

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

THAYNE GARCIA SILVA

**A ESCRITA DE SI E NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS COMO POSSIBILIDADE DE
UMA PRÁXIS DOCENTE**

UBERLÂNDIA

2018

THAYNE GARCIA SILVA

**A ESCRITA DE SI E NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS COMO POSSIBILIDADE DE
UMA PRÁXIS DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a aprovação do componente curricular TCC II do Curso de Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende.

UBERLÂNDIA

2018

AGRADECIMENTOS

Ser professora é a minha escolha.

Sei que a carreira docente não é um caminho fácil de percorrer, mas é esse o caminho de tempestade e florescer que eu escolho trilhar.

E pelos passos e tropeços que me trouxeram até aqui, sou grata.

Assim, agradeço a Deus por manter-me fiel a minha essência e aos meus propósitos.

Agradeço aos meus pais, Nancy e Marcio e aos meus irmãos, Thulio e Thuane, por cada passo que damos juntos. Vocês me carregam, me dão impulso e apoio. Vocês me dão a mão, o coração e o que for preciso. Obrigada por tudo. Obrigada por tanto!

Agradeço a vovó Silvia por me inspirar luta e vôo.

A vovó Maria pelas lições de fé e pelo constante lembrete de manter sempre vivo o meu olhar sensível.

Ao vovô Geraldo (in memoriam) pelo exemplo de vida, humildade, retidão e perseverança.

A professora e minha orientadora Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende pelo partilhar de conhecimentos e experiências, pela compreensão e paciência constantes, e, sobretudo, por ser quem devo muito da minha constituição como professora.

As professoras Adriana Pastorello Buim Arena e Iara Vieira Guimarães pelo aceite do meu convite para participarem da banca de defesa deste Trabalho de Conclusão de Curso. Sinto-me honrada e sei o quanto suas contribuições serão bem-vindas e enriquecedoras para minha formação.

A professora Cleonice e a educadora Suziane com quem dividi a turma em 2017 e que tanto me ensinaram sobre dar vez e voz as crianças e sobre ser professora na Educação Infantil.

As colegas da 72ª turma de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Uberlândia, pelos quatro anos de trocas e por terem sido parte importante do meu despertar.

A cada criança que me (trans)formou ao longo desses anos e fez parte da minha formação e constituição profissional e humana.

RESUMO

Este memorial de formação teve como objetivo resgatar e trazer à luz da reflexão, memórias de experiências vivenciadas por uma trajetória em movimento, na qual a formação docente e atuação profissional se convergem e são atravessadas pelo olhar da criança na busca da constituição do ser professora e do ser humano que também aprende à medida que educa. Mediada pela escrita das memórias, procurei discutir sobre como os registros escritos se fazem significativos instrumentos de formação docente e de reflexão da práxis. Para isto, foram utilizados como ferramenta metodológica e de mediação, os registros fotográficos das crianças, que na medida que provocam e ativavam as minhas lembranças, meus assombros, indagações acerca da minha docência junto a crianças tão pequenas, permitiram outro olhar, outro diálogo com os aportes teóricos e metodológicos discutidos na Universidade, além de instigar outras buscas conceituais para uma melhor mediação do processo de ensino e aprendizagem com as crianças pequenas. Os limites do tempo e do próprio movimento da práxis, foi possível compreender que as dimensões que me fazem professora e a partir de um lugar de fala e da escrita de quem está no processo e no processo se faz, forjaram reflexões, problematizações e questionamentos na busca de entender quem são as crianças bem pequenas e sobre os fazeres pedagógicos necessários à aprendizagem e ao processo de humanização de cada criança na sua singularidade.

Palavras-chaves: formação docente; memória; crianças; práxis.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 – Protagonismo Infantil 1.....	27
Fotografia 2 – Protagonismo Infantil 2.....	28
Fotografia 3 – Protagonismo Infantil 3.....	30
Fotografia 4 – Protagonismo Infantil 4.....	31
Fotografia 5 – Protagonismo Infantil 5.....	32
Fotografia 6 – Protagonismo Infantil 6.....	33
Fotografia 7 – O espaço, o tempo e a criança 1.....	36
Fotografia 8 – O espaço, o tempo e a criança 2.....	37
Fotografia 9 – O espaço, o tempo e a criança 3.....	38
Fotografia 10 – Afeto, emoção e razão 1.....	40
Fotografia 11 – Afeto, emoção e razão 2.....	41
Fotografia 12 – Afeto, emoção e razão 3.....	43

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
MEMORIAL DE FORMAÇÃO	13
CRIANÇAS QUE ATRAVESSAM O MEU OLHAR.....	21
Protagonismo infantil	24
O espaço, o tempo e a criança	34
Afeto, emoção e razão	39
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA ESCRITA DE SI	45
REFERÊNCIAS	47

*Se me contemplo
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.*

*Vou desprendendo
elos que tenho,
alças, enredos...
E é tudo imenso...*

*Formas, desenhos
que tive, e esqueço
Falas, desejo
e movimento
- a que tremendo
vago segredo
ides, sem medo?*

*Sombras conheço:
não lhes ordeno.
Como procedo
meu sonho inteiro
e após me perco,
sem mais governo?!*

*Nem me lamento
nem esmoreço:
no meu silêncio
há esforço e gênio
e suave exemplo
de mais silêncio.*

*Não permaneço.
Cada momento é meu e alheio.
(...)
Assim compreendo
o meu perfeito
acabamento*

*Múltipla, venço
este tormento
do mundo eterno
que em mim carrego:
e, uma, contemplo
o jogo inquieto
em que padeço.*

*E me recupero
o meu alento
e assim vou sendo.
(...)*

Cecília Meireles – Auto-retrato

APRESENTAÇÃO

*Como é que se escreve? Que é que se diz? E como se dizer?
E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em
branco nos defrontando tranquilo?
Sei que a resposta, por mais que intrigue, é única:
escrevendo.*

Clarice Lispector

Revisitar minhas experiências e narrar minhas vivências percorrendo caminhos de inquietação e reflexão não é tarefa fácil, pois as memórias dos fatos trazem à tona também o meu eu do passado sob as vistas de quem hoje sou e de quem pretendo ser.

Esse encontro de “eus” é tarefa árdua, é desafio, é exercício de reconhecimento, pertença e mudança. Esse encontro é exercício de vida no processo contínuo de impermanência, inacabamento e vir a ser.

O próprio ato de escrever também não é tarefa simples.

Carlos Drummond de Andrade nos questiona, “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”.

Permanecer poeta, assumir a palavra, autoria e ser quem conta a história não são papéis comumente atribuídos aos alunos em nenhuma de nossas etapas de formação, e, talvez por isso, entre mim e o papel em branco esteja instalado um abismo de estranheza e insegurança, mas também de superação, crescimento e avanço.

O que eu tenho para contar é realmente significativo e vale a pena ser compartilhado? Será que tenho alguma voz mesmo estando ainda dando os primeiros passos na minha trajetória profissional e ainda sentando nos bancos da graduação? As minhas inquietações, pensamentos, dúvidas, medos, frustrações e conquistas têm espaço no meio acadêmico? Como eu passo pela universidade e como a universidade passa por mim importa? Como a universidade transpassa seus muros e reflete na minha vida pessoal e profissional importa? Como eu me faço professora interessa? A minha escrita e a minha história interessam?

As respostas para tais questionamentos perpassam pelo repensar a formação docente e dar luz aos memoriais e as narrativas das próprias histórias como sendo, de fato, um rico instrumento de produção de conhecimento e de articulação entre teoria e prática, de reflexão do próprio processo formativo, das próprias concepções e constituição enquanto pessoa e enquanto ser educador.

Assim, escrever um memorial de formação como Trabalho de Conclusão de Curso é para mim desafiador, não só por ser algo ainda inédito no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, mas sobretudo, pelo movimento de resgate reflexivo de memórias, na medida em que me aproprio e assumo um lugar de protagonismo em relação ao meu processo formativo e atuação profissional.

A Educação Infantil foi o que me levou aos bancos na Universidade. Em um caminho contrário de atuação para posterior formação busquei no curso de Pedagogia respostas para as minhas inquietações e desafios do dia-a-dia de sala de aula.

Estar em processo de formação concomitantemente a atuação docente inserida na escola como Educadora Infantil na Rede Municipal me despertou fortemente um olhar voltado a tratar de maneira articulada formação-atuação.

Durante os anos já concluídos de graduação muito já se passou. Disciplinas, professores, concepções, conhecimentos, experiências, vivências, incertezas, descobertas, desconstruções e (re)construções. E em meio a essa travessia fui e ainda sigo me constituindo.

No segundo ano do curso, ao fazer a disciplina optativa de Imaginário da Criança e Linguagens, em uma das aulas a professora citou Larrosa, dizendo que “a criança sempre nos escapa” e completou dizendo que “a experiência é aquilo que nos transpassa, nos atravessa e nos marca”.

Essa disciplina de modo particular me atravessou e foi ali que algo mudou. Algo naquele momento foi despertado.

Por ela, fui apresentada a Luciana Esmeralda Ostetto por meio de sua tese de doutorado intitulada "Educadores na roda da dança: formação-transformação", e, pela primeira vez na academia tive contato com uma escrita “acadêmica” que embora densa e capaz de mexer estruturas profundas da minha formação, tinha uma escrita leve, sem excesso de erudição. Uma tese escrita em primeira pessoa e por uma pessoa que não escrevia com uma separação entre afeto e cognição, entre razão e emoção, muito pelo contrário, era um texto acadêmico que trazia a importância de uma formação de professores que dialogue diretamente com o encontro consigo mesmo, com o retorno ao ser criativo, com o revisar da infância e da criança de cada um, visto que, “só um adulto que se responsabiliza pelo seu processo criador, que se dispõe ao autoconhecimento e se abre ao encontro do outro e das múltiplas linguagens poderá realizar uma educação de corpo inteiro – alma, espírito, totalidade” (OSTETTO, 2006, p. 115).

Assim como as danças circulares apresentadas por Ostetto (2006) me convidaram naquele momento a me conectar com o sagrado dentro de mim e me conduzir ao cultivo de

um olhar e de uma expressão mais sensível, foi também um convite a uma formação mais significativa.

A roda da dança abordada em sua tese representa a roda da vida, a exposição de limites, de dificuldades, do erro, da dúvida, da diferença, do ser inteiro, da relação dialógica, da disposição para aprender, do exercício do silêncio e da escuta, da autorreflexão. Ela não se refere a técnica, mas sim a entrega, primando pelas marcas da experiência, pela vivência, pelo encontro consigo mesmo e com o outro, pela partilha e pela transformação no girar da roda, no movimento da vida.

E respondendo a esse convite houve busca, houve entrega, encontro e descoberta.

Ainda por meio dessa mesma disciplina tive a oportunidade de exercitar o legítimo registro reflexivo através de uma proposta avaliativa desse componente curricular que foi elaborar um texto que dialogasse com as experiências vivenciadas durante a leitura dos textos, com as discussões em sala, os vídeos, documentários e as apresentações de estudos temáticos sobre múltiplas linguagens. O texto reflexivo deveria emergir através de um revisitar a criança que fomos, refletindo sobre a criança que hoje habita em nós, destacando aspectos que se fizeram significativos no processo de formação, ampliando o olhar para a imaginação e a formação estética na constituição do ser.

Clarice Lispector escreveu certa vez que: “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”. E foi essa mesma conclusão que cheguei ao escrever o texto reflexivo proposto no encerramento da disciplina, em que pude experienciar a minha escrita a favor da minha própria formação e de fato olhar para as minhas vivências e aprendizagens construídas até aquele momento de um modo mais consciente.

Já no terceiro ano do curso e ainda sentindo pulsar aquele despertar causado no ano anterior, teve início a disciplina de Educação Infantil, que por mim era a mais esperada desde a entrada na Universidade.

Com ela, além de muitos e diferentes saberes vieram também muitas provocações do trabalho enquanto educadora infantil, afinal, era uma disciplina que conversava diretamente com o meu dia-a-dia.

A cada texto estudado, a cada discussão levantada, a cada tema problematizado, eu era invadida por uma provocação que me colocava frente a frente a alguma criança que estava na minha turma ou que já havia por lá passado. E a cada novo dia na escola frente a alguma criança ou situação, eu me percebia transportada de volta para a sala de aula da Universidade.

Me vi com um novo olhar. Um olhar pensante.

Mirian Celeste Martins escreveu sobre esse olhar:

Educador ensina a pensar, pensando. Educador ensina a olhar, olhando. Mas, não é um "ver qualquer", superficial, rápido, não-implicado com o conhecimento. Educador ensina o sensível olhar - pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. Olhar - pensante é a percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. O Olhar pensa, é visão feita interrogação, diz Cardoso.

Olhar - pensante curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás. (MARTINS, 1996, p.21).

“O Olhar pensa, é visão feita interrogação”.

E assim, me percebi. Olhares inundados por questionamentos.

A disciplina de Educação Infantil despertava esses olhares ao abordar as concepções de infâncias e de quem são de fato essas crianças que nos falam, ao trazer para discussão a profissão docente, as condições históricas e políticas que forjaram a Educação Infantil, as atuais políticas públicas pensadas para ela, as propostas pedagógicas, o debate entre o cuidar e o educar, a relação com as famílias, com o brincar, com a saúde, com a organização dos tempos, rotinas, espaços e todas as demandas que circundam as infâncias e as escolas.

Entretanto, ao problematizar tais temáticas que colocam a Educação Infantil em movimento de enfrentamento, surgiu na turma certo clima de negatividade e pessimismo. Negatividade assumida por “discursos de verdade que não se pode fazer diferente” e lamentações. E pessimismo assumido por limitações de conseguir enxergar reais possibilidades de confronto e de reconhecer-se como participante ativo e crítico nos processos de resistência e mudança.

Diante disso, foi proposta uma atividade denominada “News”, que teria por objetivo dar novo fôlego à turma por meio de notícias, imagens, histórias ou quaisquer outros recursos que pudessem acrescentar de forma positiva o caminhar direcionado para a ampliação de olhares e reflexões.

Pensando então nessa proposta e estando totalmente submersa no processo de formação-atuação e no exercício do olhar pensante, levei para sala algumas fotos das crianças da minha turma de G1 para problematizar alguns temas e substituir os “discursos de verdade do inviável” por práticas de possibilidades.

Entre as fotos havia uma menina brincando inventivamente com retalhos de tecido para nos questionar se as salas de Educação Infantil precisam de muitos brinquedos “pedagógicos” e atividades sempre direcionadas. Havia meninos e meninas brincando juntos

de boneca para nos provocar a pensar por que há brincadeiras separadas por gêneros. Havia uma criança pequena notavelmente emocionada ao ver uma foto de sua família para nos dizer que sim, ela entende, ela sabe e sente o outro, a família. Havia outra criança sendo ninada no colo quando os discursos pedagógicos da escola nos falam que afetividade segue um caminho oposto ao domínio de sala. Outra imagem, apresenta uma criança em gesto orgulhoso de autonomia tirando os próprios sapatos e roupa para o momento do banho quando nos é garantido que creche só é espaço de cuidado controlado pelo professor. E ainda, uma outra dando seus primeiros passos na escola para nos fazer pensar se a Educação Infantil realmente não é tão importante assim quanto nos dizem.

Dessa forma, sucederam cerca de trinta fotos que contestaram frases ouvidas por todas nós no chão da escola e nos corredores da Universidade acerca das crianças na Educação Infantil.

Até o momento de começar a apresentação eu acreditava ser apenas mais uma apresentação, mas na medida em que ela se dava, me percebi em um outro lugar de fala. Vi olhares atentos, olhares sensíveis e comovidos, olhares esperançosos e olhares pensantes. E destes tantos olhares, abriu-se espaço de escuta.

Durante minha fala, eu não dizia apenas enquanto Educadora Infantil em exercício e nem apenas enquanto aluna do curso de Pedagogia. Minha fala era de um lugar que teoria e prática dialogam, que formação e atuação se encontram e convergem, de um lugar que o conhecimento se materializa, de um lugar de confronto que resulta em formação de identidade profissional e de constituição enquanto ser – humano – que educa e que também aprende.

E talvez tenha sido ali que nasceu o desejo de pesquisar mais, ler mais, estudar mais e desvendar um pouco mais sobre quem são essas crianças, como é e como deveria ser a educação para e com essas crianças e, sobretudo, como atravessá-las e garantir práticas que de fato proporcionem uma educação de qualidade e humanizadora com experiências ricas e significativas, por meio desse olhar pensante e através desse lugar de fala de quem está no processo e que no processo se faz.

Para isso, nasceu a ideia de pensar a Educação Infantil através desse memorial de formação.

Memorial este que não tem pretensão de ser uma autobiografia e nem tão pouco ainda assemelhar-se aos memoriais de compromisso acadêmico ou profissional que seguem uma estrutura padronizada da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT para qualificação de mestrados e concursos.

Contudo, a partir da pesquisa documental acerca da temática que dialoga formação e práxis, observou-se que a organização do trabalho é condizente ao recorte memorialístico, justificando-se assim a escolha pela modalidade de memorial.

Assim, no primeiro capítulo discuto mais detalhadamente o que aqui é entendido por memorial de formação e as dimensões que atravessam a minha formação docente.

Logo adiante, no segundo capítulo, avanço pontuando quem, de fato, são essas crianças que nos escapam e quais são essas infâncias que cruzam o meu olhar, através de fotografias, relatos e reflexões.

Por fim, encerro, não com um ponto final, mas, com um novo ponto de partida que coloca em movimento e discussão da práxis, tendo como um dos elementos a escrita de si, o dizer para o outro o quanto à profissionalidade docente é atravessada pelo olhar pensante, pela fundamentação sólida e contínua e pela criança/ aluno que é o elo da minha docência, da minha profissionalidade.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

Memorial, do latim *memoriale*, significa escrita de memórias, ou ainda, um escrito que relata acontecimentos memoráveis. Assim, pode ser entendido como o resultado de uma narrativa autobiográfica retomada a partir de fatos significativos que vêm à lembrança por meio da memória.

Passeggi (2008, p.27) concorda ainda dizendo que “autobiografar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos”. E complementa afirmando que narrar sua própria história é um ato de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita, em que tal renascimento é possibilitado pelo exercício de reflexão das experiências, descobertas, aprendizagens e pelo revisitar da própria história por uma perspectiva de articulação da tríade ação-reflexão-ação e, a partir daí descobrir novos significados.

Assim, o memorial de modo geral é definido como um gênero acadêmico autobiográfico predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico.

Na academia, tradicionalmente, o memorial assume diferentes denominações encontradas em editais de concurso e propostas de cursos, tais como: memorial de trajetória profissional, memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial de formação escolar, memorial social, dentre outros.

Entretanto, cabe aqui, a distinção de apenas dois agrupamentos - o memorial acadêmico e o memorial de formação - para que se possa identificar do que de fato se trata a escrita que aqui apresento.

Passeggi (2008, p.32) utiliza-se do termo memorial acadêmico para designar as narrativas de vida profissional, elaboradas por professores e pesquisadores para fins de

concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e outras funções no ensino superior.

Já, por sua vez, o memorial de formação, ao qual aqui me debruço, trata-se de memoriais escritos durante o processo de formação, inicial ou continuada, e concebidos em sua maioria como Trabalho de Conclusão de Curso no ensino superior, geralmente, realizado no último ano de formação e acompanhado por um orientador ou um professor-formador.

Atualmente sabe-se que algumas instituições, como por exemplo, a UNICAMP, a PUCRS, a UNEB, a UFMG e a UFRN, tem utilizado a escrita de memoriais como frente de trabalho nos cursos de graduação e, sobretudo, na formação de professores. Formação essa que como bem pontua Nóvoa (1995, p.25), não se constrói somente por mera acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, exercício esse, que pode ser possibilitado, dentre outras coisas, pela escrita de memoriais.

Na Universidade Federal de Uberlândia, como na grande maioria das instituições de formação docente, não há uma tradição desse tipo de escrita em nenhuma disciplina específica do curso de Pedagogia, entretanto, o memorial é reconhecido como uma opção entre as modalidades de Trabalho de Conclusão de Curso, juntamente com o Relato Circunstanciado de experiência pedagógica e o trabalho acadêmico de natureza monográfica.

Assim, dos confrontos diários entre formação em curso docente e atuação, em que o resgate da memória se fez necessário para o constante transitar e entrelaçar do meu eu educadora e do meu eu aluna nasceu a ideia de pensar a Educação Infantil por meio desse memorial de formação como modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso.

Esse resgate da memória que me refiro não se trata de saudosismo ou mera contemplação do já vivido, mas sim um revisitar consciente do passado buscando por ele rever meu próprio percurso em um movimento em que passado, presente e futuro dialogam e se ressignificam.

Portanto, este memorial não tem pretensão de ser uma autobiografia e nem tão pouco ainda assemelhar-se aos memoriais de compromisso acadêmico ou profissional para titulação e/ou concursos, mas, concordando com Prado e Soligo (2005, p.58), trata-se de um registro reflexivo de uma travessia, ou ainda, o registro de uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais sou ao mesmo tempo autora, narradora, personagem e por vezes, protagonista da história.

Quando Saramago (1997, p.486) nos diz que “é preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles”, ele também nos fala desse olhar mais distanciado por uma perspectiva de espectador da própria trajetória que se faz instrumento para reafirmar caminhos ou para traçar novos ao lado dos já percorridos, alinhando cada vez mais concepções de práticas, discursos de fazeres e desejos de realizações.

E para esse movimento de trazer vida e presença ao passado e, paradoxalmente, fazê-lo novo, é preciso, antes de tudo, segundo Barbosa (2006, p.49):

mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, teorizar sobre essas mesmas experiências, aprender a aprender, aprender a estranhar aquilo em que se acredita, a refletir sobre as questões postas na sua realidade. E esse movimento, essa dinâmica de se colocar como protagonistas da própria história e narrá-la a si e aos outros, possibilita aos sujeitos narradores olhar para si e rever sua trajetória.

Entretanto, o que Barbosa (2006) propõe não é tarefa fácil nem tão pouco rotineira, pois implica o exercício reflexivo do cotidiano que deve provocar sempre o assombro, o inusitado, o repensar, o compreender, possibilitando investigar os acontecimentos educativos com as crianças, com a sala de aula como único evento, irrepetível por ser dialógico, educativo e constituir subjetividades.

Por outro lado, na formação acadêmica, o que inclui a formação docente, não há, de forma geral, a valorização do registro escrito do aluno, em que o lugar de destaque está mais a favor de conseguir organizar os pensamentos de autores renomados do que no processo de produção de uma escrita autoral, de uma busca de aprendizagem significativa por meio do exercício de uma escrita pensante, que a partir de cada marca no papel, faça um diálogo, uma práxis com o vivido, com o aprendido, na busca de compreensão do ensinar e do aprender e na relação intersubjetiva entre alunos, professores e conhecimento.

Paralelamente a esses desafios e já atuando na escola, acompanho discursos e práticas desmotivadoras e preconcebidas de que não há muito o que fazer na Educação Infantil e conseqüentemente o que os professores têm a dizer não é visto como relevante ou legítimo para a escola ou universidade ou para sociedade. Eles – nós, professoras da Educação Infantil – não temos, de modo geral, lugar de fala e nem tão pouco nossa escrita é valorizada em sua dimensão formadora.

Historicamente, pela desvalorização profissional, a voz do professorado é abafada e se perde em estereótipos e reducionismos e assim, a nossa identidade vai sendo forjada em meio a anseios, limites, inquietações, possibilidades, confrontos e rupturas, comumente a nossa

identidade profissional não é problematizada entre os pares e de forma coletiva, mas frequentemente é construída em um voo solo, em que saberes gerados na e pela prática e as maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995), quando não automatizadas, acabam por se tornarem uma jornada individual e limitada.

Vários autores como Fujikawa (2005), defendem a escrita como instrumento de reflexão da própria prática e como estratégia privilegiada de intervenção na formação de professores, uma vez que, revisar ideias e fazeres por uma análise de procedimentos, atividades, posturas e encaminhamentos evidenciam concepções e intencionalidades que podem ser aprofundadas, debatidas e reformuladas. Além disso, também se faz fonte de pesquisa e fortalecimento da construção da identidade profissional dos estudantes por meio de uma formação que valorize o aluno na constituição de sua profissionalidade docente que está em processo formativo ao oportunizá-lo a escrever sobre sua formação, o que implica assumir posicionamento, criticidade e autoria do trabalho realizado e atribuir sentido e valor a sua aprendizagem e ao seu fazer pedagógico.

Fujikawa (2005), pontua ainda que o registro escrito de memórias contribui para a formação de professores como possibilidade efetiva de mudanças da prática, na sistematização do trabalho e da organização dos saberes, em que por meio da socialização de tais registros, abre-se também a oportunização da troca de experiências, abertura de diálogos e o favorecimento da construção de vínculos profissionais, ampliação do referencial de possibilidades de leitura de mundo, interpretação e intervenção da/na realidade, além do revisar ações, valorizar conquistas, compartilhar e discutir enfrentamentos através olhares individuais e coletivos.

Dessa maneira, a proposta de escrita deste memorial dentro de uma modalidade até então inédita de Trabalho de Conclusão de Curso na graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tem como objetivo além de exercitar a reflexão sobre o meu processo de formação concomitantemente com a minha atuação profissional de modo a focalizar a ressignificação e a (re)construção da minha identidade profissional, tem também o intuito de incitar e propagar esse tipo de produção no meio acadêmico e escolar como uma rica oportunidade formativa e um momento privilegiado de reflexão no sentido de repensar formação e prática.

Neste sentido, para repensar minha formação a partir da minha prática faz-se necessário apresentar o locus privilegiado e seus sujeitos que provocam o meu olhar pensante, o meu olhar em formação.

Atuo desde 2011 em uma Escola Municipal de Educação Infantil como educadora e desde então, a cada ano faço parte de uma nova equipe de trabalho e uma nova turma de crianças com idades que variam entre 4 meses a 5 anos, em decorrência do atendimento da escola que é do berçário ao 2º período.

Entretanto, para este memorial fiz um recorte desses sete anos e trouxe para discussão e reflexão, fotografias da minha turma do ano de 2017, que foi o ano marcado pelo meu despertar.

A turma em questão era uma turma de G1, que correspondia ao agrupamento de crianças nascidas de 1º de abril de 2016 a 31 de março de 2017, sendo assim, crianças entre 10 meses e 1 ano e 11 meses de idade.

Éramos 18 crianças, 2 educadoras infantis, 1 professora regente e 2 professoras de aulas especializadas (R2), convivendo, nos relacionando, ensinando e aprendendo mutuamente.

Cabe aqui salientar, que embora ainda hoje na rede municipal haja uma separação entre os cargos de professores e educadores infantis, em que as atribuições convergem em muitos pontos e se divergem em outros, me entendo, bem como assumo, um papel efetivo no processo de ensino aprendizagem das crianças como agente formadora.

Em algumas das turmas pelas quais passei era evidente a existência de certa hierarquia e distanciamento entre educadores e professores, em que havia por vezes claras e outras subentendidas delimitações de papéis e responsabilidades. Para algumas, a professora educa e ensina, enquanto as educadoras cuidam. Tendo assim, a professora maior saber, autoridade, reconhecimento e valorização e a educadora função secundária e assistencialista.

Entretanto, partindo do pressuposto da indissociabilidade entre cuidar e educar e de que todos os profissionais da escola também têm papel formativo na constituição e na educação das crianças, precisei e ainda preciso muitas vezes reivindicar espaço e lugar de fala para me legitimar enquanto educadora para além da nomenclatura do cargo que ocupo.

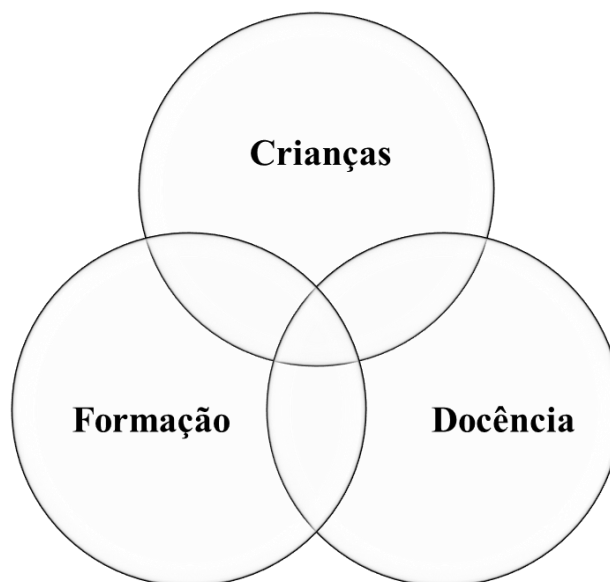
Para isso, a formação inicial muito tem contribuído para dar forma e consistência aos meus fazeres e problematizações, sendo ela, portanto, parte fundamental na composição da minha formação docente.

Digo parte, pois não apenas a formação inicial é capaz de sozinha me formar professora em razão da complexidade, singularidade e das infinitas variáveis que compõem as infâncias e ambiente escolar.

E pensando nessa formação docente que deve ser mais ampla do que apenas a formação inicial, ao escrever este memorial através de uma perspectiva de quem está no

processo e que no processo se faz, pude refletir sobre a minha formação, sobre a (re)construção da minha identidade profissional e identificar os principais elementos que tem me tornado professora.

Para isso, por meio do esquema a seguir, elucido as três dimensões que compõem a minha formação docente e que norteará as reflexões despertadas pelas fotografias ao longo deste memorial:



Cada um dos círculos representam as três dimensões formativas que de modo articulado por uma relação de união e de intersecção me fazem professora, elucidando que a minha formação docente se faz pela inter-relação entre a formação, a docência e as crianças.

A formação corresponde à formação inicial oportunizada pela graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia que é o que sustenta o meu arcabouço teórico e baliza minhas práticas.

Entretanto, concordando com Sánchez Vázquez (1977, p. 206-207, apud BERBEL, 2013, p.327),

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Sendo assim, aliada a formação inicial, a própria docência também me forma.

É sendo professora que me faço professora.

É fato que é na formação inicial que o docente obterá e consolidará conhecimentos sobre o processo de ensino aprendizagem e seus sujeitos, sobre a prática pedagógica, os conteúdos e metodologias de ensino das disciplinas e toda uma grande base epistemológica que o instrumentalizará para sua chegada à escola. Contudo, são nas experiências e nos confrontos cotidianos da concretude da sala de aula que os estudos acadêmicos se materializam e assumem significados por meio da relação dialética entre teoria e prática, mobilizando o saber científico, pedagógico e didático a favor da experiência construída na ação e ganha assim, também uma dimensão formativa.

Segundo Tardif (1991), os saberes docentes não estão dissociados da docência, uma vez que, a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, em que além dos conhecimentos da formação, do currículo e da disciplina de ensino, os saberes da experiência que são desenvolvidos e construídos no exercício da profissão e por ela validados, também são parte formativa fundamental no processo contínuo de ser professor.

Outra dimensão formativa além dos saberes advindos da experiência produzida e adquirida da própria docência por um movimento permanente entre os conhecimentos da formação inicial e a reflexão sobre sua prática, há ainda o fato de que tornar-se professor também permeia pelo aprendizado com o outro, já que o professor constitui-se docente também aprendendo com outras pessoas. (FONTANA, 2010).

Para o meu recorte específico na escrita do memorial, essas outras pessoas são as crianças, uma vez que, falar das crianças que atravessam o meu olhar é (re)significar o meu ser professora, é buscar a práxis na formação.

Práxis, aqui entendida em consonância com a definição de Sánchez Vázquez (2007, p. 266, apud BERBEL, 2013, p.330), que considera que “práxis é a ação do homem sobre a matéria e que através dessa ação ele promove a criação de uma nova realidade”, sendo, portanto, a práxis uma atividade consciente, informada, reflexiva, intencional e transformadora.

Berbel (2013, p.326), complementa afirmando que a práxis é o termo que pode sintetizar a relação entre teoria e prática e que por ser compreendida como uma relação dialética,

não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma com a outra, mas a sua contradição, ou seja, uma tensão permanente entre elas [...] entendemos, portanto, não significar harmonia entre seus elementos, mas uma contínua

possibilidade do avanço da compreensão de um e de outro, exatamente pela constante tensão ou conflito entre ambos.

Dessa forma, as crianças também protagonizam um papel formador para o professor, uma vez que, a fim de responder as demandas, necessidades, expectativas, dúvidas, provocações, saberes e emoções delas, o professor, busca a práxis na formação como um movimento que assegura ações refletidas em prol de criar novos sentidos e mudanças no modo de pensar, estar no mundo, de ser e de ser professor.

Por isso, falar das crianças que atravessam o meu olhar pensante é (re)significar o meu ser professora, pois elas transformam o meu olhar na medida em que eu também as transformo.

Posto isso, a seguir procuro estabelecer um diálogo sobre quem são essas crianças e como elas vêm desempenhando seu papel formativo articulado com a formação inicial e a minha atuação docente.

CRIANÇAS QUE ATRAVESSAM O MEU OLHAR

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes.

Loris Malaguzzi

Afinal, quem são essas crianças? Eu as vejo? Como eu as vejo?

Fazendo uma analogia entre o romance de José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira* (1995) e o desvelar das crianças da minha sala, de quem falo, é possível percorrer um caminho de reflexões e descobertas.

Diferentemente do romance, a cegueira presente na escola não foi acometida por uma epidemia repentina que deixa cego os seus habitantes, mas sim, por uma cegueira construída historicamente e reforçada cotidianamente pelo fazer irrefletido e mecânico dos educadores. Não se trata de uma cegueira física, mas de uma cegueira que aliena e acomoda, uma cegueira política e ideológica, uma cegueira ao sensível que não percebe a si e faz do outro invisível.

Na obra, a mulher do médico, em meio ao caos, e, ainda sendo detentora de olhos que veem, alarga e redimensiona seu olhar, se constituindo e construindo sua identidade a partir das relações advindas das experiências coletivas e modifica não só a imagem que tinha do outro, mas também a sua própria imagem. É “um olhar que transcende o olho”. (SILVA, 2002).

Na escola, frequentemente, há um olhar estagnado e controlador que não permite transcender o olhar rumo à aprendizagem e ao exercício do olhar – que enxerga e pensa – pautado numa percepção mediada pelo sensível, pelo plural e pela relação dialógica do eu com o outro.

Na minha escola, há um olhar rotineiro que naturaliza práticas docentes rígidas, disciplinadoras e voltadas para o controle das crianças.

Saramago (1995, p.65) propõe, “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. E é esse atento olhar transposto para prática diária na sala de aula que pode trazer visibilidade aos invisíveis e que diz quem são essas crianças e como elas são vistas.

Pensar sobre como a criança é vista e refletir sobre a imagem que se tem de criança é fundamental, uma vez que, essa imagem é a nossa concepção que nos orienta sobre como nos relacionamos com a criança. Ou seja, a imagem que temos de criança, como metáfora sobre a

representação social e individual que temos dela, é revelada na nossa prática diária do professor e legitima o nosso fazer pedagógico. (FOCHI, 2013).

Assim, por exemplo, uma imagem de criança construída histórica e pedagogicamente, pela ideia de incapacidade e de que a criança nada sabe, não se comunica e não compreende nada, autoriza práticas docentes que anula a identidade de ser criança e traz junto a sua invisibilidade, também a indiferença, negligência, conformismo e a apropriação de um discurso de lamentação e impossibilidade de mudança, inviabilizando dessa forma, a construção de imagens de crianças como sujeitos que sentem, compreendem e aprendem.

Tais discursos são tão amplamente cultivados e propagados que acabam sendo adotados por parte das discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia antes mesmo de estarem em atuação na escola, em que ainda que acreditem ter uma visão de criança capaz, não conseguem enxergar a possibilidade de uma prática igualmente potente, adotando “discursos de verdade” e um grave olhar de distanciamento entre discurso e a práxis.

Assim, são comuns tanto na escola como na faculdade frases como: “A teoria é linda, mas na prática é outra coisa”, “Não quero pegar turma de G1, porque lá é só choro”, “Eles não se concentram e nem prestam atenção em nada”, “Eles não conseguem entender ainda”, “Eles são muito pequenos pra fazerem atividade externa”, “Eles não tem idade para ter contato com livros. Vão rasgar!”, “Eles precisam da gente pra tudo”, “Eles não sabem brincar coletivamente, porque só mordem”, “De qualquer jeito tá bom, eles não entendem mesmo”, “Se der colo, pega manha”, “Tem que ter domínio de sala”, “Se não for firme, não te respeitam”, “É só cuidar”, “A Educação Infantil nem é tão importante assim, é mais importante quando começa a aprender a ler e escrever”.

Oportunamente, quando esses discursos invadiram a turma do 3º ano do curso de Pedagogia noturno em 2017, foi proposta uma atividade intitulada por “News”, que tinha como intuito trazer para a nossa formação novos e ampliados olhares que nos fizesse refletir, problematizar e co-construir novas possibilidades de ser e se fazer professoras.

Pensando então nessa proposta de atividade, tive a ideia de levar para a sala uma imagem diferente da que até então estava sendo construída, reforçada e tida como única possível frente à realidade da nossa educação. O objetivo era buscar através de fotos do meu dia-a-dia como Educadora Infantil, uma aproximação entre discurso e prática e chamar as colegas para uma posição de resistência e de possibilidades, colocando em discussão o próprio fazer e a nossa constituição enquanto futuras educadoras.

Na Educação Infantil, sobretudo, nas turmas de bebês e crianças bem pequenas, a fotografia é um recurso bastante utilizado para registrar as atividades e a rotina das crianças. Em grande parte, as fotos servem exclusivamente para compor o portfólio individual de atividades pedagógicas e um DVD que é entregue aos pais como recordação no final do ano letivo.

Enquanto educadora, quase sempre ficava – e ainda fico – encarregada de fotografar as atividades, já que a professora da turma geralmente está envolvida nos momentos registrados.

E fazendo uma retrospectiva e uma comparação dos primeiros anos de registros para os atuais, sobretudo, após a entrada no curso de Pedagogia e mais precisamente após o 3º ano do curso, posso claramente notar muitas mudanças pessoais e profissionais. Mudança para um olhar mais atento e apurado para o registro fotográfico e mudança para um olhar que aprendeu a pensar e que hoje transcende o olho e que faz refletir de modo consciente sobre o que está posto e que assume responsabilidade e co-construção sobre a minha própria formação.

Antes, fazer o registro de uma atividade ou de algum momento, o meu único pensamento e preocupação era o de tirar uma boa foto em que a criança pudesse ser reconhecida com nitidez e que o momento registrado pudesse ser claramente identificado. Porém, com o passar do tempo, ao tirar as fotos comecei a me perceber com outros pensamentos, como por exemplo, “Por que elas estão fazendo essa atividade mesmo?”, “Por que a professora ‘conserta’ a produção das crianças antes da foto?”, “Por que as fotos espontâneas e ‘não pedagógicas’ não vão para o portfólio?”, “Por que a professora só senta no chão com as crianças no momento das fotos coletivas?”, “Por que a escolha das fotos é feita por uma noção estética da professora?”.

E assim, aos poucos fui me percebendo uma problematizadora dos fazeres e da rotina da educação das crianças de 1 e 2 anos e o meu olhar por meio da câmera começou a prestar atenção e flagrar outros momentos que não eram de atividades pedagogizadas, mas de momentos que me faziam pensar sobre o que as crianças faziam, sobre como nos escapavam e sobre o queriam me falar.

Mudei a forma de olhar a fotografia e as crianças.

A fotografia tornou-se produto de discursos e se fez voz que narra experiências, desvendando sua poética nas imagens através da expressão de valores, escolhas e referências, enquanto linguagem visual, por meio de um olhar diferenciado que analisa, interpreta e estabelece relações entre a imagem e a subjetividade, vivência, sensibilidade e contexto do espectador.

Kossoy (2001, p.45), destaca que “toda fotografia tem atrás de si uma história”. É um artefato representado por um fragmento selecionado do real em um tempo e espaço específicos e torna-se assim, um registro visual que possui caráter histórico e documental ao se tornar objeto de estudo e análises iconográficas e interpretativas e por ser fonte geradora de informação, conhecimento, memória, cultura e história.

Assim, as fotografias não eram mais apenas recortes de momentos, mas instrumentos formativos e narrativas cheias de significados que muito me diziam.

Nesse sentido, Fochi (2003, p.70, apud DAHLBERG, Moss, PENCE, 2003, p.193), afirma que a documentação pedagógica, inclusive o registro imagético

nos diz algo sobre como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos. Por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e “interpretamos” o que está acontecendo na prática; partindo daí, é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições como pedagogos são descrições construídas. Por isso, elas se tornam passíveis de pesquisa e abertas à discussão e à mudança – o que significa que, através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira.

Logo, as crianças, não eram apenas sujeitos que estavam ali para aprender algo, mas também – e ousou dizer, principalmente – para me ensinar.

Dessa forma, tendo a fotografia como uma das ferramentas do meu desvelar e inspirada pela atividade “News”, trago para este memorial de formação alguns registros e relatos que muito dizem sobre quem de fato são as crianças que cruzaram e cruzam o meu olhar e sobre como elas vem dia-a-dia me constituindo professora.

As fotografias¹ que serão apresentadas são de uma turma de G1 de período integral, da qual fiz parte como Educadora Infantil ao longo do ano de 2017 e ao serem estudadas foram organizadas em três agrupamentos temáticos, sendo eles: Protagonismo infantil; O espaço, o tempo e a criança; Afeto, emoção e razão.

Protagonismo infantil

¹ No ato da matrícula escolar os pais assinam um termo de autorização para o registro fotográfico e uso de imagem das crianças. Portanto, todas as fotos presentes neste memorial tem consentimento dos responsáveis legais das crianças.

A criança por muito tempo foi vista como um ser passivo e como um papel em branco, em que por meio da ação de um adulto seria marcada com linguagem, regras de convivência, símbolos e formas de se relacionar. Como consequência dessa concepção, a criança acabou sendo silenciada, excluída e tornou-se invisível aos olhos adultos e, por conseguinte, para as políticas públicas pensadas para ela.

A Sociologia da Infância se apresenta como um promissor campo de conhecimento em oposição à visão adultocêntrica de criança advinda predominantemente da Psicologia Tradicional e Sociologia da Educação. Esses campos de saber entendem a criança a partir de uma ideia de passividade, incapacidade e de que sua socialização é unicamente orientada por adultos e instituições sociais.

Segundo Flávia Dip (2016), a Sociologia da Infância fundamenta-se como um campo de estudo da criança e das infâncias, abraçando os conceitos de cultura de pares e protagonismo infantil, para explicar a criança como criadora de cultura.

Para Sarmiento (1997, p. 20-22),

a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores(...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.(...) Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos.

Ainda sobre protagonismo e sobre dar vez e voz à criança, Fochi (2013, p.111) complementa dizendo que

o adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, interesse, do afeto, segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas e aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada.

Nesse sentido, é necessário que haja uma mudança na visão que se tem da criança para que as práticas pedagógicas e os fazeres em sala de aula também se ressignifiquem.

A escola, a sala de aula, as atividades, os tempos, espaços e rotinas devem partir do pressuposto de que a criança é um sujeito de direitos, é um ator social e é construtora de

cultura e conhecimento, para que assim os fazeres do dia-a-dia se tornem oportunidades de que ela assim seja e realize.

Nas turmas de G1 de período integral, o banho é parte obrigatória da rotina do período da manhã até meados do mês de abril e depois são transferidos para o período da tarde, salvo exceções de necessidade.

O banho também tem horário fixado entre 8h40 e 9h40 e atualmente na Prefeitura Municipal de Uberlândia, as turmas de G1 têm 18 crianças para o quantitativo de 1 professora e 2 educadoras. Ou seja, em um esquema colaborativo entre as duas educadoras, cada uma precisa dar 9 banhos em um intervalo de 1 hora, sendo assim, cada banho já acrescido o tempo de retirar e vestir as roupas pode levar pouco mais de 6 minutos por criança.

Algumas professoras optam por não participarem do rodízio que divide os banhos com as educadoras por entenderem que o banho é momento exclusivo de cuidado e não um momento educativo. Algumas educadoras, apesar de darem banhos, também concebem como verdade essa separação entre o cuidar e o educar e fazem desses 6 minutos um mero ato mecânico obrigatório.

Mas quem disse que o banho não oportuniza aprendizado? Quem determinou que 6 minutos são insuficientes para oportunizar autonomia, protagonismo e corresponsabilidade? O banho não é ato de autocuidado e que deve ser também ensinado?

Nesse sentido, sobre o cuidar e educar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013, p.88) trazem como objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral das crianças de modo a garantir “o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças”, por uma perspectiva que entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Portanto, as práticas envolvidas nos atos de cuidado pessoal tanto no âmbito alimentar, como de higiene e segurança, não são apenas práticas que respeitam o direito à dignidade humana da criança de ser bem atendida nesses aspectos, mas também

são práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (DCNEI, 2013, p.88).

Assim, as atividades que compõe a proposta curricular na Educação Infantil devem ser realizadas sem fragmentar ações, pela compreensão do mundo que deve ser feita pela totalidade de seus sentidos, de modo a favorecer a formação integral da criança, o que inclui, por exemplo, as competências necessárias para que ela aprenda a cuidar de si. (DCNEI, 2013).

Nesse contexto, para responder tais provocações, na fotografia² a seguir está a Vitória (nome fictício³), 1 ano e 8 meses, que enquanto aguarda outro colega terminar o banho foi incentivada por mim, a tirar a própria sandália e as roupas para iniciar o seu próprio banho.

Fotografia 1 – Protagonismo Infantil 1



Fonte: Arquivo pessoal

O tempo das crianças não é igual ao tempo dos adultos, porém, o momento do almoço também é cronometrado e as crianças têm cerca de 25 minutos para se alimentarem.

Uma prática recorrente nas salas dos bebês e das crianças bem pequenas nesse momento é a divisão dos profissionais da turma entre as crianças para que possam oferecer o almoço diretamente na boca da criança não oportunizando assim que ela tente ou se alimente sozinha.

Como argumentos principais estão a bagunça que vão fazer durante a tentativa, o fato de que demandam mais tempo para se alimentarem e que vão se sujar.

² Dada a riqueza que as fotografias retratam e a impossibilidade de descrevê-las em uma única frase, optei por uma padronização dos títulos das figuras a fim de não reduzir suas narrativas.

³ Todos os nomes de crianças apresentados no presente trabalho são nomes fictícios.

Entretanto, o que se vê são apenas discursos prontos e acomodados sem nem ao mesmo uma tentativa que prove ao contrário.

E quem disse que não pode fazer bagunça? Mas como a criança vai aprender a comer sozinha sem que ela de fato possa tentar comer sozinha? Quem determinou que 25 minutos é tempo suficiente para que todas as crianças se alimentem? Criança na escola não pode se sujar?

A seguir, uma foto de parte da turma almoçando sozinha. A maioria ainda usa as mãos para ajudar a levar a colher à boca ou até mesmo o próprio alimento, enquanto nós, professora e educadoras – vamos orientando e auxiliando tentando interferir minimamente nas tentativas de cada um e valorizando as pequenas grandes conquistas.

Fotografia 2 – Protagonismo Infantil 2



Fonte: Arquivo pessoal

Tristão (2004), ao falar desses momentos e espaços coletivos criados para as crianças e as potencialidades das marcas da experiência constitutivas adquiridas no cotidiano, ressalta que é papel das professoras permitir, bem como criar condições, para que as crianças experimentem, tentem, provem e sintam no contexto da creche e ainda destaca

a importância de as professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas. (TRISTÃO, 2004, p.146).

Sendo assim, ao pensarmos nesse papel das professoras, por que não repensar esses tempos, espaços e relações que não atendem as demandas das crianças de modo significativo e com qualidade? Por que não repensar esses rituais mecânicos e controladores no conjunto das ações educativas?

Nessa perspectiva, com esses questionamentos, quero apontar a importância e a complexidade presente na percepção das crianças, em que, uma vez as tornando invisíveis por um agir sem intencionalidades perdem-se um momento privilegiado de formação e retira-se delas a oportunidade de construir autonomia, emancipação, autocuidado e humanização.

Nas creches ainda hoje há vários profissionais que ainda concebem os bebês e as crianças como sujeitos passivos e alheios ao processo de ensino aprendizagem e como consequência dessa concepção têm suas práticas refletidas em discursos como: “Pode ser de qualquer jeito, eles não entendem mesmo”.

Entretanto, partindo do pressuposto teórico que a Educação Infantil deve privilegiar a formação e o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas potencialidades, oportunizando experiências ricas, significativas e de qualidade, contemplando contextos educativos que privilegiem a rotina, o tempo, o espaço, as múltiplas linguagens e as relações, além de compreender a criança como sujeito social, histórico e cultural que está inserida em um mundo de múltiplas linguagens pelas quais lhe servem de apoio para seu próprio processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, é possível outro discurso e, sobretudo, outra prática.

Na foto a seguir, havia sido proposto para todas as turmas de G1 dentro da temática cultural de festas juninas, um projeto que envolvesse o tema alimentação.

Durante o planejamento, as professoras decidiram trabalhar com os alimentos típicos da festa. Na sala ao lado da minha, também de G1, a professora organizou um piquenique e levou alguns dos alimentos típicos para que as crianças pudessem lanchar. Porém, na minha turma, a professora levou para sala todos os ingredientes e utensílios necessários para que as crianças a ajudassem a fazer um bolo de milho.

Em roda de conversa ela explicou o que seria feito e apresentou os itens da receita e os utensílios que usaríamos. Depois, lavamos as mãos e colocamos as toucas para começar o preparo.

A atividade contou com a participação das crianças desde a mistura dos ingredientes até a condução da massa na forma à cozinha da escola para assar e posteriormente a degustação do bolo pronto.

Todas as crianças ficaram bastante envolvidas, demonstrando curiosidade, interesse e predisposição para participar.

Fotografia 3 – Protagonismo Infantil 3



Fonte: Arquivo pessoal

Barbosa (2009, p.100), afirma que em suas práticas diárias o professor deve “não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo”. Para isso, se faz necessário um planejamento voltado para experiências que provoquem o desejo e a necessidade de aprender por meio da criação de condições materiais do espaço, da seleção intencional dos recursos e da proposição de situações que possibilitem que a criança assuma posições de protagonismo.

Dessa forma, podemos perceber que uma mesma proposta de trabalho com a mesma temática ao passar pelas mãos do professor atravessa também suas concepções e que de fato a Educação é por elas atravessada.

Mas em que momento da nossa formação nós falamos sobre valores, crenças e concepções? Quando a escola cria um momento coletivo para refletirmos e trabalharmos a favor da ampliação do nosso repertório cultural e de (pré)conceitos que construímos ao longo da nossa carreira docente? Quando a escola abre espaço para discussões, trocas de experiências e construções coletivas?

Ainda pensando no protagonismo infantil a partir de uma perspectiva que entende a criança como também produtora de cultura e que suas produções devem ser valorizadas, trago o fato a seguir que retrata uma atividade sobre moradia.

Em roda de conversa, após a professora contar uma história sobre o tema, ela propôs que usando algumas formas geométricas dispostas no chão, as crianças recriassem a casa da história que haviam ouvido. Ainda que seja questionável o fato das partes já prontas e a recriação da obra do autor do livro no lugar da própria criação, o que me chamou atenção foi a valorização do que elas fizeram como trabalho final.

A casa foi tomando forma e a professora não organizou as peças de maneira simétrica, alinhada ou esteticamente como um adulto faria. Ela deixou que as crianças colassem as partes cada uma do seu jeito sem interferir ou “consertar” o que elas fizeram, deixando assim, a produção final tal qual fora construída pelo coletivo.

O que fica de pergunta é: Quando falamos sobre ética e estética no curso de Pedagogia? Quando falamos sobre a participação da criança como portadora de diversidade e alteridade nas exposições espalhadas pela escola em que se veem produções dos adultos e minimamente autoria infantil?

Fotografia 4 – Protagonismo Infantil 4



Fonte: Arquivo pessoal

Outro discurso comum nas turmas de G1 é que as crianças só aprendem o que lhes é ensinado, ou seja, há uma crença de que a criança não é capaz de criar suas próprias hipóteses e conhecimento sem que o adulto interfira diretamente no seu aprendizado.

Na foto a seguir, em momento de brincadeira com blocos de encaixe, João Pedro, 1 ano e 2 meses, e Matheus, 1 ano e 8 meses, montam uma torre em que o topo em dado momento ultrapassa a altura que ambos podem alcançar para acrescentar mais peças. Também

chegando nessa conclusão, Matheus chamou a professora para que ela colocasse as peças no topo da torre para ele. A professora, entretanto, não atendeu ao pedido da criança e os instigou a procurarem outros meios de aumentar sua torre.

Assim, depois de algumas tentativas eles subiram em outras peças para alcançar o topo e também encaixaram duas peças por vez antes de as colocarem no alto da torre. Depois de muitos outros testes, Matheus teve a ideia de deitar a torre no chão cuidadosamente e colocar várias peças para que posteriormente pudesse a levantar.

Por que é tão difícil para nós compreender e valorizar a capacidade das crianças? Por que ainda insistimos em fazer por elas ao invés de instigá-las a experimentar, tentar e conquistar?

Fotografia 5 – Protagonismo Infantil 5



Fonte: Arquivo pessoal

Outra fala amplamente propagada na Educação Infantil é que não é possível proporcionar ricas experiências lúdicas porque não há brinquedos interessantes disponíveis na escola e nas salas, e, quando tem, não vale a pena apresentar para as turmas de G1, porque as crianças não sabem brincar do “jeito certo” ainda.

Nas fotografias a seguir trago duas situações para exemplificar essa situação. Do lado direito, tem-se uma atividade em sala em que o “brinquedo” eram vários retalhos coloridos de tecido para a livre exploração e na imagem a Rebeca, 1 ano e 11 meses, ao ser perguntada o

que estava construindo disse que havia feito um arco-íris. Já do lado esquerdo em uma brincadeira com bonecas e banheiras, a Bianca, 1 ano e 9 meses, reinventa o “jeito certo” de brincar.

Fotografia 6 – Protagonismo Infantil 6



Fonte: Arquivo pessoal

Observando essas imagens, questiono como aprender a ouvir a voz da criança e ter uma escuta sensível que reconhece seu direito à palavra quando não vivenciamos isso enquanto alunos na nossa formação? Como propiciar momentos de criação, inventividade e imaginação quando nos é imposto modelos de como se espera que façamos? Por que cenas como estas, ainda denunciam a nossa incapacidade de perceber as diferentes formas das crianças serem, estarem e agirem no mundo ou simplesmente admitir que elas escapam ao estabelecido? Como não institucionalizar o brincar e a infância?

As fotografias e os relatos mostram possibilidades, mostram que a prática pode sim dialogar com a teoria, mostram que a teoria/prática se materializam em sala de aula, mostram também que ainda há muito que se repensar e caminhos a se percorrer na formação e na atuação docente.

É preciso criar espaços de debate constante acerca de quem são essas crianças para que as representações sociais de quem somos – professoras e educadoras – possam dialogar com a infância forjando novas compreensões. É urgente a necessidade de desconstrução e rompimento de paradigmas construídos historicamente que tem uma visão de criança abstrata e vazia que não é relacionada ao seu contexto histórico, social e cultural. Superar a ideia de criança passiva, frágil, dependente e incapaz para que ela possa assumir de fato sua condição

de sujeito ativo, competente, potente, de direitos, co-construtora de conhecimento, identidade e cultura.

Como bem pontua Kramer (1997, p.19):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

O espaço, o tempo e a criança

As crianças, desde a mais tenra idade aprendem sobre o mundo por meio de sua interação com o meio natural e social em que estão inseridas, portanto, também cabe à escola ampliar os conhecimentos e capacidades das crianças no que se refere a sua compreensão do espaço geográfico em que vivem.

Na Geografia, segundo Guimarães e Greco (2003), espaço geográfico é o espaço que está sempre em construção pelas ações humanas sobre a natureza e que compreender este espaço é também compreender a realidade do nosso mundo através da leitura da realidade social do ponto de vista de suas relações espaciais.

Pensando nisso, a Base Nacional Comum Curricular (2016) para a Educação Infantil, no campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", estabelece, dentre outros itens, como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: explorar, descobrir e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades de objetos e materiais; explorar relações de causa e efeito na interação com o mundo; observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais; explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas; compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela; manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de

deslocamentos de si e dos objetos identificando relações espaciais e temporais; e, vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras.

Entretanto, mesmo sabendo que o espaço exerce uma grande influência sobre a qualidade das experiências que são capazes de oferecer às crianças, muitas escolas têm espaços não pensados por essa perspectiva e muitos profissionais não privilegiam o espaço escolar como recurso de ensino aprendizagem.

Segundo Tiriba (2006, p.2), as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza, porém, “as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural”.

Tiriba (2006) ainda destaca que nas instituições de período integral e, sobretudo, nas turmas de bebês e de crianças bem pequenas, a situação é ainda mais acentuada, em decorrência da dependência física, da falta de carinho, das rotinas de tempos cronometrados, das necessidades de trocas e banhos e do pequeno número de adultos para o quantitativo de crianças.

O contato com a natureza também é restrito. Raramente as crianças podem ficar de pés descalços ou brincar na grama ou na terra. Dentre os principais argumentos estão a bagunça, a sujeira, o risco maior das crianças se machucarem ou adoecerem. O que denota que ainda permeia as concepções das professoras a ideia assistencialista, as relações de poder e ideia de controle dos corpos, bem como a perspectiva de predomínio do conhecimento abstrato sobre as vivências, evidenciando o distanciamento entre corpo e mente, razão e sensibilidade.

Pensando assim no espaço escolar que trabalho, minha atual escola por ter sido pioneira e construída com intuito de ser modelo de estrutura de escola de Educação Infantil tem um espaço físico privilegiado com salas amplas e uma extensa área verde externa. Porém, o espaço por si só não é capaz de se fazer rico e significativo sem a interferência do adulto.

E mais uma vez, as concepções das professoras atravessam os seus fazeres, como bem pontua Horn (2004, p.15),

o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Cada uma das salas de G1 tem um conjunto de quatro tapetes emborrachados para que as crianças se sentem no “chão” para brincar ou quaisquer outras atividades, o que limita o espaço de movimentação, exploração e aumenta o controle das ações das crianças.

Por muitas vezes vi as crianças usarem apenas esse pequeno espaço da sala sem nunca ter me atentado para o que estava por detrás de tal proposta e ação, até presenciar uma roda de conversa numa turma de G1 que abandonou o tapete e foi para o centro da sala.

Em um primeiro momento houve estranheza da minha parte. Turma de G1 faz rodinha pra conversar? Não vão ficar no tapete?

Sim, turma de G1 faz roda de conversa e a sala não se limita ao tapete.

Lembro-me que após tirar essa foto meu pensamento era sobre o porque nenhuma outra professora havia questionado a função do tapete antes ou tentado propor o seu não uso. Eu via, mas ainda não com um olhar pensante muitos dos fazeres de que participava e pouco a pouco percebia meu desvelar como protagonista da minha própria formação.

Fotografia 7 – O espaço, o tempo e a criança 1



Fonte: Arquivo pessoal

Para as turmas de bebês e de crianças bem pequenas, o espaço externo da escola é pouco ou quase nunca utilizado. Poucos profissionais para o quantitativo de muitas crianças, a falta de mobilidade independente de algumas das crianças, dificuldade de organização e de manter o controle são as principais razões apontadas.

Porém, como possibilitar o contato com a natureza, com o outro, com o próprio corpo que ocupa um espaço se delimitamos que as crianças permaneçam sentadas em um tapete de

1,5m x 3m dentro da sala? Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos? Como oportunizar o livre explorar se as crianças não estiverem livres?

Segundo Barbosa (2009), se consideramos a criança ativa, exploradora e criadora de sentido, é preciso então pensar um espaço e profissionais que deem apoio aos seus movimentos, que criem situações de desafio e exploração, que incentivem sua autoria e autonomia e que contribuam para a ampliação de suas possibilidades.

Assim, nas fotografias a seguir trago a turma de G1 que contraria os discursos de verdade e que mostra que momentos fora da sala de aula e para além do espaço do tapete são totalmente possíveis, prazerosos e formadores.

Fotografia 8 – O espaço, o tempo e a criança 2



Fonte: Arquivo pessoal

Quanto a minha formação, posso afirmar que a mesma não é pensada fora do espaço da sala de aula ou como possibilidade de espaço formador. Assim, muitas professoras concebem o estar ao ar livre como um momento de não estar fazendo nada, de passatempo ou apenas desnecessário frente às dificuldades de sair da sala e gastam mais tempo controlando os fazeres das crianças do que oportunizando momentos reais de construção de aprendizagens.

Sobre essa perda de oportunidades, Ostetto (2010, p.59), ainda complementa dizendo que,

se o professor ocupa grande parte do seu tempo para controlar os materiais, os processos e o comportamento das crianças, suas condições de olhar e ouvir o que estão produzindo, dizendo e buscando dizer, serão reduzidas. Desta forma, também perde a oportunidade de se colocar como um interlocutor privilegiado, dando suporte para as histórias que estão sendo criadas pelas crianças.

Temos assumido papéis de interlocutores ou somente de emissores? Reconhecemos que as crianças também constroem suas próprias histórias? Estamos prestando atenção no que as crianças fazem, dizem e ensinam ou apenas controlando? Estamos transmitindo ou partilhando?

E para nos dizer que fora da sala também há histórias sendo criadas pelas crianças e que há aprendizagens significativas, nas imagens a seguir Marcela, 1 ano e 6 meses e Brayan, 1 ano e 4 meses, descobrem “aonde tem vento”. Brayan e Davi, 1 ano e 5 meses, aprendem sobre corpo, água e cuidado, enquanto Murillo, 1 ano e 1 mês, ganha sua autonomia e mobilidade independente dando os seus primeiros passos e aprendendo a andar.

Fotografia 9 – O espaço, o tempo e a criança 3



Fonte: Arquivo pessoal

Afeto, emoção e razão

As crianças, sobretudo, as bem pequenas e as pequenas, quando entram na escola passam por um difícil período de adaptação. Adaptação à escola, a sala, a rotina, aos colegas e a nós professoras, afinal, tudo é novidade e somos pessoas totalmente desconhecidas.

É uma fase de muito choro, insegurança e medo que para ser superada exige respeito, acolhimento e afeto a fim de que seja possível que a criança se constitua e aprenda de modo significativo, tendo em vista que, assim como nós, a criança não é um ser fragmentado em cognitivo, social e afetivo, mas um ser inteiro, completo, contextualizado e relacional.

Entretanto, ainda é bastante comum na escola a separação entre razão e emoção, o que torna rotineiras frases como: “Se for carinhosa demais as crianças não te obedecem”, “Não dá colo senão pega manha”, “Sou a professora e não a mãe”.

Essas frases evidenciam, segundo Montenegro (2001, apud TRISTÃO, 2004, p.155), que a nossa sociedade ainda considera as atividades de cuidado menos importantes do que as que envolvem a racionalidade e que, portanto, o cuidar assume sinônimo de assistência e custódia, indo em caminho oposto ao caráter racional e profissional, tornando-se assim, empecilho para o reconhecimento e valorização da profissionalização do docente da educação infantil e gerando a incompatibilidade entre a formação profissional e o prover o cuidado do outro e das relações de afeto.

Todavia, é preciso descartar essa falsa separação entre seriedade docente e afetividade e, como afirma Tristão (2004, p.161), “ter a clareza que incorporar atributos afetivos na atuação profissional não retira dela as características de desempenho técnico necessárias para a sua valorização”.

Assim, entendendo que a afetividade como parte do cuidado, também tem caráter educativo e constitutivo na formação das crianças, concluo que também assim, ela faz parte da ação docente e marca minha formação.

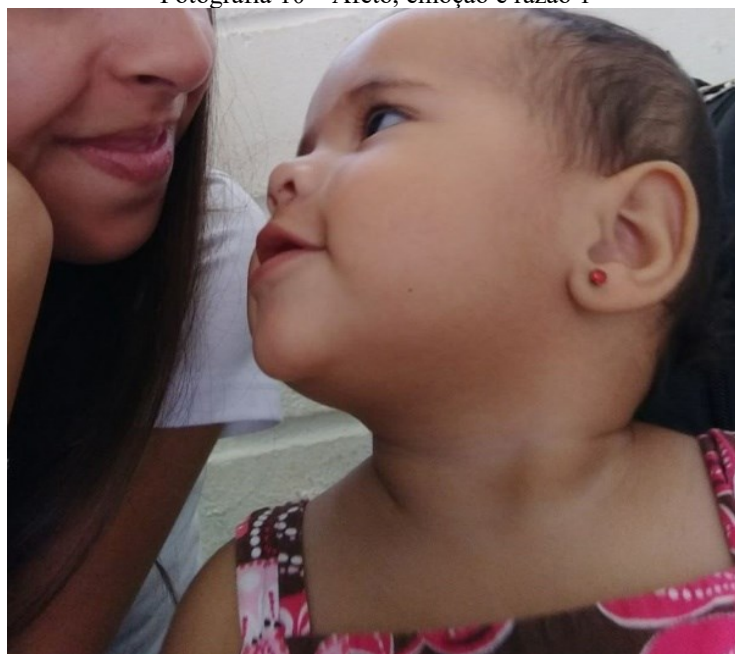
Partindo então dessas reflexões, a seguir trago uma fotografia em que a Eduarda, 11 meses, foi flagrada por outra educadora olhando para mim enquanto nós conversávamos durante uma brincadeira.

Essa é uma das poucas imagens em que eu apareço, por ser constantemente a pessoa que faz os registros. Mas com certeza, posso afirmar que essa é uma das fotografias que mais me tocou profundamente e me transpassou no momento em que a vi e novamente no momento em que a apresentei na atividade do “News” e mais uma vez agora enquanto escrevo e me vejo pelos olhos dessa criança.

Uma vez que, “em uma relação de extrema complexidade e sutileza, a docência é constituída por essa imagem da criança, que, automaticamente, vai construindo uma imagem de professor” (FOCHI, 2013, p.87).

Nesse viés, o olhar da criança (trans)forma o meu.

Fotografia 10 – Afeto, emoção e razão 1



Fonte: Arquivo pessoal

Eduarda era uma das mais novas da turma e como a maioria estava naquele ano iniciando sua trajetória escolar. Chorava bastante e recusava qualquer tipo de contato físico. Pouco a pouco, já aceitava um carinho na mão e depois já me permitia segurá-la. Com o passar dos dias, ao chegar sempre engatinhava para se sentar ao meu lado e por ali ficava. O tempo foi passando e gradativamente procurava a minha mão para segurar, depois, mais adiante compartilhava um brinquedo, pedia pela mãe ou mostrava um dodói.

O choro foi dando lugar a segurança e em poucas semanas me surpreendeu ao pedir colo com as mãos voltadas para a minha direção. Ganhou o colo, o apoio, o acolhimento e a disposição necessária para se sentir segura, confortável, amparada e como parte pertencente do grupo.

Somos acolhidos ao entrar inseguros na Universidade? Aonde encontramos apoio emocional na academia? Todas as alunas do curso de Pedagogia partilham do sentimento de pertença ao grupo? Em que momento da formação docente abre-se o diálogo ao acolhimento do outro e de nós?

É possível uma formação sensível e ao mesmo tempo profissionalmente competente?

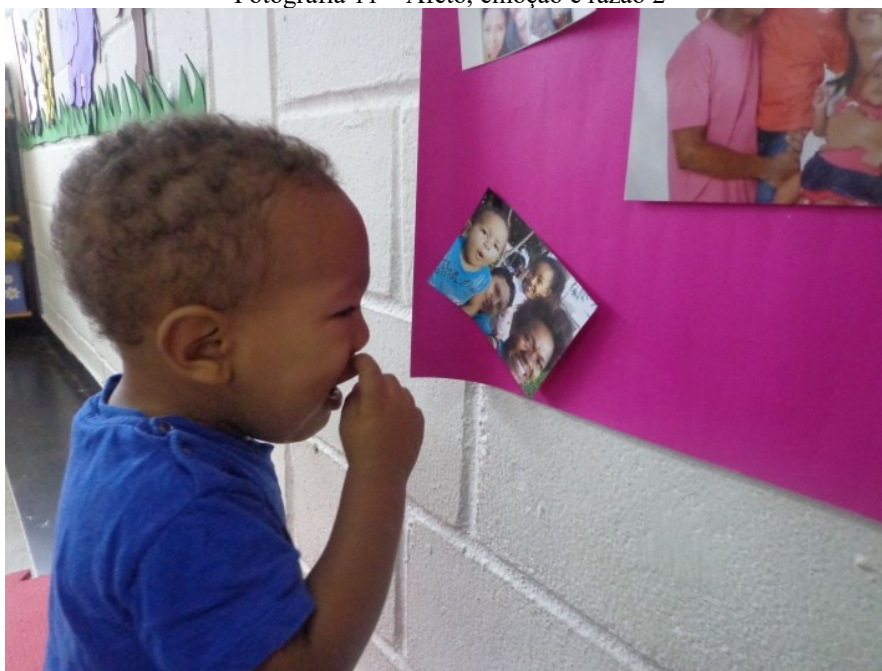
Seguindo ainda por entre relatos e reflexões sobre emoção, sensibilidade e afeto, recordo-me de uma atividade dentro de um projeto que trabalhava identidade e família.

Durante o projeto foi solicitado aos pais que levassem fotos de sua família para a exploração das mesmas em sala de aula. A professora depois de contar uma história e conversar com as crianças sobre o que é a família e suas diferentes composições, colocou no centro da roda de conversa todas as fotografias levadas pelos pais para que cada criança identificasse a sua própria família e colasse a imagem em um cartaz que ficaria exposto na nossa sala.

No decorrer da atividade, as crianças ficaram bastante eufóricas por se identificarem e reconhecerem seus familiares nas fotos e uma a uma, foram colando as imagens que iriam compor o cartaz.

Na fotografia a seguir, o Augusto, 1 ano e 4 meses, ao colar a foto de sua família no cartaz e ser instigado a contar aos colegas quem eram aquelas pessoas foi tomado pela emoção e ficou bastante sensibilizado.

Fotografia 11 – Afeto, emoção e razão 2



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa perspectiva, como afirmar que as crianças bem pequenas não são capazes de se emocionarem? Como afirmar que elas não entendem ou que se entendem, fazem do pensar e sentir ações dissociáveis? Poderíamos, nós professoras, atuar apenas em aspectos cognitivos e ignorar os aspectos emocionais que também estão em processo de descoberta e formação?

As crianças estão, ainda que não verbalmente, nos dizendo algo o tempo todo e, por isso, destaco mais uma vez a importância de as professoras voltarem o olhar para cada uma delas de modo único e observar seus fazeres.

Conhecer as crianças é parte fundamental para a realização de uma prática docente significativa, pois dará ao professor condições de perceber a alteridade de cada uma e perceber suas preferências e os seus diferentes modos de ser, agir e sentir, respeitar seus desejos, estabelecer uma forma de comunicação que supere a oralidade exclusiva e contribuir positivamente, assim, para a sua constituição, aprendizados e humanização.

Um exemplo vivido cotidianamente acerca disso, é o momento do sono.

Nas turmas de G1 o horário do sono no período da manhã ocorre logo após o almoço, por volta das 10h30, em que são dispostos os colchões com lençóis pelo chão da sala para que as crianças possam descansar.

Para esse momento circulam uma gama de discursos prontos que nos dizem como agir, embora não haja nenhuma procedência teórica ou normativa.

Dizem-nos que os profissionais da sala não podem deitar nos colchões, que esse é o único momento em que é permitido o uso de bicos, cobertas, fraldas, ursinhos ou quaisquer objetos trazidos de casa, que as crianças devem ficar de bruços ou de lado para que você possa balançá-las – uma ação distante de ninar – até que elas peguem no sono.

No entanto, cada criança tem sua individualidade, singularidade, particularidade que também se aplicam na hora do sono e em todo o seu processo de humanização, o que permite problematizar a padronização imposta pela escola acerca do modo que se dorme, dentre outras práticas escolares, distantes das práticas culturais.

Muitas crianças demonstram total desconforto e dificuldade para dormir e ainda assim, as vontades e preferências delas tornam-se irrelevantes mediante os desejos de praticidade e comodismo de professoras e educadoras.

O respeito pela criança perpassa pelo respeito de sua individualidade. O respeito pela criança está intrinsecamente marcado pela formação e concepção de professoras e educadoras acerca da infância, dos direitos das crianças e do respeito à identidade legítima de cada bebê, crianças pequenas, enfim de todas as crianças que atravessam o cotidiano de nossas escolas.

Nas fotografias a seguir foram registrados dois momentos distintos, em que na primeira imagem aparece a Beatriz, 1 ano, já dormindo no meu colo e na segunda, outro momento em que a Bianca, 1 ano e 9 meses encontra por si mesma a melhor posição para dormir e segura a minha mão.

Tais práticas, embora pareçam simples e rotineiras, são na verdade, práticas incomuns no dia-a-dia da escola, em que frequentemente todas as crianças são colocadas em uma mesma caixinha, enquadradas como iguais, com padrões de comportamentos esperados e modos de ser e agir semelhantes, desconsiderando-se assim, toda a pluralidade de suas infâncias.

Fotografia 12 – Afeto, emoção e razão 3



Fonte: Arquivo pessoal

Na perspectiva que integra cuidado a prática docente, por que as instituições de educação infantil ainda negligenciam afetividade, sensibilidade e humanização? Caberia aos cursos de formação inicial educar também para o cuidado? Quais tramas permitem que discursos infundados na escola sejam enraizados e adotados como verdade? Como soltar essas amarras rumo a uma educação que reconheça e respeite a criança bem pequena como ser que também faz escolhas, tem preferências e que sente?

As crianças constantemente escolhem os brinquedos que querem brincar, os lugares que querem explorar, os parceiros que querem interagir, os adultos que tem mais afinidade para se relacionar, contudo, as escolhas das crianças passam pelo crivo dos adultos que as permitem ou as desautorizam, denunciando assim, a nossa dificuldade ou até incapacidade de superar a visão adultocêntrica e controladora que está impregnada em nós para conseguirmos legitimar o jeito próprio das crianças serem e agirem no mundo.

Por isso, pensar sobre afeto e emoção de modo racional e sobre o cotidiano escolar como um ambiente de vida é preciso e urgente, pois nele, as crianças estão aprendendo sobre

o mundo e, com isso, aprendendo sobre as relações humanas e sobre si. Sendo assim, as condições criadas a elas e a forma como permitimos que elas sejam e estejam, é o que garantirão o seu desenvolvimento integral e pleno (FOCHI, 2013).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA ESCRITA DE SI

*Borboletas me convidaram a elas.
 O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
 Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens
 e das coisas.
 Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta -
 Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.
 Daquele ponto de vista:
 Vi que as árvores são mais competentes em auroras
 do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças
 do que pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidades para a paz do
 que os homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que
 os cientistas.
 Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
 ponto de vista de uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul.*

Manoel de Barros

Assumir que a criança, na condição de mediadora também da minha docência, é um ser pleno e em formação, é impossível estabelecer um ponto final sobre a infância e a docência.

Por isso, as conclusões aqui evidenciadas não atendem ao sentido literal e esperado da escrita acadêmica em torno de um “fechamento” que responda todas as questões levantadas durante o trabalho, mas estabelece um resgate dos aspectos importantes anunciados ao longo dos capítulos e espera conduzir o leitor não a conclusões, mas sim a abertura de diálogos e reflexões acerca da constituição docente.

A escrita desse memorial de formação se deu em torno do resgate de experiências vivenciadas durante a minha trajetória enquanto Educadora Infantil em uma turma com crianças bem pequenas concomitantemente com a minha formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

Por um processo gradual de desvelamento dos invisíveis, possibilitado através da inter-relação da tríade formação-docência-crianças o surgimento de um olhar pensante e que transcende o olho ao me fazer enquanto sujeito da experiência, também sujeito da própria formação.

Inscrever-me nessas linhas transformaram o cotidiano em locus privilegiado de formação e revelou a potência das narrativas que emergem da escrita de si, como fonte de reflexão e da busca de novos significados para a docência.

Mediada pela escrita pude vivenciar um encontro de “eus”, em que voltando aos passos já dados pude reafirmar caminhos e projetar novas trajetórias, alinhando cada vez mais formação e docência transpassadas pelas crianças que cruzam o meu olhar e me (trans)formam nesse caminhar impermanente e inacabado de ser professora.

Ao trazer vida e presença ao passado pude fazê-lo novo, nesse movimento de me colocar como narradora e protagonista da minha trajetória e através desse paradoxo de mergulhar em mim e ao mesmo tempo distanciar-me pude me reconhecer e ressignificar minha constituição e identidade profissional por meio da dialogicidade entre experiências e teorizações e pela narrativa da experiência aliada ao repensar da prática.

Esse trabalho não pretende estabelecer e concluir verdades sobre as crianças bem pequenas ou sobre a constituição dos professores, mas busca mostrar o produto de uma travessia, o resultado de um processo de reconstrução da experiência, um ponto de vista co-construído e que deseja ser compartilhado a fim de abrir diálogos e reflexões sobre as crianças, sobre a formação docente e os fazeres pedagógicos.

Com isso, desejo ainda fomentar a escrita dos memoriais de formação como um significativo recurso acadêmico de ampla dimensão formativa e como um momento privilegiado de reflexão e de possibilitar visibilidade aos percursos de constituição de professoras e professores, dando a eles, legitimidade, valorização e autoridade na medida em que se faz potência no movimento da práxis.

Para encerrar a escrita desse memorial, compartilho mais uma última memória vivida já no final dessa escrita, em que ao chegar em casa, com as marcas das correções e apontamentos rabiscados nas páginas das versões anteriores a essa, advindas da atividade de orientação, minha avó, quase que inocentemente me lança: “Você errou tudo? Tirou zero?” e de um lugar cada vez mais consciente do meu caminhar, sorrindo pude lhe dizer das coisas que tenho aprendido nas tentativas de acertar, já que a formação docente é uma viagem sem destino definido e ser professora é tecer narrativas de lugares em construção.

Por fim, para não “errar tudo” seguirei aguçando a escuta sensível e refinando cada vez mais o olhar pensante para ser capaz de entender e acolher a criança que é plural e que vivendo suas infâncias singulares, me dá pistas de como ser a professora que desejo ser.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Waldirene Maria. **Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva**. 2006. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Didática e Práxis**. In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Londrina: UEL, 2003. p. 321 – 336.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- DIP, Flávia Franzini. **Sociologia Da Infância: O que tem sido dito sobre ela e seu impacto sobre o entendimento de protagonismo infantil e cultura de pares**. 2016. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": Documentando ações de comunicação, autonomia e saber -fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FONTANA, Roseli. A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.
- FUJIWAKA, Mônica Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.
- GUIMARÃES, Iara Vieira e GRECO, Fátima. Os conceitos e os documentos estruturadores da Geografia Escolar. IN: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Veredas-Formação superior de professores: módulo 3**. SEE/MG: Belo Horizonte, 2003. p. 62 –92.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2.ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Campinas: Educação & Sociedade, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível Olhar-Pensante. In: **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto: Ed. Porto, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docentes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Maria Ivonete Coutinho. **Ensaio sobre a cegueira: um olhar que transcende o olho**. 2002. Tese (Mestrado) - Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 5, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para ao magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº. 13, jan/abr 2000. São Paulo: Bartira Gráfica, p.5-24, 2000.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu: Anais GT7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2018.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Tese (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.