu aprendia junto com as crianças.

Antes de assumir a vaga do concurso, eu não tinha contato com a realidade da creche, somente em teorias abordadas na graduação e durante o estágio de regência que partilhei com uma colega. Tive de ir me adaptando, procurando me amparar em estudos e documentos oficiais. Fui buscando sempre relacionar a teoria e a prática. Atualmente, sinto-me adaptada, procuro realizar meu trabalho respeitando e enxergando a criança como um ser ativo, pensante e não como mero receptor de informações. Procuro transmitir para a criança segurança, tranquilidade e afetividade.

Realizo a rotina do dia pensando na criança e, principalmente, respeitando a individualidade de cada uma, procuro transformar a sala de aula num ambiente acolhedor, tranquilo, onde todos são bem-vindos, tanto as crianças quanto os pais. Minha maior recompensa, nesse sentido, é receber a criança pela manhã, e os pais relatarem que elas quiseram vir para a creche. Tenho orgulho da minha profissão e quero cada vez mais me aperfeiçoar para o desenvolvimento desse meu trabalho, para que ele seja cada vez melhor.

O espaço que tínhamos na creche em termos de infraestrutura precisava de mais investimentos, pois era um prédio bem antigo. Apesar disso, tínhamos um grande privilégio de ter o contato com a natureza, nosso parque de areia tinha vista para o Rio Vermelho, e as crianças tinham a oportunidade de experienciar a vista para a natureza.

3.3.5. A experiência com o voluntariado

É importante destacar que em 2011 e 2012 participei como voluntária do Programa Comunidade Educativa na Escola Municipal Tancredo Almeida Neves, parceria realizada entre a Fundação Bunge e a Secretaria de Educação, da empresa Bunge, da qual meu esposo é colaborador e também voluntário. Tive de sair desse programa para assumir o concurso devido à incompatibilidade de horário. Participava de oficinas de contação de histórias, dinâmicas e brincadeiras em eventos na semana da criança, entre outras programações da escola. Foi um período muito bom, pois comecei a ter contato com as crianças e com o contexto escolar.

3.3.6. A busca por aprofundar meus conhecimentos

Em 2014 terminei a Pós-Graduação *Lato-Sensu* em “Educação Especial e Educação Inclusiva”, pelo Centro Universitário Uninter. Quis dar continuidade ao que tinha abordado no trabalho de conclusão do curso e quis construir conhecimentos que me dessem subsídios para contribuir no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, para que, no futuro, eu viesse a recebê-las em sala de aula, e pudesse atender às demandas individuais de cada uma, independentemente de suas particularidades e diferenças. Nessa perspectiva de buscar conhecer o outro, Freire (2005) afirma que “O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras” (FREIRE, 2005, p.58).

Em 2016, concluí outra Pós-Graduação em “Artes na Educação Infantil” pela Ucamprominas. Na época, busquei o curso por sentir a necessidade de alcançar mais elementos para as minhas práticas. Trabalhando com as crianças, percebi que isso seria muito importante, pois elas precisam ter experiências diferenciadas e com base nas artes, precisam vivenciar práticas que possibilitam vivências nas diversas áreas das linguagens artísticas: artes visuais, corporais, músicas e brincadeiras. Segundo Ostetto (2004),

Para seguir compondo **com as crianças**, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão juntas conosco na aventura que é **ensinar e aprender**. É essencial recuperar dimensão criadora, inventiva, **brincalhona**, cantante, ousada, aventureira, corajosa. (OSTETTO, 2004, p.93-94, grifos meus).

Essa citação de Ostetto me faz perceber que esse é um ideal que eu persegui. Na Umei Jonas Nunes Cavalcante há um projeto a ser desenvolvido ao longo de cada ano, envolvendo o trabalho docente para as crianças dessa instituição. Todas as vezes que articulamos a formação

continuada das educadoras e educadores, nas segundas-feiras, participando da Hora Atividade de Trabalho Coletivo (HTPC), tento problematizar o brincar.

No ano de 2016, participei do processo de seleção para o mestrado, mas, infelizmente, não consegui ser aprovada.

3.3.7. A minha inserção no Grupo de Estudos OBEDUC

Em 2017 e 2018 participei dos estudos do grupo OBEDUC. Ao ter conhecimento do grupo, senti interesse por conhecê-lo, e quem me apresentou foi minha estagiária, Cristiany Oliveira. Logo nos primeiros dias de estágio, percebi que ela tinha muito a contribuir com as minhas/nossas aulas, pois sua concepção a respeito da importância do brincar na Educação Infantil sempre foi muito clara. Em determinados momentos, ela soube refletir sobre certos contextos com bastante propriedade e fundamentação.

Ao questioná-la sobre as suas fundamentações ela me disse que havia discutido nos estudos do OBEDUC. Manifestei interesse em também participar, ela conversou com a professora doutora Simone Albuquerque da Rocha, organizadora do grupo, que de imediato aceitou a minha participação.

Fui acolhida com receptividade pelas participantes e organizadoras. A partir daí, percebi a preocupação do grupo quanto à entrada dos professores iniciantes do contexto escolar, e também a preocupação com o ensino público.

No grupo, pude perceber a disponibilidade e a abertura para receber diferentes membros que se interessam pela autoformação, além da preocupação com as professoras e professores iniciantes, o foco central do grupo de estudo. O OBEDUC me instigou a refletir sobre a minha prática, entre outras temáticas pertinentes, que me possibilitaram ressignificar o meu trabalho.

Lembro-me das incertezas e das angústias no início do meu trabalho na rede pública, pois, como nunca havia trabalhado na Educação Infantil, deparei-me com uma realidade aparente e totalmente inversa ao que estava acostumada na rede privada. Trabalhava numa escola com uma proposta construtivista e comecei a conviver em um contexto que, muitas vezes, ainda priorizava apenas o assistencialismo.

Hoje, após a minha participação no grupo colaborativo OBEDUC, acredito que, se tivesse um professor experiente nesse período, não teria me sentido tão frustrada nesse início. Mas, aos poucos, sobretudo após o período probatório, quando se ganha certa autonomia, principalmente de voz, comecei a tomar posse da minha sala, adaptando-me à rotina estabelecida, porém, tentando ao máximo respeitar o ritmo de cada criança.

Durante os estudos com o grupo, participei de um encontro de professoras e professores iniciantes e experientes, sob a mediação da professora doutora Rosana Maria Martins, que falou sobre o resgate das brincadeiras e jogos. Compreendi que os jogos perpassam toda a cultura das crianças e dos adultos.

Em outro momento, a professora Teina Lopes propôs “Um diálogo sobre o brincar na Educação Infantil”. Nesse dia, pude refletir sobre questões pertinentes do meu contexto. Qual a diferença entre aluno e criança? Quem são as crianças da Educação Infantil, ou seja, há diferença entre ser aluno e ser criança no que tange ao brincar? Acredito que as crianças são sujeitos expressivos, construtores de conhecimento, e a função da professora é mediar esse processo de construção. Tem de continuar pensando nesses sujeitos com sensibilidade.

Essas e outras reflexões fizeram com que eu e a Cris mantivéssemos uma grande parceria de trocas e reflexões no dia a dia do nosso trabalho. Dialogávamos sobre as nossas práticas pedagógicas, aprendizagens e desenvolvimento das crianças com base nas reflexões que partilhávamos durante os estudos. Refletíamos teoricamente sobre o nosso fazer docente.

Assim, apoio-me na contribuição de Tardif (2010), que explicita: “os professores, na prática docente, podem desenvolver conhecimentos por meio da experiência”. Ou seja, compartilhar ideias é proporcionar inúmeras possibilidades de ampliar o repertório cultural da professora, motivando-a sempre a autoavaliar-se e modificar a sua realidade e também a do seu grupo social.

No meu entendimento, amparada pelas ideias de Nóvoa (1992), André (2016) e Tardif (2010), uma das características para desempenhar a função docente é estar receptivo a mudanças que refletem na sua prática e sobre a sua atuação, buscar novos conhecimentos, rever, refazer e construir métodos que alcancem os reais objetivos da sua prática pedagógica. Isso porque o conhecimento teórico, aliado ao que se faz, permite-nos ganhar autonomia para a execução do trabalho. Isso não significa que a educadora tem de saber tudo, mas precisa buscar informações e apoio para proporcionar às crianças um ambiente que estimule e facilite a sua aprendizagem. Assim,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25).

Assim, fica evidente, em minha trajetória profissional e constituição de minha identidade docente, a importância do grupo colaborativo OBEDUC e a minha parceria com a estagiária Cristiany Oliveira, pois tive a oportunidade de também refletir sobre o brincar:

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para responder às demandas da educação escolar em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p.30).

A participação no grupo me despertou a pensar sobre a importância da professora ser e assumir-se pesquisadora da sua prática e de temas relevantes para a educação.

3.3.8. O Mestrado

No ano de 2019 ingressei no Mestrado em Educação pelo programa de Pós-graduação PPGEduc UFMT/CUR. Alguns aspectos que narrei anteriormente me impulsionaram rumo a esse novo desafio. Como orientanda da professora doutora Elni Elisa Willms, que pesquisa o brincar, saberes e práticas de educação ancestral, e também coordena a brinquedoteca universitária, tive a oportunidade de vivenciar o brincar livre durante o atendimento de crianças das escolas municipais de Rondonópolis na referida brinquedoteca.

4. A ESCUTA EM FOCO: narrativas de uma experiência durante a pandemia de Covid-19

Tudo que não invento é falso.

(Manuel de Barros)

Na epígrafe, Manuel de Barros apresenta de forma concisa o meu (nosso) lugar como sujeito na produção de sentidos, frente ao que me (nos) é apresentado do/no mundo. Atualmente, e neste momento de crise sanitária, professoras e professores passam por um processo de invenção ou reinvenção.

O intuito deste capítulo é, pois, apresentar como se dá o processo de escuta a partir da concepção de crianças como sujeitos históricos, de direitos, ativos e produtores de conhecimentos por meio das experiências adquiridas.

É imprescindível que haja a participação das crianças em seu processo de aprendizagem, e a escuta é um desafio por conta dos contextos educativos diversos. Portanto, narro alguns desafios sobre a participação das crianças e a escuta sensível durante o Ensino Remoto por conta da pandemia de Covid-19. Quanto à escuta, especificidade das práticas pedagógicas da Educação Infantil trago: Carla Rinaldi (2019), Loris Malaguzzi (2016), Oliveira-Formosinho (2007) e Luciana Ostetto (2008; 2016).

4.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E O DITO ENSINO REMOTO: a importância do tripé Criança, Família e Escola para a manutenção de vínculos

A educação é um processo desafiador, tanto como tem sido este momento em que a pandemia de Covid-19² transformou a vida de todos, mudou hábitos no mundo inteiro e afetou profundamente a escola.

Do dia para a noite, as escolas foram fechadas, as crianças foram dispensadas, as aulas presenciais foram canceladas por medida de segurança sanitária, para evitar a propagação do coronavírus. Todos tiveram de se reinventar, as rotinas foram reestruturadas para que se pudesse continuar a jornada. A educação é movimento, então, para dar continuidade ao processo educacional, ofertando um atendimento de qualidade às crianças, professoras e professores tiveram de reinventar as suas práticas. E aí vem a pergunta: *Tivemos capacitação para essa mudança?* E a resposta é sucinta: *Não!*

Hoje, com insônia, às 4h da manhã do dia 30 de março de 2020, pensando sobre as minhas vivências, resolvi escrever sobre a experiência que tive no dia anterior, a qual me fez perder o sono, junto com a atual situação que o mundo está vivendo. A experiência a que me refiro ocorreu em uma reunião pedagógica, entre escola e pais de alunos, via plataforma digital.

Plataformas digitais têm sido uma ferramenta indispensável para a manutenção dos vínculos com as crianças, devido à pandemia causada pela Covid-19, que impôs a todos uma situação nunca vivida e nunca imaginada, e que tem trazido diversas consequências, entre elas, medo, angústia e insônia, o que me levou a estar até essa hora acordada, refletindo sobre esse contexto.

A Educação Básica (incluindo a Educação Infantil), tem se tornado um dos assuntos mais abordados na atualidade, quando se relaciona a pandemia à educação. Alguns questionamentos têm surgido por grande parte da sociedade: É necessário continuar com o atendimento de crianças tão pequenas? Não tem problema elas perderem um ano de estudos! Afinal, elas não aprendem nada, só brincam! As professoras estão recebendo seus salários sem atender as crianças! Para que pagar a escola se meu filho não está tendo aulas? Essa última eu

² A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#hospitais-referencia>

Qual é a origem do novo coronavírus? A Covid-19 surgiu na cidade Wuhan, na China, em 2019. Ainda não está claro como ocorreu a mutação que permitiu o surgimento do novo vírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/02/27/qual-e-a-origem-do-novo-coronavirus.ghtml>

O primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020 e amplamente divulgado pelo Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>

respondo: para continuar mantendo o vínculo com a escola, com a professora e com os colegas. As crianças já tiveram tantas perdas por conta da pandemia, será que a ruptura com a escola nesse momento é o ideal? Não sei! Não sei! Pois o momento é de incertezas e dá margem para mais perguntas do que respostas.

A LDB, em seu artigo 29, define Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse documento torna a Educação Infantil parte integrante da Educação Básica. As DCNEI também definem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Entretanto, com a pandemia causada pela Covid-19, a Educação Infantil mudou de espaço e de contexto, passou a ser em um espaço doméstico, ou seja, no domicílio das crianças. E agora?

Daí surgiu o dito Ensino Remoto. Dito, porque ele não existia, e, portanto, não se encontra nada que o normalize. Começaram a mencioná-lo diante dessa crise sanitária. Muitos têm questionado sobre a relevância ou necessidade de praticar esse regime de atendimento emergencial. Se é o ideal, se funcionará, nada se sabe. Como já mencionei, muitas perguntas têm surgido, porém, me atrevo a dizer que não temos respostas. Não sei! Não sei! Pois jamais se pensou que ocorreria um momento tão crítico, desconhecido e também inovador - evidentemente há necessidade de inovar e reinventar as práticas educacionais - mas assim, de súbito? Professores não foram capacitados para isso!

O Ensino Remoto surgiu como opção para que instituições de ensino público e privado dessem continuidade às aulas, ou seja, ao atendimento das crianças. Com o objetivo de manter as atividades e disciplinas, as instituições recorreram a plataformas virtuais que, na minha opinião, é um modelo de ensino a distância. Ressalto aqui que eu não concordo com a proposta de educação a distância, principalmente, na Educação Infantil, com crianças pequenas. Porém, diante do atual cenário de pandemia, deve-se agir com a mente e o coração abertos, reconhecendo que a escola está tentando fazer o melhor diante das circunstâncias.

Eu me questiono o tempo todo. Como trabalhar esse atendimento, sem perder a concepção de criança, infância e educação infantil em que acredito? Como manter o currículo da Educação Infantil? Como propor práticas pedagógicas com base nos eixos norteadores: as interações e a brincadeira? Como manter os princípios Éticos, Políticos e Estéticos? São tantas

perguntas. Não sei! Não sei! Mas a reunião com os pais me fez perceber a importância da relação entre escola/professora/família. Nesse sentido, Sarmiento e Souza (2014) descrevem que,

[...] não podendo nenhuma das instâncias educativas desempenhar cabalmente essa função de forma isolada e porque a cooperação família-escola está, irrefutavelmente, assinalada como 'trave-mestra para o sucesso escolar', para que a tarefa de educar seja levada a bom porto, apresenta-se como premente a promoção e desenvolvimento de uma verdadeira relação de parceria entre a escola e a comunidade em que se insere, de forma muito especial com a instituição familiar, sempre no respeito pelas respectivas especificidades e esferas de influência (SARMENTO e SOUZA, 2014, p.323).

As autoras chamam a atenção para o fato de a família e a escola serem instâncias de socialização, educação e desenvolvimento indispensáveis a uma educação integral da pessoa, correspondendo, assim, aos pilares do desenvolvimento do ser humano.

Na reunião, todos puderam expor as suas incertezas. Os pais relataram a dificuldade de acompanhar a realização de atividades das crianças. Alguns questionaram as metodologias, pois para eles faltavam as atividades escritas, que, na concepção deles, são as que levam as crianças a aprender. Foi explicada a importância das interações e brincadeiras. No caso das crianças pequenas, os encontros *on-line* devem priorizar o diálogo e o vínculo mútuo.

Nessa idade, as crianças precisam pensar e agir sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. Segundo Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com os quais se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas.

E, nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem. Portanto, é necessário garantir os direitos das crianças, dentre eles: os direitos de aprendizagem na Educação Infantil. Como garanti-la com o Ensino Remoto?

Acredito que, neste momento, a escola e a família devem se conectar, numa manutenção de vínculo mútua, para buscar amenizar esse momento de ócio institucional das crianças, garantindo seus direitos. É momento de parceria, de pensar no coletivo, de buscar soluções para amenizar os possíveis estragos dessa pandemia na vida de todos, principalmente na das crianças. Não é o momento de se preocupar com conteúdos e avaliações.

Inicialmente, tive muita resistência com as plataformas digitais que foram colocadas para dar continuidade ao trabalho docente. Questionei, e ainda questiono, a legalidade do Ensino Remoto, porém, mais importante do que afirmar a sua funcionalidade na Educação Infantil, é imprescindível continuar o atendimento às crianças. Para que isso ocorra, pais,

escola, professoras e professores precisam estabelecer parcerias, para decidirem juntos a respeito das plataformas de interações mais eficazes, com práticas pedagógicas significativas a serem desenvolvidas em casa, que priorizem as necessidades das crianças.

Portanto, a escuta ativa deve continuar sendo praticada pelas professoras e professores, mesmo estando fisicamente distantes das crianças. Deve-se ouvir as crianças, as perspectivas dos professores e das famílias. Tem-se de consultar todos os envolvidos no processo, principalmente as crianças. “As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 2016, p.59).

O que eu consigo afirmar ao tempo em que escrevo este texto, no início do ano de 2021, é que o momento requer essa interação tecnológica, pois atualmente é o meio mais seguro para a manutenção do vínculo entre a professora, as crianças e as famílias. Entretanto, acredito que, brevemente, a educação voltará ao ambiente escolar. Para tanto, é preciso que cada um faça a sua parte, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para prevenção da Covid-19. Assim, todos poderão retomar as suas rotinas, a interação será por meio do contato físico, do abraço, do aperto de mão, do olho no olho, coisas tão cotidianas da Educação Infantil, tão corriqueiras, e que têm feito uma falta tão grande. A Educação Infantil se dá por meio das relações, nas interações!

O que eu estou afirmando é: mais do que nunca, para que o dito Ensino Remoto funcione, é necessário, como quando se mantinham os atendimentos apenas presenciais, a parceria entre escola e família. Não é o momento de encher as crianças de atividades, na forma de deveres. Os pais não têm a responsabilidade de ministrar aula, pois não são professores, ou seja, não estudaram para isso. Os professores não são *youtubers*. Mas é o momento de juntos pensarem: Quais experiências significativas podemos propiciar às crianças? Não se pode esquecer que a aprendizagem acontece por meio das experiências e das interações das crianças entre si e com o meio em que estão inseridas. Não é o momento de tentar recuperar os dias letivos, pois, nessa perspectiva, o ano letivo já se perdeu.

Há de se lembrar que a aprendizagem é um processo pelo qual o ser humano adquire conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores. Ele começa na infância, desde os primeiros dias de vida de uma criança, e impacta toda a sua vida. Vygotsky (2010), sob uma perspectiva sócio-histórica afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, ou seja, para ele, nenhuma criança entra em uma escola sem saber nada, sem conhecimento algum. Ao contrário, ela traz uma história, algo que vem antes e que pode ou não ter continuidade.

Dessa forma, a aprendizagem não necessariamente se inicia na idade escolar. Para o autor, existe uma diferença substancial entre o que é produzido em termos de aprendizagem

antes de a criança estar na idade escolar e o que ela adquire durante sua estada nas instituições escolares. De acordo com Vygotsky (2010, p.103) “[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”.

Nesse momento, o processo de aprendizagem acontece em função das interações da criança com o novo ambiente *on-line*, das experiências trocadas com as pessoas ao seu redor, da observação e do estudo. Estar em casa não significa que a criança não esteja aprendendo. É só outro tipo de experiência, uma vez que a casa das crianças também pode ser um laboratório de experiências e, portanto, de aprendizados. As crianças podem aprender com essa nova experiência desafiadora.

Consequentemente, é necessário que se proponha experiências que toquem as crianças, pois os adultos lembrarão deste momento como um período difícil, delicado e triste, mas as crianças poderão guardar lindas memórias afetivas. Como professoras, também podemos apoiá-las, ouvindo-as nessa travessia difícil e muitas vezes dolorosa, com limitações de ir e vir, de sair e brincar livremente por aí. Nós professoras podemos ajudá-las a simbolizar essas dificuldades por meio de histórias, narrativas, desenhos, pinturas. Para isso, docentes de uma mesma escola podem, em conjunto, propor práticas que garantam a manutenção de vínculos das crianças e, assim, com esperança e apoio mútuos, quem sabe se possa superar as muitas dificuldades impostas pelo Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19.

Durante uma *live* da ANPEd sobre Educação Infantil³ e as políticas governamentais na pandemia, Ângela Coutinho (2020) reforçou a Educação Infantil como direito das crianças e ressaltou a importância da escuta dos envolvidos nesse processo, das crianças, dos pais (famílias) e das professoras (escola).

A escuta das crianças/famílias/escola tem-se tornado um desafio. E agora, neste momento, é um ponto de partida que move professores a terem certeza de que não se pode abrir mão, em nenhum momento, da sua trajetória. Seja antes da quarentena, durante e após, no retorno.

A escuta tem de existir, não há como construir uma educação de qualidade no ensino comum ou no Ensino Remoto, sem refletir sobre a escuta dos sujeitos envolvidos, mas o que significa a Pedagogia da Escuta? Como ela acontece na prática?

Os aspectos da escuta nos foram apresentados por Paulo Freire (2019), que defendia os princípios de dialogicidade como essência da educação para uma prática da liberdade. Para

³ Disponível em: <https://anped.org.br/news/live-anped-presente-na-quarentena-quarta-3-educacao-infantil-e-politicas-governamentais-na> Acesso em 03 jun. 2020.

Freire (2019, p.95-96), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, ou seja, ele preconiza a escuta como fundamento do diálogo. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se é dizer a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutastes (FREIRE, 2019, p.109).

O diálogo é um dos aspectos centrais do pensamento de Freire (2019, p.115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo [...] Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Ele tencionava princípios da Educação de modo geral, em regra, da educação de adultos, mas podemos pensar nisso ao refletirmos sobre a educação de crianças.

No entanto, quando se refere à escuta de crianças propriamente ditas, grande parte das produções acadêmicas mencionam que a Pedagogia da Escuta teve sua origem durante o século 20, logo após a Segunda Guerra Mundial, quando o pedagogo Loris Malaguzzi introduziu uma série de práticas educativas nas escolas públicas da província de Reggio Emilia, no norte da Itália. Segundo Malaguzzi (2016), nessa abordagem que se cunhava,

[...] o que desejavam era reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas (MALAGUZZI, 2016, p.60).

Por isso, para Malaguzzi, cabe ao professor estar atento ao que o aluno mostra e a forma como ele se comunica com as outras crianças e com os adultos que estão em seu entorno. Só assim é possível promover o desenvolvimento completo do sujeito, abrangendo as esferas racionais e emocionais que o compõe.

A abordagem Reggio Emilia trata a relação com a família como um elo fundamental da dinâmica educativa, estruturando a sua metodologia educativa no relacionamento e na participação da família, onde escola, professora e família interagem para atingir o mesmo objetivo. Nesse sentido, essa abordagem valoriza os aspetos relacionais e afetivos. A participação da família é vista como fundamental nas aprendizagens da criança, e essa abordagem fomenta uma estreita colaboração entre pais, docentes e crianças para se alcançar o sucesso no processo de ensino/aprendizagem infantil.

Os pais podem participar e intervir nas decisões. No contexto normal e neste de pandemia, tomar decisões implica relação, comunicação, interação e negociação por meio do diálogo, do debate e da discussão. Também por meio do diálogo, os pais podem expor os seus interesses, os seus valores e as suas crenças, estreitando a relação da família com o ambiente escolar.

4.2. A ESCUTA EM FOCO: relatos de uma experiência

A experiência atual chama a atenção para a urgência de se exercitar a escuta dos envolvidos no processo de aprendizagem das crianças; e para a importância de reconhecer o saber das crianças e das contribuições que elas têm a dar para influenciar decisões, de forma participativa. Mas como garantir por meio da escuta a participação infantil em tempos de pandemia? Como se dá o processo de escuta ou de negação da escuta das crianças a partir das próprias crianças como sujeitos históricos, de direitos, produtoras de culturas, ativas e capazes de pensar? Como vivenciar essa escuta em tempos de pandemia?

A escuta vem sendo tema de discussão entre vários pesquisadores como Ângela Coutinho (2020) e Valdete Côco (2020), que estão produzindo conhecimento sobre este período (pandemia de Covid-19) pelo qual passa a humanidade, o que interfere em todos os serviços da sociedade, inclusive no meu.

O termo “escuta” é definido por Rinaldi (2019) como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que conecta uns com os outros; conferindo a todos a convicção de que o entendimento e o próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. A “escuta, portanto, como metáfora para abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (p.124).

Ademais, por trás da ação de escuta, existem curiosidades, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção, conforme apontado pela mesma autora: “Escuta é emoção; é ato originado por emoções e que estimula emoções” (p.124). Observe na mensagem que recebi via WhatsApp de uma criança: “*Professora Genilda, eu queria abraços e beijos. Abraços e beijos! Eu queria que você desse um abraço em mim! Profe, eu ‘tô’ sonhando que você ‘ficar’ aqui comigo*” (Áudio-Criança, 2020). Eu escutei a saudade, escutei a necessidade e o desejo de afeto dessa criança, expresso com as palavras mais simples, porém, carregadas de sentido e significado para quem tem ouvidos de ouvir.

Escutar como uma ação que submerge interpretação, dando sentido à mensagem e importância àqueles que a oferecem. A escuta não produz respostas, mas elabora questões, com base nas incertezas e dúvidas. A autora ainda enfatiza que a escuta não é fácil, pois

Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2019, p.124).

Desse modo, é possível perceber a importância de se favorecer esses momentos de interações com as crianças sem se perder do contexto de Educação Infantil, propiciando momentos de diálogos, com a mediação em prol da construção do conhecimento, sem inferir qualquer tipo de julgamento. Ter consciência sem julgamentos. Pensar a escuta como premissas de qualquer relação de aprendizado. Aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio e aptidão, por intermédio da representação e da troca, como aponta Rinaldi (2019). Como um “contexto de escuta”, no qual se aprende a ouvir e a narrar, em que os sujeitos notam legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Mas como garantir o contexto de escuta, principalmente durante a pandemia de Covid-19?

Nesse processo, todos são capazes de ouvir os outros e a si mesmos, subverter a relação ensino/aprendizagem e, de tal modo, mudar o enfoque para o aprendizado, ou seja, do autoaprendizado da criança e do aprendizado mútuo, conquistado por crianças e adultos juntos. No meu caso, eu tive acesso ao WhatsApp dos pais e, por meio deles, chegavam as narrativas orais ou áudios das crianças pequenas, uma vez que elas não têm acesso ao telefone sem a mediação dos adultos. Era por meio desse aplicativo que chegavam os desenhos e demais produções escritas das crianças. Esse foi o ajuste que conseguimos fazer, às pressas, para tentar manter o vínculo e continuar a receber as produções infantis.

O nosso papel não é só permitir que as diferenças sejam manifestadas, mas tornar possível que elas sejam negociadas e alimentadas por meio da troca e da comparação de ideias. Não estou abordando apenas diferenças entre indivíduos, mas, sobretudo, diferenças entre “linguagens (verbal, gráfica, plástica, musical, gestual etc.), pois é a passagem de uma linguagem a outra, assim como sua recíproca interação, que possibilita a criação e a consolidação de conceitos e mapas conceituais”. (RINALDI, 2019, p.128).

4.3. A ESCUTA ATIVA: momento conversa

O momento conversa surgiu com o intuito de partilhar a sequência da rotina denominada *O que faríamos?* A partir daí, percebi que as crianças queriam falar de outros assuntos. Queriam me mostrar brinquedos. Queriam falar da saudade da escola e da professora. Começaram a lembrar de atividades que fizemos quando estávamos na escola e atividades que estávamos almejando fazer. Queriam falar e mostrar coisas aos amigos. Percebi um excelente momento para iniciar a interação *on-line*, remotamente, com as crianças, praticando ali a escuta, o estímulo ao desenvolvimento e observando as suas expressões, o modo de falar, a tentativa de organizar ideias, de expressar sentimentos e, principalmente, de tomar decisões sobre o que queriam fazer.

Percebi ali uma estratégia riquíssima de poder investigar as crianças com perguntas e escuta. Quis captar o conhecimento já adquirido por elas e quais os temas desejariam conhecer, pois poderia utilizar essas informações para direcionar meus planejamentos. Apesar do momento em que estamos vivendo, busco garantir a voz das crianças, pois sei da importância de sua participação em seu processo de construção do conhecimento.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p.28), “a escuta é um processo de ouvir as crianças sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem”. Quando escutada, mesmo em tempos de pandemia, a criança é protagonista, tem o direito à voz no contexto educacional, tem o direito de aprender, ela passa a participar ativamente do seu processo de construção de conhecimento, produz cultura, produz conhecimento e faz descobertas.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007) defende a escuta cotidiana e participativa: A escuta, tal como observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, intenções, desejos, modos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa, procurando uma ética contínua de reciprocidade. Desse modo, para a autora, essa observação deve prevalecer dentro das ações educativas.

Durante um encontro *on-line*, cujo conteúdo era sobre instrumentos musicais, perguntei quem tinha algum instrumento musical em casa. Sugeri que pegassem e mostrassem para os colegas. Uma das crianças trouxe um violão e outra um microfone, propus que elas brincassem de cantar. A que estava com o violão, inicialmente, não quis. E disse: “*Profe, o violão é do meu vô!*” Balançou a cabeça, sinalizando que não queria. E disse: “*Eu não sei cantar*”. Mas, eu percebi que ela queria cantar, estava com um olhar de entusiasmo, alegria.

Uma mãe, que estava acompanhando sua criança, sugeriu que elas fizessem uma dupla. Que uma criança tocasse e a outra cantasse. Estendi a sugestão às crianças. Então, perguntei para a criança que estava com o violão: Qual música você gosta? Ela respondeu: “*Tijolinho*”. Propus que cantássemos a música. E de repente ela começou a tocar o violão e cantar bem “baixinho”. Era nítido no seu olhar a alegria em estar cantando e interagindo com a outra criança como se fossem uma dupla. Essa criança, com a mediação da professora e da mãe, sentiu-se encorajada a cantar, venceu e superou um desafio. E eu, como professora, também aprendia a agir nesse novo formato *on-line*. Pude perceber a importância da escuta para garantir a participação das crianças.

Logo, garantir às crianças o direito de expressarem suas compreensões e ações garante sua participação e seus direitos como educando. Isso reforça a importância de as nossas práticas estarem pautadas na escuta sensível. Não somente no contexto da Educação Infantil, mas, sim, em todos os espaços educativos, inclusive em suas casas.

Nesse momento de pandemia, a trajetória da Educação Infantil vem sendo ressignificada, mas apesar da dificuldade de compreensão e dos desafios vividos, não quero que esses novos tempos nos façam perder o sentido do que é educar crianças pequenas. Os documentos legais defendem que a criança tem de desenvolver suas capacidades, narrar suas experiências e hipóteses, verbalizar suas ideias de mundo a partir do vivido. Esses documentos embasam o direito de aprender, mesmo em contextos adversos como este em que estamos todos a viver como sociedade, daí vamos pensando num currículo, ou seja, pensando que todas as vivências da Educação Infantil são currículo, são um caminho que percorremos juntos – professores, crianças e suas famílias – em que o objetivo é garantir a aprendizagem, por meio das interações e experiências.

O currículo da Educação Infantil se expressa por meio dos contatos humanos, não é conteudista. A professora tem o dever de romper com as práticas conteudistas. Porém, como garantir isso nesses novos tempos? Tem sido tarefa árdua, desafiadora, complexa e cheia de incertezas. Nas DCNEIs, o currículo é visto como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.12).

Minhas concepções até aqui adquiridas, fazem com que eu sinta a necessidade de fomentar a curiosidade das crianças, para que continuem curiosas pelo mundo e sobre si mesmas, ou seja, preciso continuar a provocar experiências. O que é estar neste mundo, para as crianças? As respostas delas – orais ou simbolizadas por desenhos – representam uma forma de registro sensível que muito pode me amparar como professora ou até mesmo orientar meu

trabalho com elas. Nesse sentido, a Educação Infantil é um laboratório de experiências e de cidadania. Como garantir essa manutenção em outro contexto? Para Malaguzzi (1999):

Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: o que as crianças aprendem não ocorre como resultado automático do que lhe é ensinado. Ao contrário, isso deve grande parte a própria realização das crianças como consequência de suas atividades e de nossos recursos. (MALAGUZZI, 1999, p.76).

O autor, que também viveu em um momento crítico de pós-guerra, em uma cidade destruída pela violência, ainda afirma que as crianças aprendem quando se dá a elas a oportunidade para que possam vivenciar suas experiências, ou seja, a partir das investigações, quando são protagonistas, autoras da sua própria aprendizagem. Logo, por meio da escuta, a professora torna-se capaz de perceber o que as crianças têm a transmitir e de que forma elas demonstram as suas ações no ambiente educacional. Como perceber isso em outro ambiente (na casa das crianças)? Como propor atividades a distância, que possibilitem à professora perceber o que a criança tem para transmitir? Eu não tenho respostas prontas e definitivas, mas narro aqui o que eu consegui fazer a partir das contribuições teóricas a que tive acesso durante todo o processo de me constituir como professora.

O que é atividade? Será que existe atividade na Educação Infantil? Resgato aqui que o ato de comer, vestir-se, ir ao banheiro, tudo isso é “atividade” da Educação Infantil, ou seja, são vivências que propiciam aprendizagens para as crianças. É aí que está a riqueza das experiências, justamente nas ações cotidianas. A criança precisa perceber-se parte desse todo. Quando penso nas relações humanas, é difícil pensar na Educação Infantil a distância, pois é nas relações que as crianças aprendem. Lavar as mãos antes das refeições, ajudar a pôr a mesa para as refeições, tomar para si a tarefa de retirar e lavar a louça, organizar o ambiente da casa, são atividades cotidianas que também educam. Penso que nós, professoras, podemos ressignificar todas essas ações, mesmo neste momento de Ensino Remoto, juntamente com as crianças. Podemos olhar e refletir sobre as inteirezas dos seres humanos, pensando no seu desenvolvimento integral. Ao consultar os documentos legais para pensar no desenvolvimento integral, percebo que há dois eixos: interações e brincadeiras, que se constituem como ferramentas fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade. Não posso, nem consigo, pensar a Educação Infantil sem pensar em tais eixos. No entanto, como propiciar momentos de interações e brincadeiras para as crianças em tempos de pandemia e de maneira remota?

Então, na tentativa de articular as minhas práticas pedagógicas aos eixos norteadores, provoquei algumas experiências:

Durante um encontro *on-line*, apresentei a brincadeira “Tá pronto seu Lobo?”, com uma dinâmica diferente: comecei explicando que eu seria o lobo e conforme íamos cantando as crianças iriam vestindo as roupas e fazendo os gestos do canto:

“- *Vamos passear na floresta, enquanto o seu logo não vem! Está pronto, seu lobo?*”

“- *Não! Estou ocupado lavando o rosto*” – eu dizia como professora. Nesse momento, as crianças faziam o movimento de lavar o rosto.

“- *Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?*”

“- *Não! Estou escovando os dentes*” – eu dizia como professora. Nesse momento, as crianças faziam o movimento escovar os dentes.

“- *Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?*”

“- *Não! Estou vestindo a camisa*” – eu dizia como professora. Nesse momento, as crianças corriam e vestiam uma camisa.

“- *Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?*”

“- *Não, calçando um sapato*” – eu dizia como professora. Nesse momento, as crianças corriam e colocavam um calçado.

A brincadeira continuou e eu criei diversos desafios, colocando a máscara, penteando cabelo, vestindo uma calça, colocando um boné etc. A brincadeira terminou quando eu (lobo) disse que estava pronto, mas estava com fome e ia comer alguém, nesse momento, as crianças correram pela casa gritando e rindo. Foi bacana ver as crianças se movimentando. E ainda pediram que eu repetisse a brincadeira em outra aula. Percebi que o jogo, a imaginação, a fantasia e a alegria puderam ser garantidas por meio dessa brincadeira que, embora elas já conhecessem, foi realizada de outra maneira, mas com igual engajamento. Não é como a forma presencial, em que elas realmente precisam correr do lobo... Mas o “faz de conta” aconteceu assim!

Outra brincadeira, em que as crianças tiveram a oportunidade de se movimentarem e ampliarem a expressão corporal, foi uma “Ginástica história”: eu ia criando uma história, incluindo as crianças, e conforme a narrativa ia se desenrolando, elas iam fazendo os movimentos. Exemplo: “*Fomos passear na fazenda. Andamos de trator, de bicicleta, avião, subimos em árvore, corremos de animais etc*”. Foi bem legal essa proposta. Percebi novamente o exercício da fantasia, o engajamento das crianças, além do movimento e da alegria possíveis nesse novo formato.

Aconteceu outra brincadeira que considerei bem significativa: sugeri que os pais convidassem as crianças para fazer um passeio. Poderia ser pelo quintal de casa, pela praça etc. E durante esse passeio orientei que pedissem para que as crianças recolhessem, naquele ambiente, elementos que elas quisessem. Podia ser folha, flor, gravetos, rochas, o que

preferissem. Também solicitei que os pais observassem o que ia chamar a atenção das crianças e que instigassem a curiosidade delas, fazendo-lhes perguntas. Depois de escolhidos os elementos, pedi que entregassem uma folha em branco e cola, e que incentivassem a criança a criar uma obra de arte da forma como quisessem. Sugeri que oferecessem também lápis de cor, para que complementassem e ampliassem a sua arte. Os relatos das crianças sobre essa experiência foram bem legais. Um deles me chamou a atenção: “*Profe, eu adorei ver as folhas e colar as ‘folhinhas’*”. Pude perceber que a criança experimenta realmente a natureza a partir do tocar, do observar e do brincar.

Dando continuidade a essa experiência, propus que as crianças fizessem um passeio pela cidade junto com a família e tirassem uma foto para mostrar aos colegas e à professora. O intuito do passeio era o de que as crianças explorassem um “pouquinho” o ambiente natural, brincassem, tivessem um momento de interação com a família e com um ambiente externo, além de incentivá-las a preservar a natureza, pois é através do contato com ela que percebemos a sua importância em nossas vidas. Primeiramente, as crianças ouviram a leitura do texto sobre a flor que cresce e enfeita o jardim: “A sementinha”, de Isabel Vilar e Leonilde Rodrigo. Esse texto narra a história de uma semente que virou planta, oportunizando às crianças conhecerem o ciclo de vida de uma planta. Em seguida, propus o passeio. Posteriormente, enviei para a casa das crianças sementes de Ipê amarelo para que pudessem fazer a experiência do plantio, pois estávamos no mês de setembro, o mês em que as árvores de Ipê⁴ costumam florir em nossa cidade.

Foi muito gratificante receber o retorno! Quantas atividades diversificadas! Recebi fotos⁵ das crianças juntos com as famílias perto de Ipês floridos. Ouvi relatos da experiência de plantar o pé de Ipê, alguns germinaram, outros não, mas durante os encontros *on-line*, as crianças falaram que adoraram plantar uma sementinha, e me explicaram como fizeram:

Profe, primeiro você tem que cortar uma garrafa de refrigerante vazia e limpar para ser o vasinho, depois, colocar um pouquinho de terra, a sementinha e molhar. Tem que molhar todo dia até nascer.

Mas, profe! Minha mãe falou que também pode plantar no chão, se tiver espaço. Néh, profe?

Eu plantei a minha num vasinho, foi muito legal, mas ela ainda não nasceu.

⁴ Planta típica da nossa região (Centro-Oeste). O ipê é uma árvore diferente da maioria das outras: quando suas flores nascem, as folhas caem dos galhos. O ipê cresce devagar e pode chegar a 30 metros de altura, mas a maioria tem de 7 a 15 metros de altura. A germinação de semente ocorre aproximadamente de 7 a 20 dias. Na nossa região, costumam encontrar três tipos de Ipê: ROXO, AMARELO e BRANCO. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/ip%C3%AA/483303#:~:text=As%20%C3%A1rvores%20florescem%20no%20inverno,flor%20em%20tons%20de%20amarelo>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

⁵ Vale ressaltar que as fotos dessa experiência e de outras produções das crianças não foram incluídas na Dissertação por conter imagens delas. E também pelo projeto de pesquisa não ter sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Profe, ainda não plantei. A mamãe ainda vai ajudar a arrumar o vasinho, daí nós duas vamos plantar. Tá?

As narrativas das crianças só reforçam a importância de propor vivências que propiciem a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento delas com e em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, conforme orientam as DCNEIs.

Dando continuidade ao encantamento das crianças por esse tipo de proposta, solicitei que elas pegassem gravetos para que pudéssemos brincar num outro encontro *on-line*. Durante o encontro, propus que brincássemos de “Seu mestre mandou”, utilizando os gravetos para cumprir as ordens da brincadeira. Então, ordenei que fizessem desenhos, números, letras, entre outros. Foi bem interessante observar as crianças pensando, criando estratégias para cumprir o solicitado. No final, perguntei o que elas achavam que dava para fazer com os gravetos. Solicitei que cada uma criasse algo e mostrasse para os demais. Surgiram: casa, varinha de condão e avião. As crianças conseguiram usar a criatividade para criar. No outro dia, fiz um vídeo orientando as crianças a pintarem com tinta guache os gravetos, criando um jogo da memória para ampliar ainda mais as possibilidades de brincar. A natureza traz uma infinidade de possibilidades para as crianças deixarem fluir a imaginação.

O objetivo, ao narrar essas interlocuções das crianças, é demonstrar a potencialidade de alguns temas para trabalhar com a criança, um ser extremamente capaz, muito potente, que se expressa por múltiplas linguagens. Assim, acredito que, por meio dessas narrativas, vou dando a saber o que significa aprendizagem na primeira infância. Penso, também, que estou ressignificando as vivências das crianças dentro da escola e como elas se constituem nessas experiências, considerando os dois eixos: “interações e brincadeiras”. As narrativas acima dão conta dos meus esforços e da minha tentativa de construir novos significados respeitando, ao mesmo tempo, todas as concepções que tenho sobre criança e infância.

Retornando às teorias, as DCNEIs estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, garantindo experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p.25-27).

O Conselho Nacional de Educação aprovou, dia 28 de abril de 2020, diretrizes para as escolas durante a pandemia. Essa proposta passou por uma consulta pública. O documento traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da Educação Infantil à Superior. O parecer foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC).

Para a Educação Infantil, recomenda-se que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando, prioritariamente.

A criança precisa ser vista como um indivíduo pleno, que possui diferentes linguagens e diversas formas de se comunicar e compreender o mundo a sua volta. Estimular a criança a usar todas as suas maneiras de expressão e todos os seus sentidos é aspecto marcante da Educação Infantil. A fala e a escrita não são mais importantes do que o toque, o gesto, o olhar nos olhos, o sentir e a escuta; todo esse conjunto configura-se como formas de expressão e possibilidades de interações e de conhecer o mundo.

Portanto, durante o momento da pandemia de Covid-19, a escuta deve permanecer. Nesse sentido, o que nós, professoras temos feito quanto à escuta dos envolvidos (escola, família e crianças)? Parece simples, mas é muito complexo. Isso tem sido desafiante! O que se quer como escola para as famílias e as crianças? O que sei é que é preciso respeitar as singularidades das crianças, sempre, principalmente nesse momento. Para isso é preciso o exercício da escuta.

Desse modo, algumas estratégias poderão funcionar com algumas crianças e com outras não. Seguem algumas estratégias que as professoras e professores estão utilizando: vídeos de histórias, aulas *on-line*, áudios, plataforma digital, portfólio de atividades. Todos com intuito de se aproximarem das crianças. Não é algo obrigatório, apenas busca-se com isso a manutenção das relações/laços afetivos. A ideia é que sejam possibilitadas as interações e os diálogos, sempre com a premissa da escuta.

Eu sinto um misto de emoção todas as vezes que vejo as crianças, a relação com elas sendo mediada por uma tela de computador. Algumas vezes a voz embarga, dá um branco para seguir a rotina descrita no planejamento, mas estou lá, junto com as crianças, pensando nas ferramentas de escuta.

Assim, estar longe da escola não significa que a criança não pode aprender, pelo contrário, as crianças podem aprender muito nesse período. Trata-se de uma experiência diferente. É outra aprendizagem. O cotidiano familiar tem o seu valor na aprendizagem, e compreender o que acontece nas rotinas das casas também é aprender.

Tenho pautado meu trabalho a partir da escuta, e no que se refere à escuta das crianças, lancei um momento de conversa durante as aulas *on-line* para garantir a participação das crianças. Busco escutá-las acerca do que estão fazendo durante a pandemia, procuro saber se estão realizando as demais propostas por meio de outros recursos, e saber o que gostariam que fizéssemos se estivessem na escola. Enfim, no momento, são essas conversas que têm direcionado as nossas vivências. Tento criar estratégias para estreitar os laços e fortalecer a escuta. “A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação”, o que representa um importante elemento para esse fazer pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19).

A escuta é uma comunicação. Para isso, é necessário que sejam feitos registros dessa escuta, documentando-a. Quais registros estão sendo utilizados durante esse período da pandemia de Covid-19? Afinal, “garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação (produzir traços/ documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo)” (RINALDI, 2019, p.129). Esse tem sido um dos grandes desafios do momento.

4.4. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Reforço a ideia de que, ao compreender a escuta como uma ação pedagógica, o processo docente de escutar - observar, registrar, interpretar e comunicar - as ações e aprendizagens das crianças permitem construir uma narrativa dialógica entre professora-

crianças-conhecimentos, bem como indica outras proposições para a prática docente com crianças.

Narrar também é uma forma de documentarmos nossas experiências. Nesse sentido, a narrativa torna-se um ato de reflexão. Ostteto (2008), tendo produzido as suas reflexões para um outro contexto, em que havia a presencialidade, argumenta que o registro diário é compreendido como espaço privilegiado de escuta de si e de reflexão docente, torna-se atitude vital e, quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, “dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação” (OSTETTO, 2008, p.13). A autora defende a ideia de que a centralidade do registro está apontada para a formação e autoformação docente. É registro escrito sobre sua prática, que nasce de anotações e ganha corpo de análise e reflexão na composição de texto sistematizado, ou seja, “o ato de registrar poderá ajudar no exercício de 'desabituar-se'. Escrevendo, pode-se direcionar o foco, a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo” (OSTETTO, 2008, p.22).

Destarte, o registro, como destaca Ostteto (2008),

[...] pode se transformar num instrumento valioso no trabalho do professor da Educação Infantil e para sua contínua formação, na medida em que se converte em espaço-tempo de reflexão: Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão. (OSTETTO, 2008, p.13).

Percebendo esses pressupostos acerca do registro, várias questões sobre as minhas práticas surgem durante esse contexto de pandemia. Quais práticas de registro compõem a atividade da Educação Infantil nesse momento? O que mobiliza essas formas de registro? De que formas esses registros mediam as minhas práticas com os envolvidos no processo (crianças, famílias e escola)? Como transformar o registro escrito como prática de experiências durante o atendimento emergencial no contexto de pandemia?

Documentar já é uma das minhas práticas cotidianas. No entanto, neste tempo, tornou-se algo ainda mais importante, e a Pedagogia da Escuta convoca professoras e professores a documentarem suas práticas. Documentar tem como principal finalidade compreender as crianças dando valor aos seus sentimentos, interesses, opiniões e capacidades. Tudo com respeito a sua subjetividade. Nesse sentido, Rinaldi (2019) descreve que,

[...] de maneira mais simplificada, a documentação pedagógica é um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão. Incorpora o valor da subjetividade, do fato de que não existe ponto de vista objetivo capaz de fazer com que uma observação seja neutra, mas, ao mesmo tempo, insiste na necessidade de uma rigorosa subjetividade, tornando as perspectivas e interpretações explícitas e contestáveis, por

meio da documentação da relação com os outros, sejam crianças, pais, educadores ou outros cidadãos: a documentação estimula o conflito de ideias e a argumentação, não uma cômoda busca de consumo; é uma forma de capturar as subjetividades que interagem dentro de um grupo. (RINALDI, 2019, p.44-45).

A mesma autora ainda ressalta que a documentação pedagógica é instrumento para vários fins, visualiza os processos de aprendizado das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Além disso, ela permite conexão entre teoria e prática, no trabalho diário.

Durante as minhas observações, tenho procurado ouvir com muita atenção as crianças tentando sempre interpretar, com clareza, os sinais que me transmitiam tentando registrar num caderno as informações importantes e pertinentes para que não se perdessem do contexto, pois é muito difícil confiar apenas na memória, muitas das informações podem se perder.

Por fim, de acordo com Ostetto (2016):

O registro configura-se, assim, como instrumento por meio do qual o professor marca seu olhar sobre sua própria prática docente e sobre o grupo de crianças; portanto, espaço privilegiado de reflexão, de (auto)formação. A dinâmica de registrar possibilita o alargamento do seu olhar – que olha para o trabalho que realiza, para si e para o grupo, podendo então significar e melhor compreender as tramas do cotidiano e da prática pedagógica que protagoniza. Neste movimento, articulando passado e presente na intencionalidade reflexiva do registro, o professor amplia possibilidades de projetar o futuro, ou seja, de formular (por vezes reformular) o planejamento. (OSTETTO, 2016, p.8953).

Nesse sentido, o registro é o meio pelo qual o professor visualiza e acompanha a sua prática docente e o grupo de crianças. Desse modo, é um espaço privilegiado de reflexão e autoformação, ao possibilitar que o professor amplie suas percepções para seu trabalho e para as crianças, projetando futuras ações.

4.5. MINHAS EXPERIÊNCIAS COM OS REGISTROS

Compreendo que a escuta vai além do ato de ouvir, é o ato de perceber além dos ouvidos, ou seja, observar a criança em todas as suas ações, perceber seu interesse, isso faz o professor rever sua prática e o aproxima do conceito da escuta sensível, discutido anteriormente. Através das anotações no meu caderno de registro de vivências, que apresentarei a seguir, tentarei relatar algumas percepções que têm direcionado minha prática durante esse contexto pandêmico.

Nunca pensei que sentiria tanto frio na barriga, para atender as crianças. Sabe aquela sensação do primeiro dia que se pisa num ambiente escolar, como professora regente? Meu Deus, que medo! Parecia que eu nunca tinha mediado uma experiência para as crianças. Na

verdade, com esse método *on-line*, foi a minha primeira vez. Não foi fácil! Senti-me como no início da docência, com medos, incertezas e inseguranças.

No entanto, a alegria tomou conta do meu peito ao ver as crianças entrarem na plataforma digital, tive de me conter para não chorar frente diante delas. A alegria do encontro *on-line* parecia igual a do nosso encontro real, afinal de contas! Aliás, eu já estava emotiva, pois estava junto com as crianças, mediano um encontro virtual. Ao adentrar no espaço físico da escola e ver o silêncio, tudo no lugar, cadê as crianças? Aquele vazio e silêncio foi um incômodo. Senti a falta do calor e da alegria, do movimento e dos sons e barulhos costumeiros das crianças, aquele alvoroço delas!

Ressalto que é um grupo bastante comunicativo. É formado por 24 crianças, sendo 10 meninas e 14 meninos, com idades entre 3 e 4 anos, são curiosos, demonstram interesse em investigar e pesquisar, fazem perguntas, questionam algumas respostas. Querem saber os porquês de tudo! A imaginação e a fantasia ocupam grande parte das suas brincadeiras, exploravam com intensidade o faz de conta e objetos encontrados na sala e nos espaços externos (cadeiras, mesas, caixas de papelão, jogos pedagógicos, livros, brinquedos, folhas, gravetos e pedras).

No início, os encontros virtuais aconteciam quinzenalmente. Agora – final de agosto de 2020 – nossos encontros ocorrem uma vez por semana, com duração aproximada de uma hora. Tenho observado que normalmente participam poucas crianças. Acredito que por conta do momento atípico, várias famílias não estão conseguindo manter a participação das crianças e fazer as devolutivas das propostas enviadas, por inúmeros motivos, que são relatados quando entramos em contato com elas, o que é compreensível, pois toda a rotina familiar se alterou profundamente com a pandemia.

No início, as famílias me procuravam bastante via WhatsApp, mandavam mensagens das crianças, mas, decorrido quase cinco meses de isolamento, a procura é pouca. O que também é compreensível.

Antes do contexto pandêmico, eu e as crianças tivemos um pouco de contato, em encontros presenciais. Estou com essa turma desde o início do ano letivo de 2020. Pude perceber que as crianças exercitavam o processo de criar e imitar ações, revelando as suas criatividade. As rodas de conversa tornavam-se diárias nas aulas presenciais, sendo um momento rico e importante para o grupo. Nelas construí a minha rotina, deliberei o que faríamos e cumpri os combinados diários.

E, então, passado o primeiro susto, dei início aos encontros virtuais, mas ainda com um “nó na garganta”. Conversei um pouco sobre o que as crianças estavam fazendo em casa,

durante a quarentena. Ouvi de todas as crianças: *“Profe, estou com muita saudade de você, da escola e de brincar!”*

Uma criança entrou, porém, ficou tímida e logo saiu. Posteriormente, seus pais me disseram que ela disse que ficou com vergonha, por isso não quis participar. Os demais participaram com entusiasmo e alegria. O maior desafio foi escutá-las, literalmente, no sentido de ouvir, pois todas falavam ao mesmo tempo. Quanta euforia!

A primeira experiência que tive foi aprender a desligar os microfones, enquanto uma pessoa fala. Imaginem esse pequeno detalhe, o quanto me custou! Dizer para uma criança pequena que ela não pode falar, quando ela quiser, tem de esperar sua vez. Mas até isso era um aprendizado importante nessa nova modalidade em que me encontrava. Era preciso aprender esse pequeno detalhe e eu era a mediadora entre a tecnologia e as crianças.

Como era tudo novo, ainda não tinha pensado sobre como abordar o conteúdo da Educação Infantil de forma *on-line*. Foi difícil! Questionei-me: como mediar um conteúdo humano, que agora iria acontecer através das relações a distância? E as interações? Como propô-las, visto que as aprendizagens das crianças da Educação Infantil acontecem por meio das brincadeiras interativas? E agora, como eu faria?

Pensei em planejar algo que possibilitasse a interação das crianças com a casa delas. Elaborei o planejamento com uma brincadeira chamada “Detetive das formas”, que consiste em fazer com que as crianças procurem objetos em casa, no formato das mais conhecidas formas geométricas. Eu mostrava a imagem de uma forma e as crianças saíam correndo a procura de algum objeto. Ver as crianças se movimentando, narrando os seus achados, acalmou meu coração. Alguma coisa estava acontecendo, embora eu não soubesse exatamente como nomear aquilo, mas havia o movimento e o envolvimento das crianças a partir de algo que eu havia proposto.

No entanto, manter esse contexto brincante das crianças tem se tornado um grande desafio. Durante as minhas reflexões em relação aos registros, tenho constatado que em quase todos os encontros virtuais as crianças relatam sentir saudades de brincar. Assim, chegam as vozes delas para mim:

Profe, tô com saudades de você, da escola, de brincar, dos meus amigos!

Profe, tô com saudades dos meus amiguinhos, de brincar!

Profe, eu queria muito era ir para a nossa escola, queria ver você, queria tanto brincar!

Profe, tô com muita saudade dos meus amiguinhos, mas “muuuuuta” saudade de brincar de bola, de correr, dos nossos brinquedos, de tudo!

São falas das crianças nos encontros, e meu maior desafio tem sido conseguir manter o brincar delas, durante o atendimento emergencial, no sentido de pensar contextos de

aprendizagens que valorizem a criança, a sua forma de ser e estar no mundo, de aprender e se relacionar. Considero importante trazer um pouco mais das vozes das crianças:

Profe, eu queria era brincar na escola, com você, com meus amiguinhos! Sabe o pátio?

Eu respondi: - *Sei!*

A criança: - *Então, profe! Oxe! Queria correr lá, na rampa. Sabe aquela areia?*

Respondi: - *Sei!*

A criança: - *Eu queria era tá lá, só!*

Ficou em silêncio!

Eu ainda perguntei: - *Quer falar mais?*

A criança respondeu: - *Não! Era só isso! Já falei tudo!*

Situações como essa provocam algumas emoções. Naquele momento, respirei fundo. Contive-me. E pensei: “*Eu também queria!*” Todas disseram sentir saudade de brincar, o que reforça o quanto essa ação é importante para as crianças e nenhuma disse que tem vontade de aprender. Aliás, o que será que seria aprender, para as crianças?

Posso dizer que através das reflexões sobre a minha própria prática compreendo que tenho buscado escutar as crianças com todos os sentidos, e nessa busca tenho aprimorado gradativamente o meu olhar para cada criança. Assim, surgem alguns questionamentos: Será que estou conseguindo garantir o protagonismo das crianças? Como propiciar a elas contextos investigativos para protagonizarem as suas experiências? Como garantir a participação delas? Esses questionamentos surgem, porque eu acredito realmente no protagonismo infantil, no qual a criança é vista como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, ela é capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Este momento tão desafiador me leva muitas vezes ao sentimento de frustração, pois afinal todos os conhecimentos que eu fui adquirindo ao longo da minha trajetória sobre o ser criança, sobre infância, sobre brincar e sobre Educação Infantil está sendo posto em questionamento, dado que a base real do encontro e das interações está impedida. Tem sido um desafio pelo qual eu não imaginava passar. As minhas narrativas têm a intenção de mostrar um pouco deste tempo pelo qual todos estão passando durante a vigência da pandemia de Covid-19, no qual estou tendo de me reinventar como professora em trabalho remoto.

4.6. CONHECENDO LORIS MALAGUZZI

Loris Malaguzzi nasceu em 1920. No final da Segunda Guerra Mundial, foi cursar Psicologia em Roma, quando iniciou, em Vila Cella, aquela que seria sua aventura de Reggio Emilia. Ele revolucionou a educação, deixando um legado importante que valoriza as potencialidades e embarcam diferentes linguagens das crianças num paradigma que debate

com a educação adultocêntrica baseada na comunicação, ou seja, a educação é baseada numa relação entre adultos e crianças em todos os espaços, os quais são ocasiões de aprendizagens. Malaguzzi recomenda que a criança tenha “Cem Linguagens”, salientando uma percepção da criança como protagonista que faz com que o professor estabeleça com ela uma relação de aprendizagem e compreensão que demanda escuta atenta e observação dentro do contexto escolar.

Segundo Gardner (2016), Reggio Emilia é uma coleção de escolas para crianças pequenas, cuja abordagem visa ao potencial – intelectual, emocional, social e moral – de cada criança, para que seja cuidadosamente cultivado e orientado. Quanto a essa abordagem, em sua entrevista com Lella Gandini, na grande conferência de Reggio Emilia, em março de 1990, Loris Malaguzzi, disse que tanto a abordagem como o seu papel começaram seis dias após o término da Segunda Guerra mundial.

Quando Malaguzzi ouviu falar que, no pequeno vilarejo de Villa Cella, perto da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas, a ideia lhe pareceu incrível! Para ele, o que ocorreu ali foi apenas uma fagulha. Naquele período, o cenário das cidades italianas era de devastação. Intrigado com a história, Loris foi até Reggio Emilia, para conferir o fato. Assim, ele conta sobre o que viu:

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, 2016, p.53).

Após sete anos ensinando em uma escola, decidi sair do emprego:

O trabalho com as crianças fora gratificante, mas a escola, operada pelo estado, continuava seguindo seu próprio curso, aderindo à sua estúpida e intolerável indiferença para com as crianças, à sua atenção oportunista e obsequiosa para com a autoridade e à sua esperteza auto-aproveitadora, empurrando um conhecimento pré-embalado. Fui para Roma estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa. (CNR) (MALAGUZZI, 2016, p.58).

Ao retornar para Reggio Emilia, começou a trabalhar para a municipalidade, um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade. Em 1963, foi entregue a primeira escola (estrutura física) para a primeira infância com iniciativa do município para o sistema de administração dos pais. De acordo com Malaguzzi (2016), a escola, nomeada de Robinson, era ampla e atendia 60 crianças. Três anos após a entrega, um incêndio atingiu a escola, e, novamente com a iniciativa e esforço da comunidade, um ano depois a escola estava reerguida. Com todos esses fatores, a educação de Reggio Emilia foi construindo sua própria identidade, sua própria abordagem.

Recebemos os primeiros grupos de professores especializados das escolas administradas pelos pais. As responsabilidades estavam claras em nossas mentes; muitos olhos, nem todos amistosos, observavam-nos. Tínhamos que cometer o

mínimo possível de erros. Precisávamos descobrir nossa própria identidade cultural rapidamente, tornarmo-nos conhecidos e conquistar confiança e respeito. Lembro-me de que, após alguns meses, a necessidade para nos tornarmos conhecidos tornou-se tão poderosa que planejamos uma atividade, que foi muito bem-sucedida. Uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, parques públicos ou sob a colonata do teatro municipal. As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam-se surpresas e faziam perguntas. (MALAGUZZI, 2016, p.59-60).

Naquela época, sabia o autor que a “nova situação exigia continuidade, mas também muitas rupturas com o passado” algo muito parecido com o que o Brasil vivencia neste momento de pandemia, sendo necessário preservar algumas das experiências passadas, como “o calor humano e o auxílio recíproco, o senso de realizar um trabalho que revelava – por meio das crianças e das suas famílias – motivação e recursos desconhecidos e uma consciência quanto aos valores de cada projeto e cada escolha para uso no planejamento de atividades completamente diferentes” (MALAGUZZI, 2016, p.60).

Ele lutava incansavelmente pelo direito das crianças, o que ficou bastante evidente em sua entrevista para Lella Gandini:

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (MALAGUZZI, 2016, p.60).

Faria (2007) descreve que Loris Malaguzzi se diferencia de outros teóricos da infância, por ter atuado na administração pública, como Secretário de Educação do município de Reggio Emília, no norte da Itália, e pela escassa produção escrita. “Outra diferença diz respeito ao fato de Loris Malaguzzi ter sido um pensador da educação somente para crianças pequenas, tanto de 0 a 3 anos (em creches) quanto as de 3 a 6 anos (pré-escolas)” (FARIA, 2007, p.279).

Sua obra tornou-se conhecida pelos estudiosos da Pedagogia recentemente, por meio de dois livros, publicados após sua morte, em 1994.

O primeiro deles, *Nostalgia del futuro: liberare speranza per una nuova cultura dell'infanzia*, publicado em 1998, organizado pela professora Susanna Mantovani, da Universidade de Milão, traz artigos e depoimentos de profissionais acadêmicos e não acadêmicos de vários países que mantiveram relacionamento com Malaguzzi, assim como de colegas de Reggio Emilia e de toda a Itália, apresentados no seminário em sua homenagem, quando do primeiro aniversário de sua morte. [...] O segundo livro, que enfoca sua obra como pedagogo da pequena infância, intitulado *Loris Malaguzzi: biografia pedagógica*, foi traduzido do espanhol para o italiano no primeiro semestre de 2004. (FARIA, 2007, p.279, grifos da autora).

Apesar da sua pouca produção, Loris Malaguzzi é um dos teóricos mais citados quanto às especificidades da Educação Infantil. Um de seus maiores legados foi tornar a criança centro da sua pedagogia, reconhecendo-a como “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar,

curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens” (FARIA, 2007, p.281).

Para Joe Garcia, Andrea Pagano e Roberta Prandi (2018), Loris Malaguzzi permitiu ver potencialidades ainda invisíveis nas crianças e revelou um campo de possibilidades a explorar na educação. Ele trouxe uma imagem de criança forte, competente, até então pouco imaginada, mas hoje claramente perceptível nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos.

(Clarice Lispector)

Espero que as minhas memórias tenham conseguido dar vida aos fatos por meio dessa narrativa, afinal, conforme explica Benjamin (2013), a narrativa é:

[...] ela mesma uma espécie de forma artesanal da comunicação. O importante para ela não é transmitir o puro “em si” da matéria, como se se tratasse de uma informação ou de um relatório. Faz descer à matéria a vida de quem conta, para a fazer emergir de novo a partir dele. (BENJAMIN, 2013, p.157-158).

Assim, descrevi brevemente o brincar, relacionando-o com a minha infância e a minha constituição docente; narrei algumas experiências vividas, atribuições próprias da vida, insegurança, ansiedades, aflições, desafios e, nesse baú de memórias vivas, compreendo hoje que “se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo” (PASSEGGI, 2010, p.01).

Portanto, trouxe a narrativa como um resgate da minha infância brincante antes de me tornar uma profissional da Educação Infantil, ou seja, relatei a trajetória que percorri, enfatizando aspectos do meu brincar que contribuíram para a minha trajetória profissional. Ao refletir sobre a infância, pude compreender que, para proporcionar um desenvolvimento integral à criança, é preciso romper com o modelo tradicional de professor, como mero transmissor de conhecimento.

Ao narrar esse processo, percebi que, como professora, assumi meu papel de mediadora, valorizando o brincar, bem como considerei em minhas práticas, que desde bebê a criança é um sujeito histórico produtor de cultura, dotado de pensamentos e desejos, que é por

meio da brincadeira que se vivenciam experiências variadas que possibilitam suas aprendizagens. Essa concepção, hoje percebo, constitui-me.

Acredito que, para lidar com a experiência do brincar das crianças com as quais trabalho, seja pertinente acionar a criança brincante que fui. Talvez esse seja um dos aspectos que me levam a refletir sobre a importância do brincar. Creio que isso seja determinante para uma educação emancipatória e para o tema da formação docente. Somente com a valorização da própria experiência nos tornamos livres e emancipados.

Com base nas análises bibliográficas, compreendo que o brincar na Educação Infantil é fundamental para a formação das crianças, pois, brincando, as crianças aprendem a se desenvolver com autonomia, aprendem a compartilhar, a interagir com outras crianças, a fantasiar, imaginar, brincar e, assim, constroem seus próprios conhecimentos.

Nesse sentido, o resgate das minhas memórias possibilitou uma reflexão sobre as singularidades das crianças durante a sua infância. Ao acessar as minhas memórias de infância, reconectei-me com a minha criança interior, auxiliando nas aprendizagens das crianças assistidas. Também contribuo para a formação de vínculos e compreensão sobre a infância. Recordar a minha infância permitiu-me uma certa cumplicidade com o ser brincante e me fez reviver sentimentos potentes que ajudaram/ajudam na minha prática pedagógica e, dessa forma, acredito que possa ser uma experiência válida para outras professoras e professores.

Em outras palavras, as memórias de infância são grandes aliadas no processo de reflexão sobre o brincar e contribuem para a formação docente na Educação Infantil, afinal, elas nos tornam mais sensíveis ao universo infantil, por aproximá-lo da essência da criança. Ao refletir sobre memórias de infância, percebi que o brincar perpassa todas essas memórias, porque, quando se brinca, tem-se a oportunidade de se expor, de externar os sentimentos, os pensamentos e os conflitos.

A criança leva o brincar a sério e é nesse momento que tem a oportunidade de se situar além do que é, desempenhar outros papéis e, por meio da imaginação, poder ser mãe, pai, bicho, super-herói, ou seja, escolher ser o que quiser. É a forma que ela vive a sua infância, pois brincando a criança interpreta estar em outro tempo e lugar, embora em conexão com a realidade.

Com base nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas para a Educação Infantil nas DCNEI, e a partir de interações e brincadeiras, reforço que é preciso valorizar o brincar, pois ele possibilita ricas aprendizagens para as crianças pequenas, propicia a elas diversas descobertas em espaços instigantes, desafiadores e provocantes. A mediação de uma professora, que tenha a clareza de seu papel na Educação Infantil, faz com que ela rompa com as rotinas escolares conteudistas e carregadas de influências do Ensino Fundamental.

Consequentemente, cabe a todas as professoras e professores romper com as práticas homogeneizadoras, considerando a potência das crianças, porque elas são capazes de participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é fundamental que se compreenda a importância do brincar na Educação Infantil.

As histórias constituem o sujeito, por meio de suas vivências e experiências, e influenciam a formação do caráter, formação pessoal e profissional, bem como possibilitam reflexões, embora refletir sobre tais experiências seja uma escolha subjetiva. No caso dessa pesquisa, por exemplo, os acontecimentos e as experiências formadoras que escolhi para narrar foram aqueles que me constituíram no decorrer da minha trajetória.

Pude confirmar o que defende Marie-Christine Josso (2004), quando afirma que o sujeito que utiliza suas vivências para articular com as transformações de (da) vida, torna-se autor e protagonista de sua própria vida. Ainda, segundo a autora, “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p.43).

Nessa dissertação, procurei evidenciar a premissa de Josso (2004), do caráter experiencial e formador das experiências.

O intuito, como pesquisadora e professora da Educação Infantil, foi refletir sobre lógica do brincar através das memórias e, por esse movimento, compreender alguns aspectos das culturas infantis. Portanto, considero que as experiências vividas pelos sujeitos podem ser influenciadas por toda a história de vida e formação, e podem provocar mudanças em sua identidade.

Essa pesquisa possibilitou-me compreender o passado com lembranças surpreendentes que me lançaram para o futuro e, ao mesmo tempo, oportunizaram entender melhor algumas ações que, com certeza, ajudaram a organizar a minha vida profissional, atribuindo-lhe novos sentidos que antes eu não percebia. Jamais tinha pensado, por exemplo, que toda a minha infância brincante foi como uma preparação para ser a professora de Educação Infantil que me tornei.

Tendo em vista os aspectos analisados do meu processo de formação, procurei refletir sobre as minhas memórias de infância e minhas experiências formadoras, acredito que elas contribuíram significativamente para compreender as transformações em minha constituição de professora. Nessa perspectiva, considero que o objetivo de minha pesquisa foi alcançado, pois consegui fazer reflexões sobre experiências da minha infância e da minha prática que produziram significados acerca da minha identidade profissional.

Com a interrupção do atendimento presencial por conta da pandemia de Covid-19, tive de lidar com um dos maiores desafios da minha trajetória: aliar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, pois estas não são suficientes para a professora planejar aulas lúdicas, isto é, ainda que se esforcem para interagir com as crianças, esses esforços não foram suficientes para garantir o direito delas à educação, pois o conteúdo da Educação Infantil acontece através das relações, do interagir com o outro e com o meio.

Foi mais um momento em que percebi o quanto é importante a utilização de fundamentos da Pedagogia da Escuta na prática docente. Foi um momento em que, ao estudar sobre esse tema, tomei contato com as contribuições teóricas de Loris Malaguzzi e, mais uma vez, com as reflexões advindas, pude ressignificar a minha prática pedagógica.

Foi um momento de ressignificar a nossa prática – eu com as crianças –, sem perder a concepção de Infância e Educação Infantil em que acredito. Mas no decorrer do processo pude compreender que ressignificar era atribuir um novo sentido para a Educação, ou seja, se o contexto da Educação Infantil mudou de espaço por conta da pandemia, era necessário ressignificar a minha prática, e, para isso, fez-se necessário ressignificar a escuta de todos os envolvidos no processo, principalmente a escuta das crianças e de suas famílias. Se antes já era preciso, agora em tempos de pandemia ocasionada pela Covid-19, apesar de desafiante, tornou-se extremamente necessário.

Surgiram também outros desafios, como aprender em curto prazo a operar ferramentas tecnológicas, talvez a minha maior dificuldade: gravar vídeos e editá-los; os problemas com a internet, conexão lenta, o que muitas vezes comprometia o meu diálogo com as crianças, pois, em alguns momentos, eu não conseguia ouvi-las, e, em outros, elas não conseguiam ouvir as minhas orientações.

Quanto aos recursos tecnológicos, fui buscar formas de aperfeiçoar o meu conhecimento, fiz diversos cursos de extensão, a distância, em plataformas digitais, que abordaram metodologias como recurso para docentes, sei que não foram o suficiente, preciso de mais aprofundamento teórico e prático, mas me ajudaram. Nisso, eu deixo um aspecto para reflexão: sobre a pertinência da formação docente voltada para situações atípicas.

Por se situar no âmbito da formação docente, acredito que minha pesquisa possa vir a oportunizar aos futuros professores e professoras a reflexão sobre as suas experiências, por meio de narrativas, por ser um caminho para compreenderem esse processo de formação como fundamental para a constituição do ser, do tornar-se, do formar-se, do constituir-se docente da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional de qualidade. *In: Práticas inovadoras de professores*. São Paulo: Papirus Editora. p.49-69, 2016.

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

BARROS, Manuel. **Memórias inventadas**. A infância. Rio de Janeiro: Record, 2004d.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov [1936]. *In: BENJAMIN, Walter. Linguagem, tradução, literatura; filosofia, teoria e crítica*. Ed. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.147-178.

BITTENCOURT, Angela Lima. **É onde vivem os brinquedos**: Contribuições de uma Brinquedoteca Universitária de Rondonópolis para a Formação de Profissionais da Educação infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: BORBA, Ângela Meyer. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, Brasília/DF, 2007, p.33-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Institui a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. il. ISBN: 978-85-778 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3v. il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *In: Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p.523- 536, set./dez. 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRN, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p.95-114.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 67. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da criança. *In: MEIRELLES, Renata (Org.). Território do brincar: diálogo com escolas.* São Paulo: Instituto Alana, 2015. p.37-45.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna. 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: Olhares sensíveis para a infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. *In: FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca.* São Paulo: Página aberta, 1992. p.23-31.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.-dez. 2010.

GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A reinvenção da Educação Infantil: Uma experiência de Reggio Emilia.** Curitiba-PR: Editora UTP, 2018.

- GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artes Médica, 2016. p.13-17.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2004.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro, ANPEd, 2002, n. 19, p.20-28.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- LISPECTOR, Clarisse. **A Paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1964.
- 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: Artes Médica, 2016. p.57-98.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko. A infância hoje. *In: Textura.* Canoas, v. 2, p.111-115, 2002.
- MEIRELES, Mariana Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *In: Revista Educação e Cultura Contemporânea,* Rio de Janeiro, v. 15, n. 39. 2018. p.282-303.
- NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Cristiany Gomes De. **Eu e o outro: experiências de conformação entre estagiária e professora.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, p.62. 2019.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISCHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato. (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado e construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-26.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Percursos de aprendizagens docentes: práticas de registro e formação continuada na educação infantil. *In: Endipe Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: Cenas da Educação Brasileira, XVIII,* 2016, Cuiabá, **Anais** eletrônicos. Cuiabá: editora, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10322_37060.pdf.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. *In: Revista @mbienteeducação.* São Paulo. v. 9, n. 2 jul./dez., p.202-213, 2015.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.* Campinas: Papirus, 2008, p.13-32.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Do Cinzento ao multicolorido: Linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil.** *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda e LEITTE Maria Isabel(orgs). Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão.* Capinas: Papirus, 2004, p. 82-94

PASSEGGI, Maria Conceição. A experiência em formação. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.147-156, 2011.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na Pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *In: Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 41, n. 01, p. 67-86, 2016.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 15. ED. Lisboa: Ática, 1995.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Petrópolis, 2016.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v. 40, n. 141, p.729-750, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-643, 2010.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, p.01-17, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROCHA, Simone Albuquerque da. O projeto colaborativo Obeduc/UFMT/ e seus desdobramentos em redes de estudos e pesquisa. *In: Formação Docente*. Belo Horizonte, v.09, n. 16, p.123-142, jan/jun, 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires Dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Teresa Jacinto Pereira; SOUZA, Maria Martins. A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. *In: Revista Eletrônica de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 2, p.321-344, 2014.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

SAURA, Soraia Chung. **Planeta de boieiros: Culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.475, 2008.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é formadora? *Revista Educação e Realidade*, on-line, v. 35, n. 1, p.35-48, jan, abril 2010.

SILVA, Patrícia de Oliveira. **A importância do corpo vivido na educação infantil: uma experiência no espaço Te-Arte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) - Universidade Federal De Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, p.54. 2019.

SOUZA, André Valuz; LOVERDE, Simoni -Oliveira; ALVES, Gustavo Benedito Medeiros. mapeamento dos usos do solo na área de proteção permanente do rio vermelho (mt) e seus reflexos sobre a qualidade da água. *Geografia*, Londrina, v. 27. n. 1. p.67-82, abril/2018.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice (Org). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.31-55.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo**: uma fenomenologia rosiana do brincar. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; orientação Marcos Ferreira-Santos. São Paulo: 2013.

